



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ICED  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**JAIRO OLIVEIRA MIRANDA**

**ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: UMA PROPOSTA  
DIALÓGICO-DISCURSIVA DE ENSINO DE LEITURA PARA  
ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-  
CEEJA**

**SANTARÉM-PA  
2025**

**JAIRO OLIVEIRA MIRANDA**

**ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: UMA PROPOSTA  
DIALÓGICO-DISCURSIVA DE ENSINO DE LEITURA PARA  
ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-  
CEEJA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura.

Área de concentração: Linguagens Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

**SANTARÉM – PA**

**2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

---

- M672a      Miranda, Jairo Oliveira  
Atividades didáticas integradas: uma proposta dialógico-discursiva de ensino de leitura para alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA./ Jairo Oliveira Miranda. – Santarém, 2025.  
55 p. : il.  
Inclui bibliografias.
- Dissertação defendida em 2024 e depositada em 2025.
- Orientador: Heliud Luis Maia Moura.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras.
1. Língua Portuguesa. 2. EJA. 3. Ensino de leitura. 4. ADIs. I. Moura, Heliud Luis Maia, *orient.* II. Título.

---

CDD: 23 ed. 374.007

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



**Universidade Federal do Oeste do Pará**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**ATA Nº 65**

Aos vinte dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, por meio de videoconferência via Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores Dr. Heliud Luis Maia Moura (orientador e presidente), Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (membro externo) e Dra. Ana Maria Vieira Silva (membro interno), com o objetivo de arguir o mestrando Jairo Oliveira Miranda, acerca de sua dissertação intitulada: Atividades Didáticas Integradas: uma proposta dialógico-discursiva de ensino de leitura para alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA. Aberta a sessão pelo presidente, coube ao candidato, conforme o regimento, expor o tema de sua dissertação dentro do tempo regulamentar. Em seguida, a Banca procedeu às arguições, às quais o candidato respondeu. Após as deliberações em sessão secreta, o resultado foi:

(x) Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Letras ( ) Reprovado

Documento assinado digitalmente



JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO

Data: 20/12/2024 16:13:53-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dr. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO, UFPI**  
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente



ANA MARIA VIEIRA SILVA

Data: 22/12/2024 16:43:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. ANA MARIA VIEIRA SILVA, UFOPA**  
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



HELIUD LUIS MAIA MOURA

Data: 20/12/2024 11:38:16-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA**  
Presidente

Documento assinado digitalmente



JAIRO OLIVEIRA MIRANDA

Data: 23/12/2024 14:56:20-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**JAIRO OLIVEIRA MIRANDA**  
Mestrando

Dedico este trabalho a minha família pelo o apoio incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me propiciado as condições físicas e psicológicas necessárias para superar cada um dos obstáculos que tive que enfrentar ao longo desse processo.

À minha esposa, Fátima Miranda, que sempre me apoiou, me incentivou e, mais importante de tudo, não me deixou desistir nos momentos de dificuldade.

À minha mãe, Ada, que sempre orou e torceu pelo meu sucesso

Aos meus filhos, Rodrigo e Raissa, pelo o apoio e incentivo, e as minhas netinhas, Sofia e Júlia, que souberam ser compreensivas nos momentos de renúncia das atividades de lazer por conta do compromisso com o mestrado.

Aos professores do PROFLETRAS-UFOPA, que me permitiram ampliar meus conhecimentos tanto acadêmicos quanto de vida.

Ao meu orientador, Professor: Dr. Heliud Luis Maia Moura, pelos ensinamentos, paciência, generosidade e parceria.

Aos meus colegas de turma, em especial, ao meu amigo e irmão, Auxiliador Jairo, por sua generosidade, lealdade e parceria de todas as horas.

## RESUMO

Exames de larga escala nacionais e internacionais, como o SAEB (Sistema Nacional da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), têm atestado o comprometimento das capacidades de leitura de alunos da educação básica. Uma causa importante, apontada por especialistas, é o ensino formal de leitura, que tem se restringido à recuperação de informações factuais e linguístico-gramaticais do texto, negligenciando-se o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos. O objetivo deste trabalho é verificar de que forma o ensino de leitura por meio das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) pode ampliar a capacidade discursiva de alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEEJA de Santarém-PA. As ADIs são uma proposta de ensino de língua, cujas atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística são interdependentes, e trabalhadas de forma integrada. Convocou-se Antunes (2009, 2017), Barbosa (2013), Bakhtin (2016), Kleiman (2004, 2013), Koch (2007), Marcuschi (2008), Moura (2009, 2014, 2016) e Rojo (2004) para fundamentar essa pesquisa, por conceberem leitura como atividade sociocognitiva e cultural. A proposta será implementada por meio da análise do material didático utilizado no ensino de Língua Portuguesa para a EJA, Ensino Fundamental do CEEJA/Stm. Na segunda etapa da análise, foram aplicados questionários, com perguntas de múltipla escolha, a (10) alunos, maiores de 18 anos, do Centro. A aplicação do questionário teve como objetivo entender as condições e oportunidades de leitura dos alunos pesquisados. Neste trabalho, adota-se a concepção enunciativo-discursiva de linguagem e sociodiscursiva de leitura. Espera-se que os resultados sejam mais significativos que os obtidos com a adoção de abordagens tradicionais. Urge, portanto, a implementação de práticas de leitura que ampliem a capacidade discursiva dos alunos, para que possam interagir responsivamente, e até intervir no meio em que estão inseridos.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; EJA; Ensino de Leitura; ADIs.

## ABSTRACT

National and international large-scale exams, such as the National Basic Education System- SAEB and the International Student Assessment Program- PISA, have attested to the impairment of the reading abilities of basic education students. An important cause, highlighted by experts, is the formal teaching of reading, which has been restricted to the recovery of factual and linguistic-grammatical information from the text, neglecting the development of students' discursive capacity. The objective of this work is to verify how teaching reading through Integrated Didactic Activities (ADIs) can expand the discursive capacity of students at the Youth and Adult Education Center-CEEJA in Santarém-PA. ADIs are a language teaching proposal, whose activities of speaking, reading, writing and linguistic reflection are interdependent, and worked in an integrated way. Antunes (2009, 2017), Barbosa (2013), Bakhtin (2016), Kleiman (2004, 2013), Koch (2007), Marcuschi (2008), Moura (2009, 2014, 2016) and Rojo (2004) were called up. to support this research, by conceiving reading from a socio-cognitive perspective. The proposal will be implemented through the analysis of the teaching material used in teaching Portuguese Language for Youth and Adult Education- EJA, Elementary School at CEEJA/Stm. In the second stage of the analysis, questionnaires, with multiple choice questions, were administered to (10) students, over 18 years old, at the Center. The purpose of applying the questionnaire was to understand the reading conditions and opportunities of the students surveyed. In this work, the enunciative-discursive conception of language and socio-discursive conception of reading. The results are expected to be more productive than those obtained with the adoption of traditional teaching approaches. Therefore, it is urgent to implement reading practices that expand students' discursive capacity, so that they can interact responsively, and even intervene in the environment in which they are inserted.

**Keywords:** Portuguese Language; EJA; Teaching Reading; ADIs.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Ensino personalizado</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>LEITURA E ENSINO</b>	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>Concepções de leitura</b>	<b>23</b>
<b>3.2</b>	<b>Gêneros discursivos e leitura</b>	<b>26</b>
<b>3.3</b>	<b>ADIs como proposta de ensino</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>37</b>
<b>5.1</b>	<b>Material didático e leitura</b>	<b>38</b>
<b>5.2</b>	<b>Práticas e atividades de leitura</b>	<b>39</b>
<b>5.3</b>	<b>Ensino personalizado e suas diretrizes</b>	<b>41</b>
<b>6</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>43</b>
<b>6.1</b>	<b>Justificativa</b>	<b>44</b>
<b>6.2</b>	<b>Proposta de atividades</b>	<b>45</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>51</b>
	<b>APÊNDICE</b>	<b>53</b>
	<b>ANEXO</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de leitura, na Educação Básica, tem sido objeto de estudo de renomados pesquisadores da área de linguagem nas últimas década. Estudos feitos por Marcuschi (2008), Antunes (2009), Kleiman (2004), Rojo (2002), (Koch e Elias, 2007) para citar alguns, atestam esse empreendimento. Contudo, os avanços alcançados nos estudos não têm se revertido em melhoria do ensino apresndizagem de leitura. Os resultados obtidos pelos alunos, em avaliações de larga escala aplicadas pelo MEC, não têm sido satisfatórios, estão abaixo dos índices de compreensão leitora estabelecidos para os níveis de ensino pesquisados (Brasil, 2020).

De acordo com Antunes (2009), a escola tem falhado na sua atribuição de formar leitores. Segundo a autora, uma das causas possíveis para o problema é o fato de “o livro e outros materiais escritos, de diferentes gêneros e suportes, ainda não serem objeto central das atividades pedagógicas na escola, nem mesmo naquelas atividades ligadas ao ensino de línguas”, (2009, p. 185).

Rojo (2002) reitera a necessidade de maior atenção á Educação Básica, justificando que

[...] a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira **autoritária**, colada ao discurso do autor, para repetilo “de cor”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, -contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica (Rojo, 2002, p. 7).

A autora ressalta ainda que:

O conhecimento sobre o conjunto de capacidades de todas as ordens que são requeridas nas diversas práticas de leitura vem crescendo acentuadamente com o desenvolvimento das pesquisas e teorias sobre leitura que tiveram lugar da segunda metade do século passado até hoje. Acumulou-se, nos últimos 50 anos, muita informação a respeito. E estas informações são dependentes dos focos destas pesquisas e teorias (Rojo, 2002, p. 2).

As pesquisas, nesse nível de ensino, se intensificaram a partir da constatação da ampliação dos procedimentos e capacidades necessários para o processamento

da leitura. Ler passa a ser concebida não mais como mera decodificação de grafemas em fonemas, como bem referiu Rojo (2002) mas, sim, como uma atividade complexa, que demanda saberes para além do domínio das estruturas linguísticas; conhecimentos prévios e interacionais passam a ser são igualmente importantes (Koch e Elias, 2007).

Pesquisadores de diferentes afiliações teóricas têm investigado os procedimentos e capacidades necessárias à construção de sentido(s) no texto, nos diferentes gêneros discursivos em circulação.

A construção do(s) sentido(s) de um texto é, em última instância, o resultado da mobilização de um conjunto de saberes. Essa constatação deixa evidente que o conhecimento do código linguístico constitui uma etapa importante no procedimento de leitura, como defende Kleiman (2004), mas outros saberes são igualmente necessários.

É grande o déficit das capacidades de leitura de alunos da Educação Básica. As limitações em leitura têm impactado o desempenho não somente em língua portuguesa mas também nas demais disciplinas do currículo escolar. Exames, como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), têm constatado, reiteradamente, os baixos rendimentos alcançados.

Além da ausência do livro e outros materiais impressos da sala de aula apontados por Atunes (2009), pode-se destacar o ensino formal de leitura, que tem se restringido à recuperação de informações factuais e linguístico-gramaticais do texto, negligenciando-se o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos, fundamental na constituição de práticas de leitura, por conta, em certa medida, da formação dos professores. Estudiosos da linguagem têm reiterado a necessidade de formação acadêmica mais consistentes e equânime entre teoria e prática dos professores de língua portuguesa.

Programas do Governo Federal, como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, foram criados com o objetivo de aprimorar e incentivar o magistério e também de aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica, possibilitando vivências e práticas docentes para os professores em formação que podem, em certa medida, minimizar a lacuna entre formação acadêmica e prática de sala em aula.

Cabe à escola, enquanto instituição formadora, viabilizar o acesso aos

diferentes gêneros discursivos em circulação na sociedade, em distintos suportes, para que os estudantes se familiarizem com esses objetos de cultura, conheçam seus contextos socio-históricos de produção e recepção, e se apropriem de suas características temática, estilística e composicional, para que possam lê-los de forma crítica e reflexiva.

O objetivo desta pesquisa foi verificar de que forma o ensino de leitura por meio das Atividades Didáticas Integradas-ADIs pode ampliar a capacidade linguístico-discursiva de alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEEJA/Stm.

O que se tem presenciado na maioria das escolas públicas brasileiras são alunos que não conseguem entender o que leem e que, por conseguinte, não conseguem se posicionar discursivamente diante dos textos lidos, em boa medida, por conta das abordagens de ensino adotadas, que não dão conta das inúmeras capacidades de leitura requeridas na contemporaneidade.

Oliveira (2007) adverte para a lacuna existente entre a formação acadêmica (em geral, teórica) e a prática docente. A falta de conexão entre o aporte teórico gerado em pesquisas e o ensino têm resultado na formação, na maioria das vezes, pouco consistente de professores de Língua Portuguesa da educação básica.

Uma boa formação inicial e/ou continuada possibilitaria ao professor refletir teórica e metodologicamente sobre seu ensino e, conseqüentemente, lhe permitiria à adoção ou adaptação do material didático às demandas de práticas de leituras da atualidade. Não se sustenta mais o ensino de leitura calcado unicamente em aspectos gramaticais, fragmentados e descontextualizados (Antunes, 2017).

Na perspectiva de ensino de leitura aqui defendida, o leitor se posiciona discursivamente diante dos textos que lê, para concordar ou discordar dos diferentes textos/discursos a que são confrontados. Sua situação é dialógica e não de subordinação às vozes presentes no texto (Rojo, 2002). O leitor é histórica, social e ideologicamente situado, capaz de se posicionar criticamente, para transformar sua comunidade.

Em síntese, a análise das práticas atuais de ensino de leitura na educação básica revela um cenário preocupante, marcado por resultados insatisfatórios em avaliações nacionais e internacionais.

A predominância de abordagens restritas ao aspecto linguístico-gramatical dos textos tem negligenciado o desenvolvimento da capacidade discursiva dos

alunos, essencial para o empreendimento de uma leitura crítica e reflexiva.

O trabalho na perspectiva das Atividades Didáticas Integradas (ADIs), proposta postula por Moura (2016), vêm sendo desenvolvido, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFOPA, desde 2018. Desde então, dezesseis dissertações foram defendidas, as quais resultaram em publicações de artigos científicos, capítulos de livro e comunicações em eventos locais, regionais e nacionais.

O objetivo dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Programa PROFLETRAS-Ufopa, foi de apresentar, por meio de pesquisa empírica e proposta de intervenção, alternativas de ensino de língua portuguesa que privilegie aspectos discursivos, em detrimento do, já consagrado ensino da nomenclatura, da gramática descontextualizada da língua.

Quase a totalidade dos trabalhos estão voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (anos finais) da educação básica regular, somente dois dos trabalhos elencados abordam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA, mas o fazem na perspectiva do ensino regular. O trabalho, que ora apresentamos aborda uma metodologia de ensino diferente da apresentada nos demais trabalhos, pois está voltado para o público do Ensino Personalizado, ofertado pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEEJAs do estado. Nessa metodologia, o ensino se dá de forma semipresencial e individualizada.

As análises dos resultados das propostas apresentadas nas defesas de dissertação têm-se mostrado bastante produtivas no que concerne ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes.

A socialização das práticas exitosas empreendidas nas salas de aulas pesquisadas pode contribuir para minimizar o déficit de formação inicial e/ou continuada de professores da educação básica, integrando novos conhecimentos, novas práticas aos conhecimentos e práticas bem sucedidas em sala.

Barbosa (2013) faz a seguinte advertência sobre a falsa dicotomia entre teoria e prática:

Não é possível abrir mão daquele nível de conhecimento teórico que permite ensinar ao aluno os recursos da língua e, principalmente, os efeitos de sentido que cada recurso pode produzir quando presentes nas tramas constitutivas de um texto (p.33).

A divulgação desses trabalhos em eventos da região e, principalmente, entre professores, nos encontros pedagógicos nas escolas onde lecionam, pode se tornar um meio para disseminar novas práticas de ensino de língua portuguesa nas suas várias dimensões: oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística.

Ainda de acordo com a autora, "A fragilidade na formação linguística do professor tem funcionado como alimento para uma oposição histórica: a de que teoria e prática nas andem Juntas (Barbosa, 2013, p. 233)."

Integrar teoria e prática, mediados pelos próprios pares pode ser uma experiência de intercâmbio de vivências bastante produtiva e duradoura, haja vista que acontecem em situações reais das atividades letivas da escola, com possibilidades de redirecionamento, ajustes, se necessário. [...] privilegiar somente o caráter teórico do trabalho com a linguagem o reduz a um mero profissional, um especialista, detentor de conhecimentos abstratos e deslocados das práticas vividas na sala de aula. Porém, privilegiar somente o caráter funcional, prático da atividade de ensino reduz o professor a um funcionário, a um executor de tarefas práticas, destituídos de uma reflexão teórica. As duas posições interditam a possibilidade de assumir a condição de mediador, uma vez que está posição exige que o professor tenha clareza dos caminhos que precisa seguir no ato de apresentar o texto ao aluno. (Barbosa, 2013, p. 237)

No que se refere à EJA, a quantidade de trabalhos desenvolvidos, na perspectiva das ADIs, ainda é pequena. Este trabalho é somente o terceiro, na modalidade EJA, mas acreditamos ser possível fazer projeções otimistas quanto aos resultados possíveis, considerando-se o êxito dos demais, apresentados em ensino de língua portuguesa, em âmbito geral.

Este trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira seção, intitulada "Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações", discuto, brevemente, as dificuldades pelas quais tem passado essa modalidade de ensino ao longo dos anos, principalmente, no que concerne a políticas públicas educacionais e inclusivas. Em seguida, apresento as características e funções do Ensino Personalizado, uma metodologia da modalidade EJA, ofertada pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEEJAs do estado Pará.

Na seção seguinte "Leitura e Ensino", trato das concepções de leitura, gêneros e ensino e a apresento as Atividades Didáticas Integradas-ADIs, sob a perspectiva dialógica, como proposta alternativa ao ensino de leitura para alunos do

CEEJA/Strm.

Na seção três, discuto os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados da pesquisa que nortearam a etapa seguinte do trabalho, a proposta de intervenção.

Por fim, na seção quatro, apresento a proposta de intervenção. O tema escolhido para a referida proposta foi “sustentabilidade e desenvolvimento socioeconômico”, a ser desenvolvido por meio dos gêneros reportagem (atividade de leitura) e artigo de opinião (atividade de escrita), seguindo os pressupostos das ADIs, que conjugam atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. A escolha do tema levou em consideração sua abrangência e relevância para a formação de leitores críticos.

A seleção do tema considerou sua relevância no contexto contemporâneo de debates sobre preservação ambiental e desenvolvimento econômico e social. Essa escolha também visa conectar os estudantes a questões do cotidiano que influenciam diretamente suas comunidades e o mundo globalizado, promovendo, assim, um aprendizado mais contextualizado e transformador.

A abordagem proposta almeja não apenas trabalhar competências linguísticas, mas também formar cidadãos capazes de refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade integrada à Educação Básica brasileira. O direito à educação de jovens, adultos e idosos acompanha, desta forma, o disposto nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB.

Cury (2004) reitera que esse é um direito garantido por Lei, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental a qualquer cidadão brasileiro que não o tenha completado na idade certa. De acordo com a Legislação, caso o Poder Público responsável descumpra essa determinação Legal poderá ser inclusive “acossado por uma ação civil e penal (p.1)”.

O autor adverte ainda que as determinações legais se justificam como forma de compensação, haja vista que sustentabilidade em suas dimensões ecológica, econômica e social. Assim, espera-se que a intervenção contribua para a construção de saberes que vão além da sala de aula, impactando positivamente a visão de mundo dos alunos.

## 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola não chegou a todos os brasileiros. Esta realidade possui uma longa história. Ela começa com o despreço que nossos colonizadores ibéricos tinham para com a leitura e a escrita a ser dada aos habitantes deste país. Para eles, não fazia sentido propiciar educação escolar a um país agrário, enorme e que com ela poderia pleitear a sua independência política. Além disso, sendo um país escravocrata, negava-se a quem não fosse branco o direito de sentar em bancos escolares (Cury, 2004, p.1).

“No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos se constituiu como tema de política educacional na década de 40” (Di Pierro *et al*, 2001, p. 59) para suprir uma demanda de formação para alunos com distorção idade-série .

Desde então, algumas abordagens de ensino foram adotadas, com o intuito de implementar essa política educacional. Primeiramente, adotou-se as compensatórias, com o objetivo de “recuperar” os conteúdos disciplinares perdidos - uma empreitada difícil, dado o dinamismo e complexidade do processo de aquisição de conhecimento -, até às atuais, que visam, pelo menos teoricamente, a valorizar os conhecimentos acumulados, ao longo da trajetória de vida dos estudantes. Segundo Di Pierro (2001)

[...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro (Di Pierro *et al*, 2001, p.70).

A formação tecnicista, conteudista, apesar da mudança de caráter formativo exigidos pelo contexto da EJA na contemporaneidade, ainda se faz presente em muitas escolas e Centros de Educação de Jovens e Adultos.

São múltiplos os desafios a serem enfrentados por esse seguimento da educação brasileira. Di Pierro (2001) assevera que

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar (Di Pierro *et al*, 2001, p. 58).

De acordo com (Oliveira, 2007), a segunda abordagem adotada possibilitaria aos estudantes construir conhecimentos novos a partir de suas próprias vivências e experiências de vida, tornando o aprendizado mais contextualizado e produtivo.

Muitos avanços foram alcançados nas últimas décadas de estudos sobre a

questão, contudo, muito há que se avançar, para que os conhecimentos gerados nas universidades se convertam em abordagens de ensino mais condizentes com a realidade e necessidade educacionais dos jovens e adultos em formação.

Oliveira (2007) chama a atenção para as características e particularidades dessa modalidade de ensino, afirmando que ela se encontra

[...] Localizada inicialmente numa perspectiva prioritariamente voltada para a alfabetização dos segmentos da população a quem o acesso à escolarização regular foi prejudicado, a educação de jovens e adultos encaminhava-se para uma visão compensatória na qual o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhar de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos (Oliveira, 2007, p.85).

De acordo com a autora, foi com Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, que tiveram início trabalhos de alfabetização fundamentados em métodos e objetivos mais adequados à especificidade dos estudantes. Foi com eles que começou a se desenvolver a consciência de que alfabetizar adultos demandaria um trabalho diferente daquele, com as crianças matriculadas na escola regular. Ainda segundo Olivera (2007), foi

Em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de ambos, que reconheciam a educação como ato político por excelência, depois de um primeiro momento em que o governo de João Goulart encampou e propôs um Programa Nacional de Alfabetização fundamentado no então chamado "Método Paulo Freire", a partir do golpe militar de 1964 procurou-se enterrar a proposta e sua lógica (Oliveira, 2007, p. 85).

As evidências apresentadas pela autora apontam para uma falta de atenção às políticas de Educação de Jovens e Adultos. A exclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que unifica os currículos da Educação Básica é analisada como um reflexo da invisibilidade histórica desse público nas políticas educacionais (Carvalho ., 2020, p. 51-52).

A autoura reitera ainda que, apesar de seu caráter supostamente inclusivo, a BNCC não contemplou a EJA de maneira explícita, ignorando as peculiaridades de seu público. Jovens e adultos trabalhadores, em busca de elevação escolar, foram relegados a um sistema educacional que prioriza o ensino regular, o que evidencia um modelo curricular inadequado e descontextualizado para a EJA (Carvalho *et al.*, 2020, p. 52-53).

A ausência da EJA na BNCC revela um descompasso entre as diretrizes educacionais e as necessidades de inclusão social e educacional. Apesar de avanços legislativos anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que

reconheceu a EJA como modalidade educacional, a BNCC retrocede ao não oferecer diretrizes específicas. Essa lacuna transfere aos estados e municípios a responsabilidade de elaborar currículos próprios, sem suporte técnico ou normativo adequado (Carvalho *et al.*, 2020, p. 54-55).

Há muito que investir, tanto em recursos materiais quanto humanos, nessa modalidade, que tem sido desassistida em todos os âmbitos.

No que concerne ao currículo, Oliveira (2007) adverte

[...] a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares (p. 86).

Essa perspectiva segue na contramão da formação escolar demandada na sociedade contemporânea. Os saberes escolares devem, sim, estar ancorados nas vivências e experiências dos estudantes, para que possam construir conhecimentos consistentes e, assim, transitar nos diferentes espaços socioinstitucionais da sociedade moderna.

A EJA enfrenta desafios significativos relacionados à evasão escolar, motivada por currículos inadequados e desinteressantes para jovens e adultos. A uniformidade do currículo com o ensino regular, sem considerar a realidade desses estudantes, desestimula a permanência escolar. A EJA precisa de um currículo flexível, com metodologias inovadoras que valorizem as vivências dos alunos e promovam a inclusão social (Carvalho *et al.*, 2020, p. 57-58).

Sobre essa questão, Britto (2010), reitera o seguinte:

[...] a finalidade fundante da Educação Escolar é oferecer condições de a pessoa dar conta da complexidade do mundo e de nele intervir, por um lado conhecendo e compreendendo as formas de produção da cultura e do conhecimento (*saber teórico*) e, por outro, relacionando-se com propriedade com as formas de ser contemporâneas (*saber pragmático*) (Britto, 2010, p.16)". (grifos do autor)

É preciso repensar o ensino na EJA. É urgente a implementação de abordagens de ensino que valorize os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, como basilares para a constituição de novos saberes, já que abordagens compensatórias têm se mostrado pouco eficientes e pouco produtivas.

A BNCC é criticada por sua inadequação às especificidades da EJA, como a necessidade de flexibilização de tempos, espaços e conteúdos. A falta de

reconhecimento das singularidades desse público agrava a exclusão educacional. [...] o currículo da EJA deve ser dialógico, integrando saberes populares e científicos para resgatar a cidadania dos alunos (Carvalho *et al.*, 2020, p. 59-60).

[...] a exclusão da EJA na BNCC é uma oportunidade perdida para promover a equidade educacional no Brasil. Defende-se a construção de um currículo participativo, com a colaboração de educadores, gestores e comunidades, que respeite as particularidades locais e valorize as experiências dos alunos. Apenas assim será possível transformar a EJA em um espaço efetivo de inclusão e desenvolvimento humano (Carvalho *et al.*, 2020, p. 60-61).

## 2.1 Ensino personalizado.

O Ensino Personalizado é uma metodologia ofertada pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEEJAs. Nessa metodologia, os estudantes são atendidos de forma individual (personalizada), sendo, contudo, permitido a formação grupos de 03 ou mais alunos, dependendo da demanda e da disponibilidade do professor.

Os alunos são atendidos (orientados) em uma das duas salas de orientação disponíveis ou no *hall* da instituição, que funciona também como área de orientação acadêmica. Mesas redondas e mesas escolares convencionais ficam dispostas ao longo do *hall*, que separa o bloco onde ficam localizadas a secretaria, a diretoria e a recepção do Exame Permanente, duas salas de aplicação de provas (uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio).

No segundo bloco ficam a sala de aplicação do Exame Permanente, que também funciona como sala de orientação (os exames acontecem às quinta-feiras, a cada quinze dias), outra sala de orientação, sala dos professores e cozinha (onde são servidas as refeições para os alunos). Há ainda um anexo do prédio com duas salas de orientação. A estrutura é bastante modesta se considerarmos a demanda crescente de estudantes adultos e idosos e aqueles retidos em alguma ou algumas disciplinas tanto no nono 9º do Ensino Fundamental ou do 3º ano do Ensino Médio.

O atendimento individualizado possibilita melhor integração dos alunos, haja vista a diversidade do público atendido: diferentes faixas etárias, o Centro atende alunos retidos, provenientes do ensino regular, tanto do Ensino Fundamental, na faixa etária de 15 anos ou mais, objeto dessa pesquisa, quanto alunos do Ensino

Médio, e também jovens, adultos e idosos, de diferentes condições econômicas e sociais, ambos na faixa etária de 18 acima, dados obtidos no setor responsável pelas matrículas da instituição.

O CEEJA, por ser um centro de abrangência regional, atende a alunos de diferentes regiões do Oeste do Pará: geralmente, alunos da área urbana e entornos do próprio município, de diferentes localidades e perfis socioculturais: são provenientes de áreas de várzea, planalto, ribeirinha, indígena, quilombola, que não podem ser atendidos por outras modalidades de ensino, como o Sistema Modular de Ensino (SOME), por atender exclusivamente a alunos do Ensino Médio regular.

O SOME é uma modalidade de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), voltada para atender estudantes do ensino médio que vivem em localidades de difícil acesso. Criado para garantir a universalização da educação e reduzir desigualdades, combina a educação presencial com metodologias adaptadas à realidade das populações atendidas.

Essa modalidade tem estrutura e funcionamento bastante particular, por conta da especificidade do público que atende. O ano letivo é dividido em módulos que abrangem todas as disciplinas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no currículo estadual. Cada módulo tem duração média de 50 dias para ser concluído, e o conteúdo é planejado para ser trabalhado intensivamente nesse período. O ensino ocorre, geralmente, em extensões (anexos), que são escolas localizadas nas comunidades atendidas. Os professores são deslocados da sede para ministrar aulas nas extensões por períodos determinados.

A Secretaria de Estado de Educação-SEDUC-PA mantém atualmente Centros nas seguintes regiões do estado: Belém (capital) e Abaetetuba, Norte do estado, Marabá e Xinguara, a Sudeste, e Santarém, na região Oeste do estado. Os Centros ofertam a metodologia de Ensino Personalizado, na forma semipresencial; além da aplicação do Exame Estadual de Competências (Exame Permanente) e certificação, tanto do exame estadual quanto nacional (ENCEJA).

Por ser o único Centro da região, o CEEJA tem desempenhado um papel fundamental na inclusão educacional e social, atendendo até alunos de outras nacionalidades que buscam de certificação para ingressar no mercado de trabalho. Dentre as nacionalidades atendidas, podemos destacar estudantes da Venezuela, Colômbia, Guiana Francesa, Haiti e África do Sul.

Os Centros têm seu funcionamento amparado pela Portaria de

Normatização de número 716/2016-Gs/Seduc-PA, que dispõe o seguinte sobre sua finalidade, no Art. 3º

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, têm por finalidade o pleno desenvolvimento daqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Pará, 2016, Art. 3º).

No que concerne ao currículo e aos programas, o documento de normatização dispõe, de maneira a complementar às atribuições supracitadas, nos Art. 118, 119 e parágrafo único, que

**Art. 118** – Os currículos da Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio no CEEJA, nos termos da legislação em vigor, têm uma base nacional comum que atende as peculiaridades locais, regionais, culturais, sociais e econômicas da sociedade e da comunidade escolar.

**Art. 119** – Os modelos curriculares do CEEJA serão alterados sempre que houver a necessidade de se respeitar a legislação e as determinações oficiais vigentes.

**Parágrafo único** – As alterações de que tratam o *caput* acima não poderão ser efetivadas no decorrer do ano letivo e deverão ser encaminhadas ao órgão competente do sistema de ensino, para a devida apreciação (Pará, 2016, Art. 118 e 119, parágrafo único).

Para cumprir o que orienta o currículo e os programas, o Ensino Personalizado adota uma metodologia específica, que visa a atender às particularidades do público do CEEJA, de acordo com o disposto no seu Art. 122, da Normativa:

Art. 122: A Educação de Jovens e Adultos – Ensino Personalizado ofertada no CEEJA é semipresencial em nível do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano e Médio – 1ª a 3ª série, com a duração máxima de dois anos para conclusão do Curso, utiliza como material didático os Módulos, de acordo com a Matriz Curricular do Ensino Personalizado em nível Fundamental e Médio, obedecendo as seguintes normas:

- I- Respeitar o ritmo de aprendizagem do(a) aluno(a);
- II - Acompanhar a frequência do(a) aluno(a) que compreende o mínimo de duas vezes por semana de aulas presenciais no CEEJA;
- III - Avaliar o nível de aprendizagem do(a) aluno(a) durante o processo de Ensino Personalizado (Pará, 2016, Art. 122).

Da Normativa que ampara o ensino nessa metodologia, destaco o Art. 4º, incisos III, VIII, por conjugarem objetivos que fomentam a inclusão e cidadania.

**III** – oportunizar condições favoráveis ao desenvolvimento da consciência crítica do educando na construção de sua história;

**VIII** – estimular no educando o pensamento reflexivo, crítico, construtivo, espírito de pesquisa, criatividade e senso de solidariedade de modo a adquirirem hábitos de estudos, de auto-aprendizagem e interação social (Pará, 2016, Art. 4º, incisos III, VII).

Nesse trabalho de pesquisa, e proposta de intervenção, o objetivo é a ampliar as capacidades já desenvolvidas pelos estudantes e possibilitar oportunidades e práticas de leitura mais inclusivas.

A proposta de ampliação da capacidade discursiva em leitura de estudantes do CEEJA, teve como objetivo possibilitar aos estudantes maior mobilidade nos espaços socioinstitucionais (Moura, 2016), inclusive, com possibilidade de ingresso no ensino superior, após a conclusão do Ensino Médio, por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), cujas avaliações, observadas as críticas em contrário, demanda múltiplas proficiências em leitura, não compatíveis com o ensino tradicional língua, calcado na língua enquanto sistema.

No que diz respeito ao calendário escolar, a Normativa dispõe que

Art. 103 – A Educação de Jovens e Adultos – EJA/Ensino Personalizado em nível do Ensino Fundamental e Médio tem a duração máxima de dois anos de ensino semipresencial, funcionando conforme dispõe a legislação em vigor; caso o(a) aluno(a) não conclua no tempo estabelecido, poderá renovar sua matrícula, com aproveitamento de estudos (Pará, 2016, Art. 103).

Portanto, os Centros de Educação de Jovens e Adultos, sob a orientação da Portaria 716/2016-Gs/Seduc-PA, desempenham um papel crucial na promoção da educação inclusiva e na preparação para o exercício da cidadania e qualificação profissional.

O Ensino Personalizado, aliado ao cumprimento do currículo adaptado às realidades locais, proporciona aos alunos a oportunidade de aprenderem em seu próprio ritmo, buscando ampliar as capacidades críticas e reflexivas, importantes na democratização do acesso à educação de jovens e adultos.

### 3 LEITURA E ENSINO.

A expansão nas concepções de leitura, incorporando novas capacidades à compreensão e interpretação textual/discursiva, estendeu-se também ao ensino, que tem ampliado significativamente o repertório de procedimentos requeridos para a realização da leitura dos variados gêneros discursivos em circulação na sociedade (Rojo, 2002).

A escola, de acordo com Rojo (2002), precisa abandonar práticas autoritárias e ultrapassadas, que privilegiam a memorização e a reprodução de informações. Em vez disso, deve incentivar práticas de leitura que promovam a reflexão crítica e o posicionamento ativo dos alunos. Isso inclui ensinar os estudantes a dialogar com as ideias do autor, integrando-as ou contestando-as, de modo a desenvolver uma visão mais ampla e crítica do mundo (p. 7-8).

A realidade constatada por professores e pesquisadores de universidades brasileiras de diversas regiões é bastante desafiadora. Apesar do desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre o ato de ler pouco se tem implementado no ensino de leitura, principalmente, nas escolas públicas da educação básica.

É imprescindível, portanto, uma aproximação entre universidade e escola, para que os avanços sobre práticas e procedimentos de leitura possam subsidiar abordagens de ensino e a elaboração de materiais didáticos mais condizentes com os estudantes da EJA.

O ensino de leitura, nas escolas brasileiras, de acordo com Antunes (2003), Kleiman (2007), Marcuschi (2008), limita-se, na maioria das vezes, à recuperação de informações explícitas na superfície do texto. Os conhecimentos mobilizados raramente extrapolam o nível da decodificação ou da compreensão literal dos sentidos do texto, o que impede os alunos de explorarem níveis mais complexos de leitura, no plano das inferências, por exemplo (Marcuschi, 2005).

De acordo com Rojo (2002), a escola brasileira além de não possibilitar uma formação adequada, capaz de possibilitar ao aluno ultrapassar os níveis de decodificação e compreensão, etapas importantes, mas insuficientes para a leitura em nível discursivo; ela, por vezes, chega a impedir o desenvolvimento das capacidades e procedimentos fundamentais para uma leitura enquanto prática social.

A autora reitera que

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam para estudo na escola [...] (Rojo, 2002, p.1).

A limitação do ensino restringe a leitura à recuperação linear e literal de informações do texto, o que pouco, ou nada, contribui para a formação de um leitor autônomo e crítico, impedindo que esse aluno se torne um cidadão letrado.

A esse respeito, Rojo (2002) faz a seguinte consideração:

[...] ser letrado e ler na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literariedade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (Rojo, 2002, p.1-2).

O que se percebe na maioria das aulas de leitura são práticas de atividades ou exercícios referentes à leitura, ao invés do ensino das regularidades textuais e dos efeitos de sentidos que as escolhas lexicais ou gramaticais possam causar na construção de sentidos do texto (Antunes, 2017).

De acordo com Kleiman (2003), não é raro o professor inverter as etapas de leitura. A interpretação, reflexão sobre as intenções pretendidas pelo autor, ocorre, geralmente, antes da compreensão do texto. O sentido literal, os objetivos e as intenções do autor, às vezes, sequer são mencionados, em detrimento das opiniões pessoais dos alunos sobre o tema abordado.

Rojo (2002) organiza as capacidades leitoras em três categorias principais: **decodificação**, que abrange habilidades fundamentais, como o reconhecimento do alfabeto e a fluência; **compreensão**, que inclui estratégias cognitivas, como antecipação e inferências; e **interpretação/interação**, que trata da análise crítica do texto e da percepção de relações intertextuais e ideológicas. Essa última categoria é essencial para a formação de leitores capazes de questionar e dialogar com os textos, em vez de simplesmente aceitá-los de forma passiva (p. 4-6). (grifos meus).

De acordo com Cafiero (2010, p. 85), “a leitura é um processo de muitas facetas diferentes, e que ações sistematicamente organizadas podem contribuir para que o aluno leia melhor”. Ou seja, diversas dimensões devem ser consideradas no processo de leitura. Os aspectos linguístico-gramaticais se constituem como uma etapa importante, mas isolados não dão conta de possibilitar a compreensão de uma

atividade que mobiliza capacidades cada vez mais variadas e abrangentes.

A complexidade inerente ao ato de ler demanda do professor formação adequada, para que possa intervir, de forma sistemática, no processo de ensino/aprendizagem do aluno-leitor.

Apesar da necessidade de professores com nível de formação acadêmica adequado, o que ainda se observa na rede pública de ensino, salvo algumas exceções, são profissionais com grande defasagem de conhecimento sobre abordagens de ensino de língua e procedimentos, imprescindíveis a um ensino efetivo de leitura.

A formação inadequada de professores pode ter sérias implicações pedagógicas. Uma dessas implicações consiste na decisão da abordagem de ensino a ser adotada. Sem o devido conhecimento teórico, a tendência é o professor optar pelas tradicionais (eminentemente estruturalistas), que têm se mostrado improdutivas, inconsistentes (para não dizer prejudiciais) ao ensino (Kleiman, 2003).

### **3.1 Concepções De Leitura.**

Inicialmente, a leitura era vista apenas como um processo mecânico de transcrição da escrita para a fala. Com o avanço das pesquisas, essa visão foi ampliada, reconhecendo-se que a leitura também envolve processos cognitivos e sociais. Mais recentemente, as teorias discursivas passaram a enfatizar que a leitura é um ato interativo e contextual, no qual o leitor dialoga com o texto e com outros discursos relacionados, construindo significados com base em sua bagagem cultural e social (Rojo, 2002, p. 3-4).

Para Rojo (2002), o ato de ler exige o desenvolvimento de diversas competências, que vão desde habilidades básicas de decodificação até capacidades mais complexas de análise e interpretação. A alfabetização inicial foca na relação entre grafemas e fonemas, mas não é suficiente para formar leitores proficientes. São necessárias outras competências, como a ativação de conhecimentos prévios, a antecipação de conteúdos, a produção de inferências e a capacidade de sintetizar informações, que devem ser trabalhadas ao longo da escolaridade (p. 3-5).

Perspectivas teóricas contemporâneas adotadas pela Linguística Textual, Linguística Cognitiva e Linguística Aplicada, para citar algumas, concebem leitura como atividade socio-interativa, que pressupõe mobilização de diversos saberes

para a construção de sentidos do texto (Koch e Elias, 2007) e, certamente, a concepção Dialógica Discursiva de Linguagem, à qual as ADIs se filiam e cujos fundamentos teóricos e metodológicos nortearão essa pesquisa e proposta de intervenção.

É consenso que a unidade mínima para o ensino da leitura é o texto, por ser este um objeto sociocultural, constituído por enunciados concretos da língua e que envolve múltiplos processos na construção de sentido(s). Antunes (2017), afirma que esse consenso

é resultado da compreensão das reais condições de ocorrência de qualquer atividade de linguagem. Reiterando: todos nós – em qualquer situação, só nos comunicamos verbalmente por meio de texto, oral ou escrito (Antunes, 2017, p. 29-30).

A concepção teórica adotada neste trabalho coaduna-se com as concepções supracitadas, por acreditarmos que já não se sustentam concepções de leitura, nem abordagens de ensino que se limitem ao domínio de aspectos linguísticos para dar conta de leituras que resultam cada dia mais multimodais.

A maneira como compreendemos a leitura e seus procedimentos necessários à sua efetivação passaram por ampliações ao longo das últimas décadas. “Ler passa de um processo perceptual associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto” (Rojo, 2004, p. 2) à uma “atividade interativa altamente complexa de construção de sentidos” (Koch e Elias, 2007, p.11).

Assim, entendemos que a experiência prévia, a visão de mundo e o conhecimento anterior são fundamentais para a produção dos sentidos acerca do texto lido. Portanto, o ato de ler culmina num ato consciente que não se esgota nele mesmo para resultar em uma atividade que busca compreender o ser e estar no mundo, não se sustentando apenas em bases linguísticas, mas também social e históricas.

No que refere ao caráter interativo da leitura, Marcuschi (2011) adverte:

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido (Marcuschi, 2011, p. 90).

Essa concepção de leitura se opõe, de maneira contundente, às que se valiam eminentemente de elementos linguísticos, dissociados dos planos discursivos

do texto, e que perduraram por décadas (e ainda perduram) em escolas de todo o país. Isso se deve, em parte, às concepções de língua, de texto e de ensino que, na prática, pouco evoluíram, apesar dos avanços nas pesquisas sobre linguagem e ensino.

Marcuschi (2011) defende que a análise dos processos envolvidos na compreensão textual é complexa e demanda a apreensão de muitos saberes para a construção de uma compreensão situada e significativa. O autor elege as noções de língua, texto e inferência como básicas e imprescindíveis para o processo, sem, contudo, desconsiderar outras, igualmente importantes, como: contexto, sujeito, estilo, gênero textual, relações interacionais entre produtor e leitor, dentre outras.

O desenvolvimento de pesquisas e a formulação de teorias sobre leitura, que vêm sendo empreendidas por pesquisadores de diferentes afiliações teóricas ao longo das últimas décadas, têm contribuído para uma mudança de paradigma, ainda que esses empreendimentos não tenham alcançado plenamente às expectativas de melhorias pretendidas.

Assim, podemos destacar que os resultados de pesquisas sobre o processamento da linguagem apontam mudanças nas formas de interação e comunicação. O advento da tecnologia digital acelerou e multiplicou as formas de interagir e, conseqüentemente, os processos de leitura dos textos produzidos nessas interações, o que exige do leitor uma nova postura subsidiada pelas competências adequadas frente às influências da tecnologia nos diversos gêneros que circulam socialmente na atualidade, tanto na escola quanto fora dela.

Não podemos perder de vista o fato de que há uma tendência, cada vez mais recorrente, de conjugação das várias semioses nos processos interativos: textos escritos, áudios, ícones, imagens (estáticas ou em movimento) são partes constitutivas do mesmo texto. Portanto, as formas de ler a diversidade de textos em circulação, em mídias e suportes diferentes, requer um repertório de procedimentos também diversificado (Rojo, 2002).

Frente às novas demandas sociocomunicativas, cabe ao professor adequar-se às mudanças, tanto no que concerne à apropriação de saberes quanto de uso das metodologias de ensino exigidas pelos novos paradigmas de interação, sob pena de ficar à margem dos processos interlocutivos da atualidade.

Com as novas demandas, torna-se imprescindível o domínio de saberes que extrapolem o estritamente linguístico. Para a efetiva compreensão e interpretação de textos, devem ser mobilizados, também, saberes cognitivos, enciclopédicos,

interacionais (Koch e Elias, 2007), tendo em vista que a leitura, como decodificação mecânica de informações explícitas na superfície textual já não dá conta das diferentes facetas dessa atividade humana extremamente complexa.

Nessa perspectiva contemporânea de leitura, a construção de sentidos se dá social e historicamente situados (Rojo; Barbosa, 2015). Os sujeitos, os contextos de produção e de recepção textual são imprescindíveis na mobilização e construção dos sentidos. Quem escreve, para quem escreve, com quais objetivos, de que lugar social, cultural e, principalmente, ideológico são constitutivos de uma leitura para a cidadania (Rojo, 2002).

Nesse sentido, Marcuschi (2011) reitera que: “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção **no** mundo e um modo de agir **sobre** o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (p. 90). (grifos do autor).

Isso reitera o caráter sociocognitivo e interacional da leitura. E, por ser interativa, a leitura é uma atividade que pressupõe trabalho colaborativo. A compreensão é, portanto, resultado do trabalho conjunto tanto do autor quanto do leitor, mediado pelo texto, levando-se em consideração contextos sócio-históricos e culturais específicos (Marcuschi, 2011).

### **3.2 Gêneros Discursivos E Leitura.**

Os gêneros discursivos como objeto de ensino de língua: leitura, produção textual e análise linguística, em princípio, foi tomado como mais um modismo na área do ensino de língua materna, mas, aos poucos, foi se consolidando como prática social fundamental para a compreensão da língua em suas situações concretas de uso.

Os avanços nas pesquisas linguísticas, principalmente, naquelas que concebem a linguagem como dialógica e responsiva, como defende Bakhtin, nos levam a constatar que é somente no âmbito do texto, oral ou escrito, que se pode compreender e apreender efetivamente as propriedades discursivas dos enunciados.

A esse respeito, Antunes (2009) reafirma que:

[...] entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos,

discursivos e pragmáticos (Antunes, 2009, p. 51).

Na contramão dos resultados de pesquisas, de diferentes correntes teóricas, de que, para a compreensão de um texto são mobilizados saberes e estratégias que extrapolam o âmbito do estritamente linguístico, muitos professores insistem em um ensino que se restringe à identificação de informações explícitas na superfície do texto. Perdura, em muitas salas de aula, a prevalência de um ensino baseado em fragmentos de textos como unidade de ensino, predominantemente literários (embora sejam importantes), e descontextualizados, o que não permite aos alunos a apreensão do sentido global dos textos lidos. Ignora-se o caráter sócio-histórico e cultural da constituição do texto, independentemente do gênero ou domínio a que pertença.

Dell'Isola (2007) defende que o ensino de língua portuguesa, no âmbito geral, e o de leitura, de forma específica, deve ocorrer através do uso de textos autênticos, em suportes próprios e com circulação efetiva em sociedade. A autora reitera, ainda, que:

Considerando-se os gêneros textuais, formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento, propõe-se que, no ensino, as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas (Dell'Isola, 2007, p.19).

O uso de textos não autênticos, fora de seus contextos sociais, culturais e históricos pode resumir o ensino de leitura a um simulacro das práticas sociais de letramento vivenciadas nos eventos sociocomunicativos concretos do cotidiano. Esse tipo de abordagem de ensino tem sérias implicações, pois não possibilita a apreensão das funções e usos da linguagem real, o que limita as possibilidades de mobilidade social do aluno.

Dell'Isola (2007) adverte ainda para recorrência de práticas artificiais de ensino de língua baseado nos gêneros textuais e reitera que “são fortes os indícios de que o que se tem ensinado não é o gênero em si, mas o formato engessado, restrito a uma estrutura fixa de como é o gênero (Dell'Isola, 2007, p. 20)”.

O conceito de gêneros discursivos, desenvolvido por Mikhail Bakhtin, é fundamental para compreender o ensino de leitura numa abordagem que valoriza a linguagem em sua dimensão sócio-histórica. Para Bakhtin, os gêneros discursivos

são formas relativamente estáveis de enunciados, que se configuram a partir de condições específicas de produção, circulação e recepção da linguagem.

Essa perspectiva reconhece que todo ato de comunicação está inserido em um contexto social e cultural, o que implica que os textos não podem ser analisados como estruturas linguísticas isoladas. No ensino de leitura, essa abordagem demanda que o professor considere não apenas as características estruturais dos textos, mas também os aspectos interacionais e pragmáticos envolvidos na sua produção e compreensão (Bakhtin, 2003).

A leitura, nesse contexto, é vista como uma prática discursiva, mediada por gêneros que organizam e dão forma às interações humanas. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros podem ser primários, vinculados à comunicação cotidiana, ou secundários, que emergem em esferas mais complexas, como a literária, científica e jornalística. Essa distinção é essencial para o ensino de leitura, pois os gêneros secundários frequentemente incorporam características dos primários, mas em uma configuração estilisticamente mais elaborada.

Dessa forma, ensinar a ler implica não apenas decodificar palavras, mas também compreender como os sentidos são construídos dentro de cada esfera de atividade comunicativa.

A abordagem bakhtiniana também destaca a importância do diálogo na constituição dos gêneros discursivos, o que ressignifica o papel da leitura na formação do leitor crítico. Para Bakhtin, todo enunciado é, por natureza, dialógico, pois se posiciona em relação a outros discursos.

Esse caráter dialógico torna a leitura uma atividade ativa e interpretativa, na qual o leitor não é um receptor passivo de informações, mas alguém que dialoga com o texto, mobilizando seu repertório sociocultural para construir sentidos. Essa visão transforma o ensino de leitura em uma prática que promove a reflexão crítica sobre os diferentes discursos que circulam na sociedade (Bakhtin, 2003). No ensino de leitura, a compreensão dos gêneros discursivos também permite o reconhecimento da multiplicidade de vozes que constituem os textos.

Segundo Bakhtin (2003), o conceito de polifonia é central para entender como os discursos se cruzam e se complementam em um texto, revelando as tensões e os conflitos ideológicos que permeiam as relações sociais. Ao ensinar leitura, o professor deve ajudar os alunos a identificar essas vozes e compreender como elas refletem e refratam visões de mundo, contribuindo para o desenvolvimento de uma

leitura crítica e emancipatória.

Além disso, o estudo dos gêneros discursivos no ensino de leitura possibilita trabalhar com a diversidade textual de forma sistemática. Para Bakhtin, cada gênero possui um conjunto de características temáticas, estilísticas e composicionais que orientam sua interpretação. Ao explorar essa diversidade em sala de aula, os professores podem ampliar o repertório de leitura dos alunos e prepará-los para lidar com diferentes situações comunicativas. Essa abordagem é particularmente relevante em uma sociedade marcada pela crescente complexidade dos meios de comunicação, onde a competência leitora se torna uma habilidade essencial para o exercício da cidadania plena (Bakhtin, 2003).

A análise dos gêneros discursivos também permite desenvolver atividades de leitura que enfatizam a interação entre texto e contexto. Bakhtin (2003) argumenta que os gêneros não existem isoladamente, mas estão sempre ligados a uma esfera específica da atividade humana. Assim, ao trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula, os professores devem contextualizá-los, explorando os fatores históricos, sociais e culturais que influenciam sua produção e recepção. Isso contribui para que os alunos compreendam os textos de forma mais profunda e significativa.

Outro aspecto relevante da abordagem bakhtiniana para o ensino de leitura é a ênfase na historicidade dos gêneros discursivos. Bakhtin (2003) ressalta que os gêneros não são estáticos, mas evoluem ao longo do tempo, acompanhando as transformações das práticas sociais e culturais. Esse dinamismo deve ser levado em conta no ensino de leitura, especialmente ao abordar textos contemporâneos que dialogam com tradições discursivas mais antigas. Essa perspectiva histórica permite aos alunos perceberem como os discursos se transformam e se adaptam, ampliando sua capacidade de análise crítica.

A perspectiva bakhtiniana também favorece o desenvolvimento da autoria no processo de leitura. Para o autor, o ato de leitura envolve uma resposta ativa ao texto, na qual o leitor assume uma posição autoral ao interpretar e recontextualizar os sentidos. No ensino de leitura, isso pode ser trabalhado por meio de atividades que incentivem os alunos a produzir textos a partir de sua interação com os gêneros estudados. Essa prática contribui para que os alunos se reconheçam como sujeitos discursivos, capazes de participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita.

Por fim, a abordagem bakhtiniana oferece uma base teórica sólida para pensar o ensino de leitura como um processo integrador, que articula diferentes dimensões do conhecimento. Ao trabalhar com gêneros discursivos, os professores podem promover a integração entre aspectos linguísticos, históricos, culturais e ideológicos, proporcionando uma formação leitora mais ampla e contextualizada. Isso responde às demandas de um ensino que valorize a diversidade, e prepara os alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, marcada pela pluralidade discursiva e pela necessidade de leitura crítica (Bakhtin, 2003).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada no Brasil como um guia para a construção de currículos escolares, não reconhece, pelo menos de forma explícita, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um espaço de ensino que deve ser permeado por práticas significativas e contextualizadas. No campo da leitura e da produção textual, deveria ser destacada a importância de trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais, considerando as experiências de vida dos alunos e suas demandas sociais. Essa abordagem atenderia, sem dúvidas, às necessidades específicas de aprendizagem dessa modalidade, caracterizada por um público heterogêneo, composto por jovens, adultos e idosos que não concluíram os estudos regulares na idade apropriada (Brasil, 2018).

Entre os gêneros textuais sugerido para a EJA no Ensino Fundamental, deveria ser dada preferência àqueles que têm maior relevância no cotidiano dos estudantes. Exemplos incluem gêneros de natureza prática, como bilhetes, cartas, e-mails, currículos e formulários, que dialogam diretamente com as exigências da vida pessoal e profissional dos alunos. Tais gêneros permitem que o ensino da língua seja contextualizado, ajudando os estudantes a lidar com situações cotidianas e burocráticas que exigem domínio da leitura e da escrita (Brasil, 2018).

Nesse enfoque, um ponto que merece destaque deve ser vincular os conteúdos escolares às realidades e aos objetivos dos estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo.

Além dos gêneros de uso do cotidiano, poderiam ser incluídos textos de caráter literário, como poemas, contos, fábulas e crônicas. Esses gêneros contribuem para ampliar a visão de mundo dos alunos e estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética. Na EJA, o trabalho com textos literários também pode funcionar como um convite à reflexão

sobre questões sociais e culturais, criando oportunidades para a valorização das experiências individuais e coletivas dos estudantes (Cosson, 2021).

O ensino de leitura nesse contexto ultrapassa a mera decodificação de palavras, tornando-se um espaço para a construção de sentidos e para a expressão da subjetividade dos enunciadores.

Outro aspecto central, nessa perspectiva, é o trabalho com gêneros informativos, como notícias, reportagens e artigos de opinião. Esses textos oferecem uma oportunidade para que os estudantes compreendam melhor o mundo ao seu redor, participem de discussões relevantes e desenvolvam competências como o senso crítico e a argumentação. Esses gêneros devem ser explorados em atividades de leitura e interpretação, considerando temas de interesse dos alunos, como direitos humanos, cidadania, saúde e meio ambiente (Brasil, 2018). Essa prática pode contribuir para o empoderamento dos estudantes, tornando-os leitores mais autônomos e capazes de atuar como cidadãos conscientes.

Os gêneros multimodais, como memes, infográficos, propagandas e vídeos, também ganham destaque, especialmente em um contexto em que a digitalização permeia grande parte da vida social. A inclusão desses gêneros no ensino da EJA é fundamental para promover a alfabetização digital e preparar os alunos para interagir, de forma crítica e ética, com diferentes plataformas de comunicação. Além disso, os gêneros multimodais permitem um diálogo mais próximo com a linguagem visual, sonora e escrita, ampliando as possibilidades de letramento e inclusão social dos estudantes (Rojo; Barbosa, 2015).

Para que o trabalho com esses gêneros seja eficaz, os professores da EJA devem adotar metodologias ativas e diversificadas, promovendo atividades que integrem leitura, escrita, oralidade e análise crítica. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa e oficinas de produção textual são algumas das estratégias que podem ser utilizadas para engajar os alunos e favorecer a construção do conhecimento. É essencial, ainda, que os docentes valorizem os saberes prévios dos estudantes e os utilizem como ponto de partida para o ensino, reconhecendo as singularidades e os desafios de cada trajetória de aprendizagem (Kleiman, 1995).

Um desafio recorrente para implementação de abordagens ativas na EJA é a escassez de materiais didáticos específicos e de formação continuada para os professores. Muitos docentes encontram dificuldades em adaptar os conteúdos aos contextos da EJA, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Nesse sentido, a

formação de educadores com foco em práticas inclusivas e contextualizadas torna-se imprescindível. Além disso, é necessário investir na produção de recursos pedagógicos que dialoguem com a realidade dos estudantes, como cartilhas, aplicativos e materiais audiovisuais (Brasil, 2018; Soares, 2018).

Em síntese, é urgente a implementação de uma abordagem inclusiva e diversificada para o ensino de leitura e escrita na EJA, baseada na exploração de gêneros textuais que dialogam com as demandas sociais, culturais e digitais dos alunos. Nessa perspectiva, contudo, exige-se o compromisso dos gestores educacionais, dos professores e da comunidade escolar em geral, para que as propostas sejam implementadas de forma efetiva e inclusiva. A educação para jovens e adultos, portanto, apresenta-se como um campo fértil para a transformação social, no qual a leitura e a escrita desempenham um papel central na formação de cidadãos críticos e autônomos.

Portanto, o ensino de leitura à luz dos gêneros discursivos, como proposto por Bakhtin, transcende a mera decodificação textual, transformando-se em uma prática educativa que promove o pensamento crítico, a autonomia e a cidadania. Essa perspectiva reafirma o papel da leitura como um espaço de emancipação social e de construção de sentidos, contribuindo para formar leitores mais conscientes de seu papel no mundo.

O gênero não se resume a sua estrutura composicional, é, na verdade, um objeto sociocultural que deve ser apreendido na sua estrutura composicional, temática, estilística e, principalmente, nas funções sociais a ele relacionados. É papel da escola possibilitar ao aluno melhor compreensão desses objetos culturais e diversas esferas sociais em que circula.

### **3.3 ADIs como proposta de ensino.**

As Atividades Didáticas Integradas (ADIs), cujo ensino de língua está calcado na integração entre as atividades linguísticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística têm como objetivo “ampliar a capacidade linguístico-discursiva e sociorretórica dos aprendizes (Moura, 2019, p. 1496)”.

Postuladas por Moura (2016), a funcionalidade das ADIs vem sendo estudada por alunos do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLERAS/UFOPA, e tem apresentado resultados consistentes que reforçam sua implementação como

alternativa ao ensino de Língua Portuguesa.

A eficácia de didáticas tradicionais de ensino de leitura, ainda em uso em muitas escolas brasileiras, tem sido criticada por estudiosos da linguagem de diferentes afiliações teóricas, como Rojo, que tece o seguinte comentário:

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam para estudo na escola entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos<sup>2</sup> (Rojo, 2002, p.1).

As afirmações de Rojo apontam quais concepções de leitura e de ensino ainda prevalecem nas escolas brasileiras: uma leitura enquanto decodificação, voltada para à localização das informações explícitas na superfície do texto, cujo o objetivo é apresentar respostas prontas ao professor, e não indagações, como atitude responsiva a outros textos – verbais ou não -, a que os leitores tiveram acesso. A autora reitera ainda que

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (Rojo, 2002, pp.1-2)".

As atividades de leitura que vêm sendo empreendidas nas escolas brasileiras, certamente, não propiciam uma formação que possibilite ao aluno desenvolver uma leitura crítica e reflexiva do mundo ao seu entorno, preconizados na perspectiva dialógico-discursiva de leitura. As atividades de leitura vigentes não permitem desenvolver as capacidades necessárias à uma leitura cidadã. De acordo com a autora, para o desenvolvimento pleno das capacidades de leitura o aluno precisa acessar dimensões que extrapolem a superfície textual. Segundo ela

[...] Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo

literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele (Rojo, 2002, p. 6).

No que concerne às didáticas, há prevalência de um ensino descontextualizado e descolado das práticas sociais concretas, um ensino que se restringe ao ambiente escolar e indiferente às práticas sociais manifestas nos diversos gêneros discursivos em circulação nas diversas esferas sociais.

De acordo com Moura (2019), as ADIs podem ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos aprendizes, por conta de seu princípio eminentemente integrador.

Segundo Marcuschi (2005; 2008), as atividades de oralidade reafirmam as práticas culturais mobilizadas em diferentes contextos interativos, constituindo os indivíduos em sujeitos de linguagem. Segundo Koch e Elias(2009a), a leitura implica a (re)construção de sentidos em veiculação nos diferentes textos, nos quais atuam estratégias sociocognitivas e metacognitivas, ativando se conhecimentos prévios de ordem linguística, pragmática e interacional, pela ocasião da interação com o texto. Para Bazerman (2011), a escrita deve ser constituída em agência (Moura, 2019, p. 1497).

[...] Por conseguinte, as atividades, acima colocadas, exigem dos indivíduos a reflexão linguística, na medida em que agem metadiscursivamente e metarreflexivamente sobre os sentidos produzidos nas várias atividades sociais (Moura, 2019, p. 1497).

De acordo com a proposta de ensino baseada nas ADIs, as atividades são desenvolvidas em ciclos que se articulam de maneira a promover a integração entre oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística ao perpassar por determinado tema ou gênero norteador. As atividades linguísticas podem ser iniciadas a partir de qualquer ponto, haja vista que ao final do ciclo, os alunos, necessariamente, terão que ter desenvolvido atividades de oralidade, de leitura, de escrita, permeadas pela reflexão linguística. Embora, nesse trabalho específico, a ênfase seja dada, deliberadamente à leitura, a organização cíclica das atividades impede que uma se sobreponha à outra.

#### 4 METODOLOGIA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional e social, especialmente ao abordar práticas sociais fundamentais como a leitura. Esta seção descreve a metodologia adotada para entender a percepção das práticas e atividades de leitura na sala de aula, a abordagem teórica e metodológica que fundamenta o material didático e a relação entre as práticas adotados no CEEJA e o que dispõe o documento de normatização.

A pesquisa qualitativa foi escolhida como abordagem metodológica devido à sua capacidade de explorar de forma mais consistente as experiências e perspectivas dos participantes. Esta escolha metodológica permite não apenas capturar as nuances das interações dos alunos com a leitura mas também compreender as dinâmicas culturais e contextuais que moldam essas interações (Minayo, 2020).

Ao longo desta seção, serão detalhados os procedimentos de coleta e análise de dados, incluindo a seleção dos participantes, os instrumentos utilizados, os critérios de análise e as estratégias adotadas para assegurar a validade e confiabilidade dos resultados. Além disso, serão discutidas as considerações éticas envolvidas na condução desta pesquisa, garantindo o respeito aos direitos dos participantes e a integridade do estudo.

Por meio deste estudo, busca-se contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes na promoção da leitura na EJA, proporcionando *insights* que possam fomentar práticas de ensino mais inclusivas e contextualizadas.

Este trabalho de pesquisa foi implementado em três momentos distintos. Primeiro, foi analisado o material didático utilizado no ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente os tópicos referentes à leitura, adotado no Ensino Fundamental no CEEJA. Essa análise visou a identificar a abordagem teórico-metodológica que fundamenta explícita ou implicitamente o ensino de leitura no referida Centro.

Num segundo momento, foram aplicados questionários, com perguntas de múltipla escolha, a (10) alunos, maiores de 18 anos da EJA, Ensino Fundamental. A aplicação do questionário teve como objetivo entender as condições e oportunidades de leitura dos estudantes pesquisados.

Por fim, foi analisada a portaria de número 716/2016.Gs/Seduc-PA, que

normatiza o funcionamento do Centro. Entender as condições e oportunidades de leitura, a percepção dos estudantes sobre as práticas e atividades de leitura e o regime de funcionamento do CEEJA, possibilita pensar práticas e elaborar atividades de leitura que atendam às demandas de ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva e cidadã.

A pesquisa realizada sobre as práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CEEJA proporciona um aprofundamento significativo nas condições e oportunidades de leitura desses alunos. Ao adotar uma abordagem qualitativa, o estudo conseguiu capturar as nuances das experiências dos participantes, levando em conta as particularidades culturais e contextuais que influenciam a aprendizagem na EJA. A análise do material didático, dos questionários aplicados aos alunos e da portaria normatizadora permitiu compreender as diretrizes que orientam as práticas pedagógicas de leitura, além de evidenciar as necessidades dos estudantes para uma educação mais inclusiva.

Com os resultados obtidos, o estudo contribui para a reflexão sobre o aprimoramento das práticas pedagógicas na EJA, especialmente no que se refere à leitura como uma ferramenta de inclusão e formação cidadã. A partir da análise crítica das metodologias adotadas, é possível propor atividades de leitura que atendam às necessidades específicas dos alunos, respeitando suas realidades e promovendo maior engajamento. A pesquisa também reforça a importância de políticas educacionais que considerem a diversidade dos estudantes, assegurando que as práticas de ensino sejam cada vez mais inclusivas, contextualmente relevantes e eficazes para o desenvolvimento integral dos alunos.

Este trabalho de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa, com o parecer de número: **75842123.6.0000.0171.**

## **5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.**

Este estudo se propõe a analisar os dados sobre as condições e oportunidades de leitura, sob uma perspectiva discursiva, considerando múltiplos aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem no contexto específico da EJA.

A pesquisa utilizou uma abordagem metodológica que combinou a aplicação de questionários a um grupo de 10 estudantes, a análise do material didático utilizado no ensino da leitura e a revisão do documento normativo que delinea as diretrizes pedagógicas para o ensino no CEEJA. Essa metodologia permitiu uma compreensão, não exaustiva, das práticas de leitura dos alunos, destacando os desafios e as oportunidades encontradas para a ampliação da capacidade discursiva entre jovens e adultos do referido Centro.

Ao examinar as respostas dos questionários, buscou-se identificar padrões de percepção e práticas de leitura entre os estudantes. Os dados oferecem informações valiosas sobre as percepções dos participantes quanto à eficácia das práticas de leitura adotadas, as dificuldades enfrentadas na aprendizagem, assim como as expectativas e necessidades específicas dos jovens e adultos em relação ao desenvolvimento das capacidades discursivas em leitura.

A análise do material didático revelou aspectos fundamentais sobre concepção de língua e ensino e como a leitura é concebida e ensinada no CEEJA. O estudo investigou o conteúdo e a estrutura dos materiais didáticos e, também, a adequação desses recursos ao contexto de aprendizagem dos alunos adultos, levando em consideração suas experiências prévias e necessidades individuais.

Além disso, a análise do documento normativo, que orienta a metodologia adotada no CEEJA, permitiu perceber a necessidade de adequações entre o quadro normativo e as ações pedagógicas desenvolvidas no Centro. As atividades de leitura precisam ser ampliadas, oportunizando o acesso a uma maior diversidade de gêneros e suportes. No que se refere à produção, as ações são no sentido de implementação de fato, haja vista, que, apesar de serem contempladas no documento normativo, na prática não recebem a devida atenção pedagógica, as atividades e avaliações são de múltipla escolha em detrimento de questões discursivas.

## 5.1 Material Didático E Leitura.

O livro didático (LD) tem se convertido, em diversos contextos de educacionais brasileiros, no único suporte de que o professor dispõe, institucionalmente, para o ensino, e o aluno, para a aprendizagem de língua portuguesa, portanto, é de extrema relevância analisar, ainda que de forma não exaustiva, os módulos, que nesse trabalho, substituem o LD, para uma melhor compreensão da concepção de língua/linguagem e de ensino que os fundamentam teórica e metodologicamente.

Na primeira etapa da pesquisa, foram analisados, em seus aspectos básicos, os módulos 05, 06, 07, 08, 09 e 10, de um total de 10 módulos, que compõem o material didático da 4ª etapa (8º e 9º anos) de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos. Observou-se nas atividades constantes dos referidos módulos, uma abordagem de ensino de língua predominantemente prescritiva, com ênfase a questões de nomenclatura e estrutura em detrimento de questões discursivas da língua.

Apesar da presença de tópicos como: “leitura e interpretação de textos”, em meio as atividades, em sua maioria, de cunho classificatório (módulos: 05-09), não é possível perceber uma concepção de língua que permita a adoção de uma abordagem de ensino de leitura significativa, voltada para questões do funcionamento da língua. Há, em praticamente todos os módulos que compõem a 4ª etapa, uma prevalência de conteúdos e atividades referentes às classes gramaticais da língua ao invés do seu uso em situações sociocomunicativas concretas.

A esse respeito, Marcuschi (2008) faz a seguinte consideração: “A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sociohistóricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive, com condições inter e intrapessoais, como diria Vygotsky” (Marcuschi, 2008, p. 229).

Vale ressaltar que os módulos utilizados no ensino dessa modalidade são elaborados pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-PA), sendo de incumbência dos professores ministrar as aulas e aplicar avaliações, baseados nos referidos módulos. A metodologia de ensino, o material didático, as avaliações, assim como todas as ações destes decorrentes, devem ser disciplinadas pela Portaria de Normatização de número 716/2016-Gs/SEDUC-PA. Aos professores competem adaptações referentes a questões de cunho didático, já que mudanças mais

abrangentes necessitam de alteração da Portaria de Normatização, sendo para tanto, necessária a apreciação e aprovação prévia do Conselho Estadual de Educação.

Na segunda etapa da análise, foram aplicados questionários, com perguntas de múltipla escolha, a 10 alunos, maiores de 18 anos, do Centro. Por meio da aplicação do questionário, buscou-se entender as condições e as oportunidades de leitura dos estudantes, verificar com que frequência desenvolvem atividades de leitura e escrita para, então, tentar perceber as implicações dessas atividades discursivas para vida acadêmica e profissional dos estudantes.

Na primeira série de perguntas do questionário, o objetivo foi traçar o perfil dos estudantes, para melhor entender as motivações que justificaram a busca pela terminalidade dos estudos no Centro. Constatou-se que, entre os 10 informantes, 6 têm mais de 45 anos, 1 está faixa etária entre 36 a 45 anos e 3 têm entre 26 a 35 anos.

A predominância de alunos acima de 45 anos é um indício de se tratar de estudantes que já estão no mercado de trabalho e que buscaram ampliar sua escolarização por questões profissionais: permanência ou recolocação em outros postos, sem desconsiderar, obviamente, àqueles que buscam concluir a Educação Básica com o objetivo da realização de um curso universitário.

Isso reforça o que defende Oliveira (2007) no que concerne à mudança de enfoque tanto de conteúdos quanto abordagem para esse público de estudantes. Segundo ela, “os conteúdos devem estar relacionados às vivências do dia a dia da população de trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram a oportunidade de se escolarizar na idade oportuna (p. 97)”. Essa mudança de perspectiva poderia possibilitar-lhes transitar nos diferentes espaços socioinstitucionais de linguagem (Moura, 2019).

## **5.2 Práticas E Atividades Leitura.**

As perguntas reunidas nessa subseção foram elaboradas com a intenção de verificar as práticas e atividades de leitura empreendidas pelos estudantes e suas potencialidades para a ampliação da capacidade discursiva dos discentes do CEEJA.

Uma das questões levantadas nesse grupo de perguntas refere-se à frequência de leitura. Os dados atestam que 6 de cada 10 estudantes responderam que leem textos diversos diariamente. Não é possível precisar, por meio das perguntas dos questionários, em quais espaços essas práticas de leitura costumam acontecer, contudo, pode-se inferir que sejam nos espaços sociais nos quais transitam frequentemente, principalmente, nos espaços de reunião comunitárias e/ou religiosas. Esse é um dado bastante positivo pois vai ao encontro das práticas necessárias e essenciais à ampliação do repertório discursivo dos estudantes.

Vale ressaltar que, na era digital, além das leituras empreendidas nos suportes físicos convencionais: livros, revistas, jornais, há formas e oportunidades de leitura de outros gêneros discursivos disponíveis nas mídias digitais: posts, charges, memes, stories dentre outros.

No que concerne a práticas e atividades de leitura que podem possibilitar a ampliação da capacidade discursiva, 8 estudantes responderam não ter participado na escola, mas manifestaram interesse em realizá-las. Essa questão tem estreita relação com as respostas obtidas na pergunta (8) do questionário, que indagou sobre o impacto das discussões na ampliação da capacidade discursiva. Nessa questão, 9 estudantes responderam considerar o impacto das discussões na ampliação da capacidade discursiva muito positivo, demonstrando o reconhecimento da importância dessas práticas, embora, por diversos motivos, não tenham tido acesso sistemático a elas.

Ao serem perguntados se já haviam tido alguma disciplina no currículo que lhes tivesse possibilitado a ampliação da capacidade discursiva, 6 responderam que não, mas tinham interesse, 3 afirmaram ter tido, mais de uma vez, e 1 afirmou ter tido em uma única oportunidade.

Analisando as repostas dos estudantes e considerando que, teoricamente, a disciplina que deve fornecer base para o desenvolvimento das questões discursivas dos alunos é Língua Portuguesa, pode-se inferir que provavelmente não tenham percebido mudanças substanciais na sua capacidade de organizar e expressar as ideias com clareza e precisão, ao longo dos anos de estudo.

No que concerne as oportunidades a discussões em grupo na escola, a maioria respondeu não ter participado até então, mas manifestou interesse. Numa perspectiva discursiva de ensino de leitura, as discussões em grupo são espaços de

implementação de práticas e atividades de ampliação da capacidade leitora dos estudantes.

As atividades de leitura e de escrita são interdependentes. E, apesar desse trabalho de pesquisa focar nas práticas de leitura, não se pode negligenciar a contribuição da escrita no processo de ampliação das capacidades de leitura. Ao analisar as repostas sobre frequência de escrita, constatou-se que dos estudantes pesquisados: 2 dedicam mais de 2 horas semanais a escrita, 3 dedicam de 3 a 5 horas e 5 dedicam menos de uma hora por semana.

Constatou-se, a partir do resultado, que 5 de cada 10 discentes dispensam menos de 1 hora à escrita por semana. Esse dado chama a atenção, visto que quaisquer práticas discursivas efetivas demandam a integração entre atividades de oralidade, leitura e escrita, permeadas pela reflexão linguística. A reflexão linguística pode ser concretizada por meio da observação da estrutura composicional, temática e estilística dos gêneros discursivos, materializados nos textos lidos e escritos.

Outra questão levantada foi em relação as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para expressar suas ideias, tanto na escrita quanto na fala. Obteve-se como resposta que 7 enfrentam maior problema na organização das ideias, para 2, a dificuldade reside na estrutura dos enunciados e 1 atribuiu sua dificuldade ao vocabulário limitado. As respostas a essa questão estão diretamente relacionadas ao tempo insuficiente dedicado às atividades discursivas, o que impede exposição adequada à cultura letrada, imprescindível ao desenvolvimento das capacidades e procedimentos mínimos requeridos para uma leitura e produção escrita significativas.

Quanto a indagação sobre a possibilidade de ampliação da capacidade discursiva, por meio do incentivo à leitura, e a implicação da ampliação na vida acadêmica e/ou profissional, os informantes da pesquisa foram unânimes em concordar com ambas. As respostas aos questionários sugerem que a maioria dos alunos pesquisados procura o Centro com intuito de ampliar sua qualificação acadêmica como forma de ampliar também as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

### **5.3 Ensino Personalizado E Suas Diretrizes.**

A Normativa que disciplina o funcionamento do CEEJA, do qual o Ensino Personalizado faz parte, dispõe, em diferentes artigos, pontos fundamentais para um

ensino adequado e significativo para alunos da EJA. Contudo, uma análise mais detida das disposições, permite perceber que ainda há uma distância sensível entre o que dispõe a Normativa e a prática em sala de aula. As razões para essa inconsistência são de ordens diversas e, na maioria das vezes, não dependem de deliberações de locais, mas sim estaduais ou até federal.

A análise integrada dos dados possibilitou uma visão holística das práticas de leitura no CEEJA, destacando os desafios e as oportunidades de ampliação das práticas e atividades de leitura daquele Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que essa proposta de intervenção, teve como objetivo incorporar às aulas regulares, atividades de leitura e escrita e reflexão linguística para alunos do Ensino Fundamental, mas que, com as devidas adaptações, podem ser ampliadas aos do Ensino Médio, potencializando as possibilidades de melhor desempenho acadêmico.

Essa ampliação também potencializa o desenvolvimento de habilidades críticas e discursivas fundamentais para a construção de saberes. A proposta reafirma, portanto, a relevância de estratégias que promovam a leitura como um meio de emancipação, contribuindo para a formação de sujeitos leitores e escritores mais engajados, capazes de dialogar com diferentes textos do mundo contemporâneo.

## 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.

As Atividades Didáticas Integradas (ADIs) podem ser implementadas por meio de um tema ou um gênero discursivo. Nessa proposta, optou-se pela reportagem como gênero discursivo para a implementação das atividades de leitura e o artigo de opinião como gênero de produção escrita.

Essa proposta tem por finalidade ampliar a capacidade discursiva dos estudantes do CEEJA, por meio da implementação de um ciclo de atividades: rodas de conversa, leitura de reportagem e elaboração de artigo de opinião, reflexão linguística. As atividades têm suas orientações metodológicas fundamentadas na proposta das ADIs (Atividades Didáticas Integradas), e serão desenvolvidas de forma cíclica, podendo ter como ponto de partida qualquer uma das atividades supracitadas.

O gráfico abaixo, que ilustra a forma cíclica como as atividades são desenvolvidas, foi concebido por um mestrando do Profetas (Programa de Mestrado Profissional em Letras), cuja dissertação também se baseou nas postulações das ADIs para desenvolvimento da proposta de ensino de Língua Portuguesa.

**Gráfico: Ilustrado das ADIs**



**Fonte (Neres, 2018)**

A proposta será efetivada em 08 aulas, de 30 minutos, distribuídas em 9 encontros presenciais, com grupos de 3 alunos ou mais, da quarta etapa da EJA Ensino fundamental.

Os encontros ocorrerão nos dias letivos dos estudantes. Contudo, serão reservados 30 minutos, dos 45 minutos mínimos do tempo de orientação, determinado pela Normativa, para a implementação das ADIs, com o objetivo de

incorporar atividades de leitura e escrita às aulas regulares, não ofertadas aos alunos, apesar da recomendação nos documentos que delinham o ensino do CEEJA.

### 6.1 **Justificativa.**

O Ensino Personalizado é uma metodologia semipresencial, adotada nos CEEJAs do estado do Pará. Nesta perspectiva metodológica, os alunos recebem módulos para estudo autônomo de cada disciplina, incluindo português, e têm suas dúvidas esclarecidas em encontros presenciais com os professores.

Esta abordagem tem sido fundamental na inclusão social e formação acadêmica dos jovens e adultos da região, permitindo que trabalhadores à margem da sociedade retornem ou ingressem no mercado de trabalho ao concluírem os níveis Fundamental ou Médio de escolarização, geralmente exigidos como pré-requisitos pelos empregadores.

Devido à urgência de certificação, por conta das demandas do mercado de trabalho, tem sido permitida, em conformidade com a Lei, a antecipação da conclusão dos estudos, cujo tempo máximo de permanência é de dois anos, tanto para o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Essa antecipação, contudo, pode impactar na qualidade da formação, uma vez que a redução do número de aulas assistido pelos alunos pode comprometer o acesso e a aprendizagem dos conhecimentos necessários para os referidos níveis de ensino.

Um desafio importante no Ensino Personalizado, devido à sua natureza semipresencial, é o desenvolvimento das capacidades de leitura, interpretação e produção escrita, fundamentais para o estudo autônomo, conforme previsto na normativa da instituição, no Art. 108, §2º.

Dominar essas capacidades tornou-se de fundamental importância na sociedade contemporânea, inundada, diariamente, por vasta quantidade de informações de diversas áreas e fontes, nem sempre legítimas e confiáveis.

As questões mencionadas acima justificam a proposta de ensino de leitura para os alunos do CEEJA, visando expandir sua capacidade discursiva. Isso possibilita uma leitura que extrapole a materialidade linguística do texto, promovendo uma compreensão mais inclusiva e cidadã das informações disponíveis e possibilita

melhor desempenho acadêmico.

A sugestão de uma proposta, ao invés da aplicação das atividades na sala de aula, amparada por lei: RESOLUÇÃO Nº 003/2021 - CONSELHO GESTOR, de 31 de março de 2021, justifica-se por conta das dificuldades e particularidades da metodologia do Ensino Personalizado, instituído para dar celeridade à conclusão dos estudos na EJA.

Nesta metodologia, o setor pedagógico disponibiliza, inicialmente, duas disciplinas aos alunos do Ensino Fundamental, que, no ato da conclusão, são substituídas por outras duas, até que sejam concluídos os oito módulos das oito disciplinas da matriz curricular. As trocas de disciplina ocorrem à medida que cada módulo de estudo seja finalizado.

Essa abordagem restringe a permanência do estudante em 02 semanas e meia, em disciplina composta de 05 módulos, e em 05 semanas, nas compostas por 10 módulos, isso torna a aplicação das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) desafiadora, considerando a estrutura de permanência anual da escola regular.

A proposta, ora apresentada, não interfere na normalidade das aulas, sendo necessário apenas ajustes ao tempo dispensado à orientação e à implementação das ADIs. Portanto, considerando as potencialidades que a inclusão de atividades de leitura e escrita pode agregar à formação acadêmica dos estudantes do CEEJA, acreditamos ser justificável essa proposta de intervenção, não apenas pela inclusão acadêmica mas também social que ela promove.

## 6.2 Proposta De Atividades.

A proposta de atividades de oralidade, leitura e escrita abaixo seguem os pressupostos das ADIs (Atividades Didáticas Integradas) e, para sua efetivação serão desenvolvidos, como mencionado na metodologia, leitura de reportagens e produção de artigo de opinião. As ADIs podem ser implementadas tanto por meio de um gênero de discurso quanto pela exploração de um tema de relevância cultural, política, social.

Para o delineamento dessa atividade específica, pensou-se na reportagem como gênero de partida, cuja apreensão dos contextos de produção, recepção, circulação serão discutidos nas rodas de conversa: atividades de oralidade. Já nas atividades de leitura, serão analisadas a estrutura temática, composicional e

estilística, além das vozes sociais que interagem no texto. Nas atividades de escrita, serão reiteradas, com o artigo de opinião, as práticas desenvolvidas na leitura de reportagens, acrescentando-se à leitura, a escrita de um artigo de opinião. A sugestão de tema, tanto para a leitura quanto para a escrita, foi **Sustentabilidade e desenvolvimento socioeconômico**, primeiramente, por se tratar de uma questão de interesse da sociedade, em âmbito geral e, segundo, pela constante divulgação nos meios de comunicação.

Os textos para implementação das atividades estão disponibilizados nos anexos desta dissertação. Vale ressaltar que os textos apresentados têm caráter de sugestões e podem perfeitamente ser substituídos ou adaptados às necessidades sociocomunicativas específicas dos grupos de estudantes trabalhados.

### **Ciclo 01**

Discutindo “sustentabilidade e desenvolvimento socioeconômico”

Roda de conversa sobre o tema (atividade de oralidade);

Leitura de reportagem (atividade de leitura);

Apreensão da estrutura temática, composicional e estilística de um reportagem (reflexão linguística).

### **Ciclo 02**

Entendendo “sustentabilidade e os interesses do mercado”

**Leitura** de artigo de opinião;

**Apropriação** da estrutura composicional, temática e estilística do artigo de opinião;

**Elaborar** de um artigo de opinião (atividade de escrita);

**Divulgação** do artigo de opinião no mural e/ou na rede social do CEEJA.

### **Ciclo 1: Introdução ao tema e gênero reportagem**

**1ª aula:** Roda de conversa (oralidade)

**Objetivo:** Introduzir o tema e despertar o interesse dos alunos.

**Atividade:** Dividir a turma em grupos para discutir questões como: "O que significa sustentabilidade?", "Quais desafios vocês enxergam no equilíbrio entre o

desenvolvimento econômico e a preservação ambiental?".

**Produção:** Cada grupo registra as principais ideias e apresenta ao restante da turma.

**2ª aula:** Leitura de reportagens de diferentes fontes (leitura)

**Objetivo:** Reconhecer a estrutura temática, composicional e estilística de uma reportagem.

**Atividade:** Distribuir reportagens diversas relacionados ao tema, para serem lidas e seu conteúdo discutido, por meio de leitura guiada, destacando-se *lides*, pontos de vista, argumentos favoráveis aos pontos de vista, contra-argumentos e propostas de intervenção/solução para o problema em questão.

**Produção:** Elaborar uma síntese dos principais argumentos e vozes sociais presentes nos textos.

**3ª aula:** Reflexão linguística

**Objetivo:** Reconhecer marcas estilísticas e discursivas do gênero reportagem.

**Atividade:** Analisar coletivamente trechos que evidenciem modalizações (uso de expressões como "provavelmente", "é evidente que") e elementos coesivos.

**Produção:** Elaborar parágrafos conectados e bem estruturados sobre o tema, utilizando os elementos linguístico-discursivos identificados na atividade realizada em grupos.

## **Ciclo 2: Produção do artigo de opinião**

**4ª aula:** Leitura de artigo de opinião (leitura)

**Objetivo:** Identificar a estrutura composicional e os recursos argumentativos do artigo de opinião.

**Atividade:** Explorar textos que abordem "sustentabilidade e os interesses do mercado". Encorajar os alunos a destacar posicionamentos do autor e estratégias argumentativas (dados, exemplos, retórica).

**Produção:** Montar um quadro comparativo entre uma reportagem e um artigo de opinião.

**5ª aula:** Planejamento da escrita (reflexão linguística)

**Objetivo:** Desenvolver um plano composicional para o artigo de opinião.

**Atividade:** Orientar os alunos a esboçar introdução (apresentação do problema), desenvolvimento (argumentos) e conclusão (proposta ou opinião).

**Produção:** Rascunho do artigo com tópicos principais.

**6ª aula:** Produção do texto (escrita)

**Objetivo:** Elaborar o artigo de opinião.

**Atividade:** Escrever o texto individualmente, aplicando os conhecimentos sobre estrutura e linguagem.

**Produção:** Versão preliminar do artigo de opinião.

### **Ciclo 3: Revisão e publicação**

**7ª aula:** Revisão textual (escrita)

**Objetivo:** Aperfeiçoar o texto produzido.

**Atividade:** Trocar textos com colegas e realizar revisão mútua, focando em coerência, coesão e correção linguística.

**Produção:** Ajustes no artigo.

**8ª aula:** Apresentação e divulgação (oralidade e produção digital)

**Objetivo:** Divulgar e compartilhar as produções.

**Atividade:** Organizar um evento na sala para a leitura dos textos ou publicá-los em plataformas online, como rede social da escola ou murais.

**Produção:** Exposição dos artigos.

### **Avaliação**

As atividades serão avaliadas considerando a participação nas rodas de conversa, a leitura crítica, a análise reflexiva dos textos e a produção final, tanto na escrita quanto na oralidade. Essa proposta integra práticas discursivas, reflexões linguísticas e autoria dos alunos, estimulando o letramento crítico e a compreensão leitora.

Quanto a participação nas rodas de conversas, será avaliado o engajamento dos alunos nas discussões, levando em conta a qualidade das contribuições, a escuta ativa e o respeito às opiniões dos colegas.

A leitura será avaliada levando-se em conta a capacidade dos alunos de identificar argumentos e posicionamentos explícitos ou indiciados nos textos.

Por fim, a produção escrita será verificada considerando-se a adequação do texto produzido em relação ao gênero proposto, suas características formais, estilísticas e composicionais, meios de produção, recepção e circulação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As práticas atuais de ensino de leitura na educação básica revelam um cenário de baixos rendimentos e resultados insatisfatórios em avaliações nacionais e internacionais como o SAEB e o PISA. Este panorama reflete uma predominância de abordagens pedagógicas que negligencia o desenvolvimento das capacidades discursivas dos estudantes.

O ensino de leitura deve extrapolar a decodificação das informações na superfície textual e fornecer aos estudantes ferramentas para uma interação crítica e reflexiva diante dos discursos que circulam na sociedade. A escola desempenha papel fundamental nesse sentido. Portanto, investir na formação de leitores cidadãos no CEEJA/Stm implica promover uma leitura que permita aos estudantes não apenas compreender mas também contestar e interagir com os textos que encontram.

É necessária uma formação mais consistente e conectada entre teoria e prática para os professores de Língua Portuguesa. A proposta de atividades didáticas integradas, embasada na perspectiva dialógico-discursiva, emerge como uma alternativa para o ensino de leitura na educação de jovens e adultos. Essa abordagem visa preparar os estudantes para uma participação ativa e crítica no espaço social, onde são confrontados com múltiplos discursos.

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem se alinhar às pesquisas correntes sobre leitura, e seus múltiplos procedimentos e estratégias, reconhecendo-a como uma atividade complexa que demanda não apenas habilidades linguísticas mas também conhecimentos prévios e capacidades que possibilite uma interpretação crítica da realidade..

É, urgente, portanto, que sejam implementadas práticas de leitura que ampliem a capacidade discursiva dos estudantes, para que possam transitar nos espaços socioinstitucionais de forma multiproficiente, agir responsivamente, e até intervir no meio em que estão inseridos.

Este trabalho, certamente carente de maior aprofundamento, ressalta os avanços alcançados com ensino de leitura no CEEJA, mas também aponta lacunas didáticas e metodológicas que precisam ser corrigidas, em trabalhos futuros, para que os estudantes possam ampliar suas possibilidades de inserção na sociedade e exercer, de forma plena, a cidadania que a constituição brasileira lhes assegura.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 4 dez. 2024.

BRITTO, Luis Percival Leme. EJA-modalidade específica da educação escolar. *In* : São Paulo (Prefeitura). **Caderno de Orientações Didáticas para a EJA-Língua Portuguesa: etapas complementar e final**. São Paulo: SME/DOT, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/EJA-orientacoes-didaticas-LP.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

CHEFE do clima da ONU pede esforço dos líderes do G20 enquanto financiamento climático trava na COP29. **CNN Brasil**, São Paulo, 16 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/chefe-do-clima-da-onu-pede-esforco-dos-lideres-do-g20-enquanto-financiamento-climatico-trava-na-cop29/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

DESENVOLVIMENTO sustentável: o que é, objetivos. **Brasil Escola**, Goiânia. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/desenvolvimento-sustentavel.htm>. Acesso em: 3 dez. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masgão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, novembro. 2001. p. 58-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2024.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed., Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed., Campinas: Pontes Editores, 2013.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. *In*: DIONISO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUEFCG, 2020. *E-book*. p. 67-86.

MOURA, Heliud Luís Maia. **Gêneros textuais: conceituação e ensino**, 2009 Mimeografado.

MOURA, Heliud Luís Maia. A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. *In* : **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 3, p.1495-1516, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/issue/view/68/79>. Acesso em: 08 set. 2024.

MULVANEY, Kieran. Aquecimento global: qual é o problema da Terra ficar 2°C mais quente?. **National Geographic Brasil**, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2023/12/aquecimento-global-qual-e-o-problema-da-terra-ficar-2degc-mais-quente>. Acesso em: 3 dez. 2024.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2002.

ROJO, R.; BARBOSA, M. A. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Questionário de perguntas sobre o perfil, condições e oportunidades leitura dos alunos.

1. Qual é a sua faixa etária?
  - A) 18-25 anos
  - B) 26-35 anos
  - C) 36-45 anos
  - D) Acima de 45 anos
  
2. Qual é o seu nível de escolaridade?
  - A) Ensino Fundamental incompleto
  - B) Ensino Fundamental completo
  - C) Ensino Médio incompleto
  - D) Ensino Médio completo
  
3. Com que frequência você lê textos diversos (livros, notícias, artigos)?
  - A) Diariamente
  - B) Semanalmente
  - C) Mensalmente
  - D) Raramente ou nunca
  
4. Quanto tempo você geralmente dedica à prática de escrita por semana?
  - A) Mais de 5 horas
  - B) 3-5 horas
  - C) 1-2 horas
  - D) Menos de 1 hora
  
5. Você já participou de alguma atividade de discussão em grupo (debates, clubes de leitura) na escola?
  - A) Sim, frequentemente
  - B) Sim, ocasionalmente
  - C) Não, mas tenho interesse
  - D) Não tenho interesse
  
6. Qual é a sua maior dificuldade ao expressar suas ideias, na fala ou por escrito?
  - A) Organização das ideias
  - B) Vocabulário limitado
  - C) Estruturação de frases
  - D) Falta de confiança

7. Você acredita que o incentivo à leitura pode contribuir para a melhoria da capacidade discursiva, ou seja, melhorar sua forma de se expressar, na fala ou por escrito?

- A) Concordo plenamente
- B) Concordo
- C) Discordo
- D) Discordo plenamente

8. Em sua opinião, qual é o impacto das discussões em grupo na ampliação da capacidade discursiva?

- A) Muito positivo
- B) Positivo
- C) Neutro
- D) Pouco ou nenhum impacto

9. Você já teve alguma disciplina ou atividade voltada para o desenvolvimento da capacidade discursiva?

- A) Sim, mais de uma vez
- B) Sim, uma vez
- C) Não, mas tenho interesse
- D) Não tenho interesse

10. Como você avalia a importância da capacidade discursiva na sua vida acadêmica e profissional?

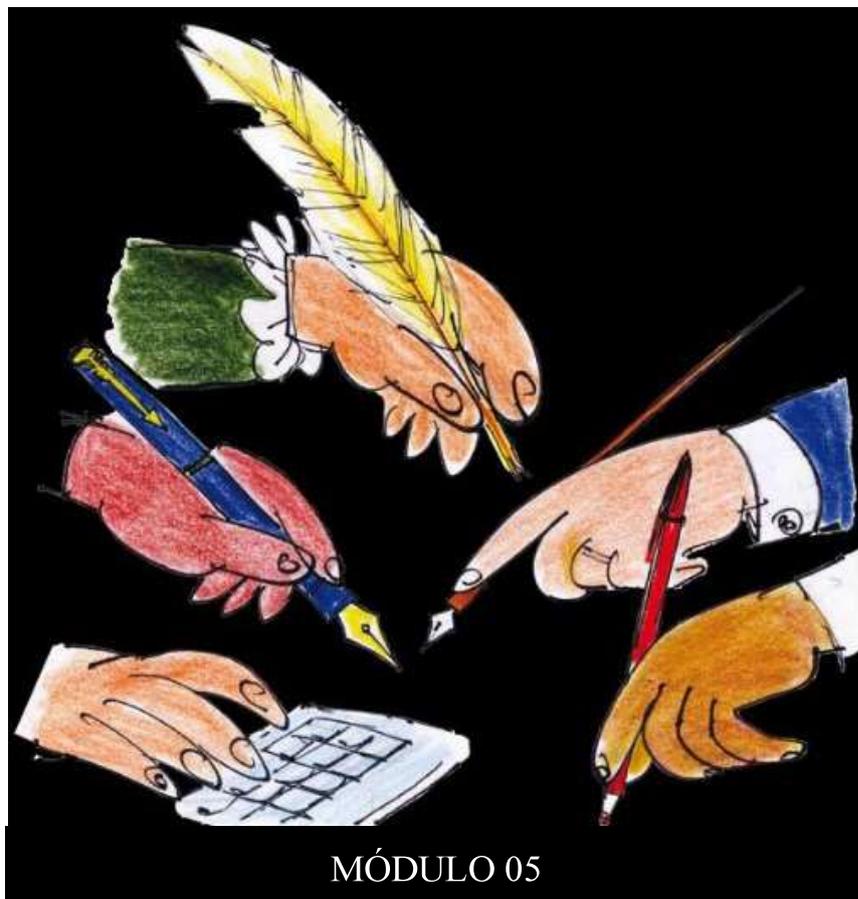
- A) Extremamente importante
- B) Importante
- C) Pouco importante
- D) Sem importância

**ANEXO**



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “PROF. LUIZ OTÁVIO  
PEREIRA”

## ENSINO PERSONALIZADO LÍNGUA PORTUGUESA – FUNDAMENTAL



Fonte: Adaptado de Rio Grande do Sul, SAERS, Língua Portuguesa - Ensino Médio, 2008.

Simão Robison Oliveira Jatene

**Secretário de Educação**

Cláudio Cavalcanti Ribeiro

**Direção**

Miriam Augusta de Oliveira

**Vice-Direção**

Bianora Coelho dos Santos

Lúcia Emília Mendonça Tomás

**Núcleo Pedagógico**

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

Laura Daniela Miranda de Queiroz

Maria da Conceição Sena

Maria do Socorro Costa dos Santos

Maria do Socorro Ribeiro Barbosa

Marluce Batista Silva Cardoso

Pedrina do Socorro Muniz da Silva

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

**Equipe Docente da Disciplina**

Audrea Ivone De Souza Borges

Graceli Da Silva Nunes

Ivo Guilherme Palheta Da Cruz

Jacirema Dos Santos Gonçalves

Maria Do Espírito Santo Araújo De Sousa

Paula Francinete de Oliveira David

Silvana De Fátima Coelho Merabet

## **MÓDULO 05**

### **O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR**

- O verbo e suas flexões
- Classificação dos verbos
- Conjugação dos verbos nos tempos simples e compostos
- Escrita correta dos verbos terminados em -am e -ão; -uir e -uar
- A classe de palavras invariáveis: o advérbio
- Gênero textual: A notícia.
- Leitura e interpretação de texto.

### **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**

- Aplicar em sua prática social o conjunto de conhecimentos discursivos e gramaticais envolvidos na construção do texto;
- Expressar-se de forma adequada nas diversas situações comunicativas observando o uso da norma padrão
- Utilizar os conhecimentos adquiridos através da prática de análise linguística nas diversas situações comunicativas.
- Refletir sobre os fatos apresentados e elaborar opiniões pessoais a respeito das ideias contidas no texto
- Analisar a adequação do texto considerando sua finalidade em função do gênero (propaganda, notícia, informação)

### **PARA SEU SUCESSO, É NECESSÁRIO QUE**

- leia com atenção as informações apresentadas no módulo de ensino;
- realize todas as atividades solicitadas no módulo e confira suas respostas pela chave correção;
- procure o professor orientador para esclarecer qualquer dúvida;
- realize o exercício final e avalie junto com o professor orientador; se seu desempenho não for satisfatório, estude novamente os assuntos não compreendidos;
- consulte um dicionário ou o glossário no final do módulo quando não entender o significado das palavras.

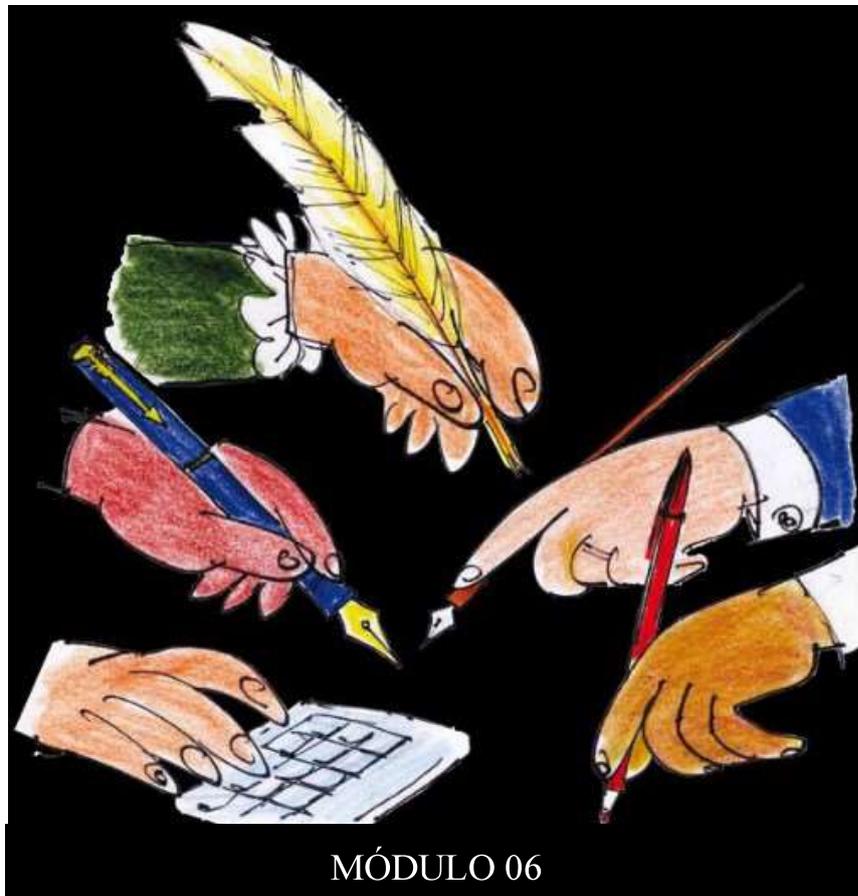
## SUMÁRIO

Ementa da disciplina.....	05
Texto de abertura: —Você é gente!!.....	06
Segredo da Língua 01 - O verbo .....	07
Elementos estruturais do verbo .....	09
Locuções verbais e formas nominais do verbo.....	10
Exercício 01 .....	12
As flexões do verbo .....	13
Pessoa e número do verbo .....	14
Exercício 02 .....	15
O tempo e o modo verbais .....	17
Tempos simples e tempos compostos do indicativo e do subjuntivo.....	18
Formação do imperativo.....	21
Exercício 03 .....	22
As vozes verbais: ativa, passiva e reflexiva .....	25
Exercício 04 .....	27
Classificação dos verbos .....	28
Exercício 05 .....	31
Aprendendo a escrever corretamente – ortografia .....	32
Segredos da língua 02 – a classe dos advérbios .....	34
Exercício 06 .....	37
Gênero Textual: A Notícia .....	38
Exercício final .....	40
Apêndice .....	42
Chave de correção .....	44
Glossário .....	46
Bibliografia.....	47



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “PROF. LUIZ OTÁVIO  
PEREIRA”

## ENSINO PERSONALIZADO LÍNGUA PORTUGUESA – FUNDAMENTAL



Fonte: Adaptado de Rio Grande do Sul, SAERS, Língua Portuguesa - Ensino Médio, 2008.

Simão Robison Oliveira Jatene

**Secretário de Educação**

Cláudio Cavalcanti Ribeiro

**Direção**

Miriam Augusta de Oliveira

**Vice-Direção**

Bianora Coelho dos Santos

Lúcia Emília Mendonça Tomás

**Núcleo Pedagógico**

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

Laura Daniela Miranda de Queiroz

Maria da Conceição Sena

Maria do Socorro Costa dos Santos

Maria do Socorro Ribeiro Barbosa

Marluce Batista Silva Cardoso

Pedrina do Socorro Muniz da Silva

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

**Equipe Docente da Disciplina**

Audrea Ivone De Souza Borges

Graceli Da Silva Nunes

Ivo Guilherme Palheta Da Cruz

Jacirema Dos Santos Gonçalves

Maria Do Espírito Santo Araújo De Sousa

Paula Francinete de Oliveira David

Silvana De Fátima Coelho Merabet

## MÓDULO 06

### O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

A polissemia

As classes das palavras invariáveis: preposição, conjunção e interjeição.

O sinal indicativo da crase

O emprego de mas, mais; há e a; e dos porquês.

Gênero textual: A Crônica.

Discurso direto e discurso indireto

Leitura e interpretação de texto.

### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Compreender a propriedade da polissemia nas palavras;
- Identificar e classificar as conjunções e suas locuções em frases e textos;
- Identificar interjeições, preposições, combinações e contrações.
- Empregar corretamente o acento grave.
- Usar adequadamente mas e mais, os porquês e há ou a.
- Aplicar os conhecimentos adquiridos fazendo uso das conjunções, preposições e interjeições.
- Compreender a diferenciação entre conjunções coordenativas e subordinativas.
- Conhecer o gênero textual: A Crônica.
- Compreender como se estrutura o discurso direto e o discurso indireto

### PARA SEU SUCESSO, É NECESSÁRIO QUE

- leia com atenção as informações apresentadas no módulo de ensino;
- realize todas as atividades solicitadas no módulo e confira suas respostas pela chave correção;
- procure o professor orientador para esclarecer qualquer dúvida;
- realize o exercício final e avalie junto com o professor orientador; se seu desempenho não for satisfatório, estude novamente os assuntos não compreendidos;
- consulte um dicionário ou o glossário no final do módulo quando não entender o significado das palavras.

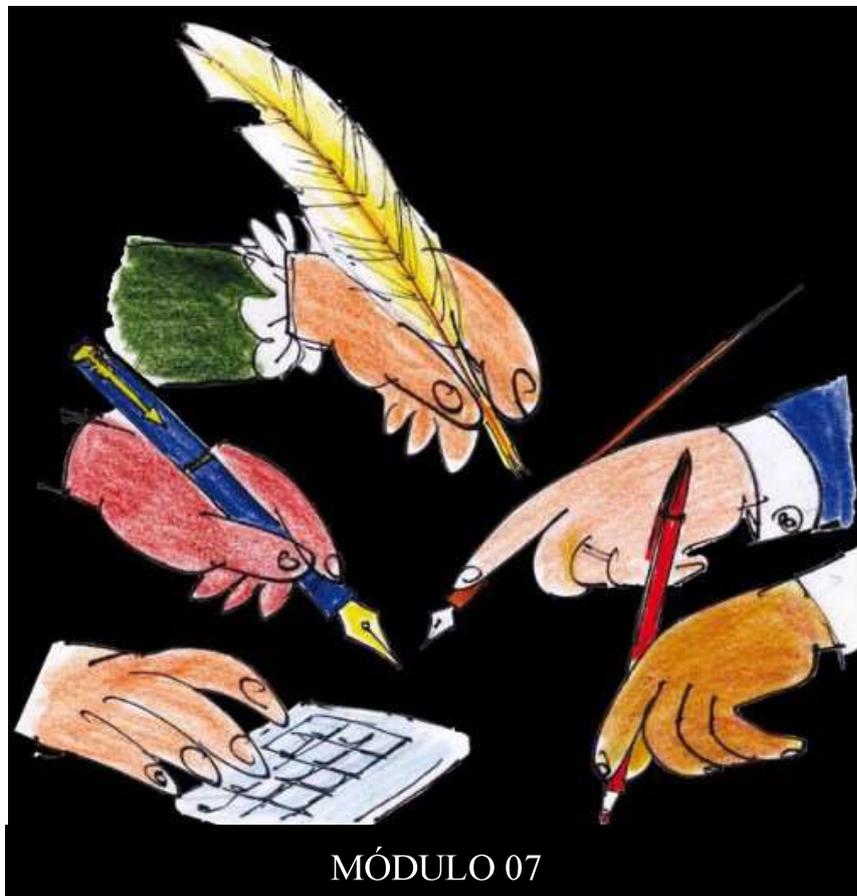
## SUMÁRIO

As palavras e a polissemia.....	05
Exercício 01.....	
Segredo da Língua 01 - Preposição .....	06
Contração e combinação das preposições.....	
Locuções prepositivas.....	07
	08
Exercício 02 .....	09
Ampliando seus conhecimentos - A Crase .....	10
Exercício 03 .....	11
Segredos da Língua 02 – A classe das Conjunção.....	14
Conjunções Coordenativas .....	
Conjunções subordinativas.....	15
	16
Exercício 04 .....	17
Segredos da Língua 03 – A classe das Interjeições .....	19
Exercício 05 .....	21
Aprendendo a escrever corretamente	22
Emprego de há e a .....	
Emprego de mas e mais .....	
Emprego de porque, por que, porquê e por quê .....	23
	24
Exercício 06 .....	24
Gênero Textual: A Crônica .....	25
Discurso direto e Discurso indireto .....	27
Produzindo texto.....	28
Exercício final .....	30
Chave de correção .....	31
Glossário.....	34
Bibliografia.....	35
	36



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “PROF. LUIZ OTÁVIO  
PEREIRA”

## ENSINO PERSONALIZADO LÍNGUA PORTUGUESA – FUNDAMENTAL



Fonte: Adaptado de Rio Grande do Sul, SAERS, Língua Portuguesa - Ensino Médio, 2008.

Simão Robison Oliveira Jatene

**Secretário de Educação**

Cláudio Cavalcanti Ribeiro

**Direção**

Miriam Augusta de Oliveira

**Vice-Direção**

Bianora Coelho dos Santos

Lúcia Emília Mendonça Tomás

**Núcleo Pedagógico**

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

Laura Daniela Miranda de Queiroz

Maria da Conceição Sena

Maria do Socorro Costa dos Santos

Maria do Socorro Ribeiro Barbosa

Marluce Batista Silva Cardoso

Pedrina do Socorro Muniz da Silva

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

**Equipe Docente da Disciplina**

Audrea Ivone De Souza Borges

Graceli Da Silva Nunes

Ivo Guilherme Palheta Da Cruz

Jacirema Dos Santos Gonçalves

Maria Do Espírito Santo Araújo De Sousa

Paula Francinete de Oliveira David

Silvana De Fátima Coelho Merabet

## MÓDULO 07

### O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

- A parte da Gramática que estuda a Análise Sintática das palavras dentro de um determinado contexto .
- Frase ,oração e período.
- Os Termos Essenciais da Oração.
- Os Termos Integrantes da Oração.
- Os Termos Acessórios da Oração.
- Leitura e interpretação de texto.
- Produção de texto.

### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Utilizar a linguagem como meio de expressão, informação e comunicação no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Expressar-se com eficácia nas diferentes situações de comunicação oral e escrita, observando a correção ortográfica e os princípios da norma padrão.
- Compreender o efeito de sentido da palavra dentro de determinado contexto proveniente do uso da sintaxe .
- Aplicar os conhecimentos adquiridos pela análise sintática, através da análise linguística nas diversas situações comunicativas.
- Relacionar uma informação explícita no texto com outra implícita no próprio texto.
- Redigir textos de gênero específico com uma carga de cunho engraçado, porém como um forte perfil crítico como a charge, entre outros textos.
- Estruturando-os de modo a garantir interdisciplinaridade entre os textos, objetividade e unidade estrutural.

### PARA SEU SUCESSO É NECESSÁRIO QUE

- Leia com atenção as informações apresentadas no módulo de ensino;
- Realize todas as atividades solicitadas no módulo e confira suas respostas pela chave de correção;
- Procure o professor (a) para esclarecer qualquer dúvida;
- Realize o exercício final e avalie-o junto com professor (a); se seu desempenho não for satisfatório, estude novamente os assuntos não compreendidos;
- Consulte um dicionário ou o glossário no final do módulo sempre que desconhecer o significado de uma palavra.

# SUMÁRIO

**Texto: Para que ninguém a quisesse**

**A sintaxe**

**2.1. Frase, período e oração. Exercício I**

**2.2. A oração e seus termos.**

**2.2.1. Termos essenciais da oração Exercício II**

**2.2.2. Estudando o predicado Exercício III**

**2.3. Termos integrantes da**

**oração Exercício IV**

**2.4 Termos acessórios da oração Exercício V**

**Exercício**

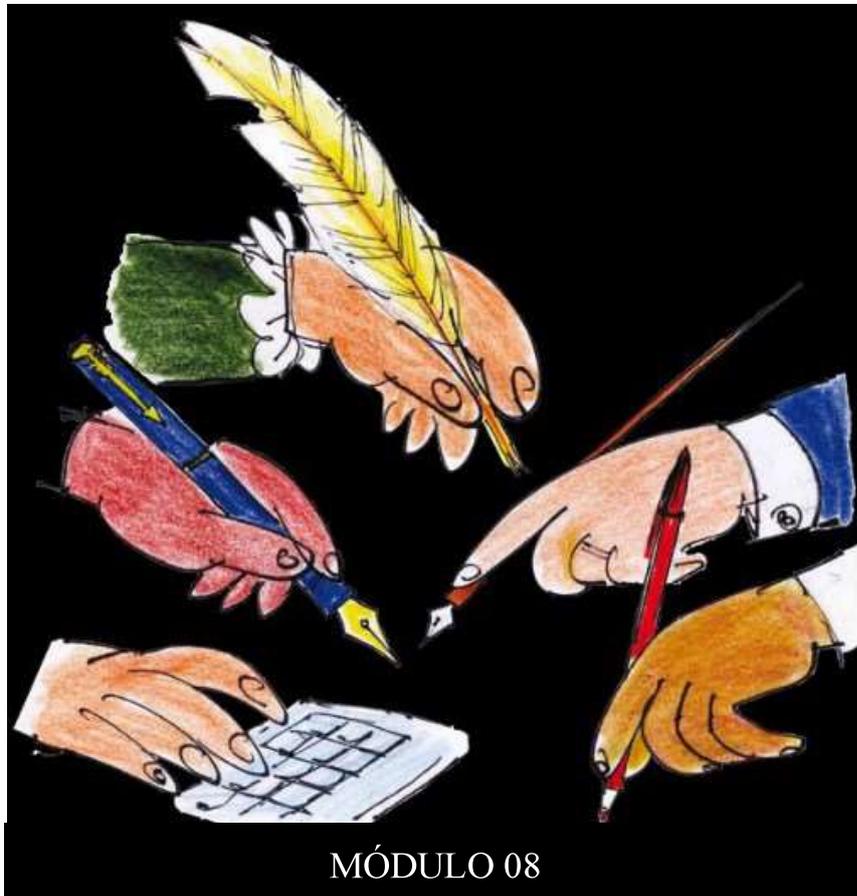
**Final**

**Bibliografia**



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “PROF. LUIZ OTÁVIO  
PEREIRA”

## ENSINO PERSONALIZADO LÍNGUA PORTUGUESA – FUNDAMENTAL



Fonte: Adaptado de Rio Grande do Sul, SAERS, Língua Portuguesa - Ensino Médio, 2008.

Simão Robison Oliveira Jatene

**Secretário de Educação**

Cláudio Cavalcanti Ribeiro

**Direção**

Miriam Augusta de Oliveira

**Vice-Direção**

Bianora Coelho dos Santos

Lúcia Emília Mendonça Tomás

**Núcleo Pedagógico**

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

Laura Daniela Miranda de Queiroz

Maria da Conceição Sena

Maria do Socorro Costa dos Santos

Maria do Socorro Ribeiro Barbosa

Marluce Batista Silva Cardoso

Pedrina do Socorro Muniz da Silva

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

**Equipe Docente da Disciplina**

Audrea Ivone De Souza Borges

Graceli Da Silva Nunes

Ivo Guilherme Palheta Da Cruz

Jacirema Dos Santos Gonçalves

Maria Do Espírito Santo Araújo De Sousa

Paula Francinete de Oliveira David

Silvana De Fátima Coelho Merab

## MÓDULO 08

### O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

- Os mecanismos de coesão e coerência textuais.
- A estrutura do período composto
- As relações de coordenação e subordinação entre as orações
- Estrutura das orações coordenadas e subordinadas
- As orações subordinadas reduzidas
- O emprego da vírgula entre orações
- Leitura e interpretação de texto
- Produção de texto: o texto dissertativo-argumentativo

### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Expressar-se com coerência e lógica nas diversas situações comunicativas observando o uso da norma padrão.
- Estabelecer relações entre as partes que compõem o texto a partir do uso dos elementos coesivos, principalmente das conjunções
- Identificar as relações semânticas que se estabelecem entre orações, períodos e parágrafos do texto.
- Compreender os efeitos de sentido no texto proveniente do uso de sinais de pontuação expressivos.
- Utilizar os conhecimentos adquiridos para produzir textos com unidade significativa, sequência lógica, coesão e coerência.
- Produzir textos com fluência, clareza e argumentos precisos e convincentes.
- Operar a distribuição coerente de título, de divisão dos parágrafos de um texto e outras normas gráficas de apresentação.

### PARA SEU SUCESSO, É NECESSÁRIO

- ler com atenção as informações apresentadas no módulo de ensino;
- realizar todas as atividades solicitadas no módulo e conferir suas respostas pela chave de correção;
- procurar o professor (a) para esclarecer qualquer dúvida;
- realizar o exercício final e avaliá-lo junto com professor (a). Se o desempenho não for satisfatório, estudar novamente os assuntos não compreendidos;
- consultar um dicionário ou o glossário no final do módulo sempre que desconhecer

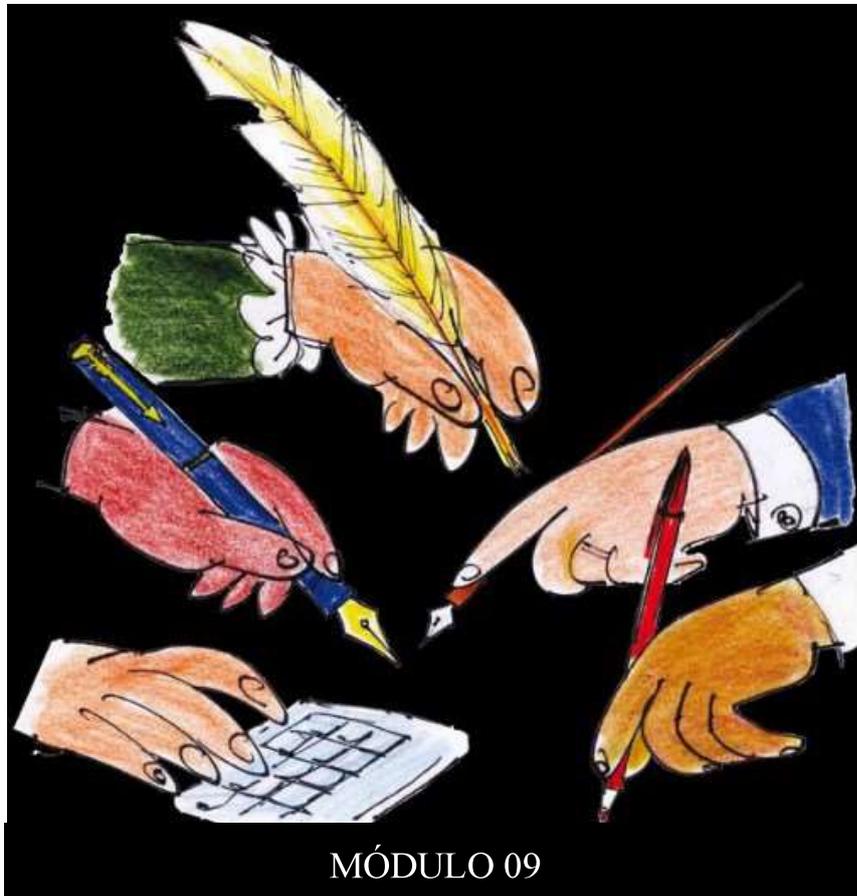
## SUMÁRIO

Introdução: tarefa de produção de texto.....	05
Segredos da Língua 01 – coesão e coerência textuais .....	05
Exercício 01 .....	07
Frase, oração e período.....	08
Segredos da Língua 02 – O período composto e as orações .....	09
Estudo do período composto .....	09
Exercício 02.....	11
Segredos da Língua 03 – A sintaxe do período composto: orações coordenadas e subordinadas .....	12
Período composto por coordenação: estudo das orações coordenadas.....	14
Exercício 03 .....	15
Ampliando seus conhecimentos: o uso da vírgula nas orações coordenadas.....	16
Período composto por subordinação: estudo das orações subordinadas substantivas	19
A vírgula nas orações subordinadas substantivas .....	21
Exercício 04 .....	21
Estudo das orações subordinadas adjetivas.....	23
O emprego da vírgula nas orações subordinadas adjetivas.....	25
Exercício 05.....	26
Estudo das orações subordinadas adverbiais .....	28
A vírgula nas orações subordinadas adverbiais .....	29
Exercício 06.....	30
Período composto por coordenação e subordinação ou período misto.....	31
Estudo das orações subordinadas reduzidas.....	33
Exercício 07 .....	34
Produzindo texto – o texto dissertativo argumentativo .....	36
Ampliando o significado do parágrafo.....	38
Tema x título.....	39
A linguagem do texto dissertativo-argumentativo.....	39
Exercício 08 .....	40
Exercício final .....	42
Chave de correção .....	44
Glossário .....	46
Bibliografia .....	47



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “PROF. LUIZ OTÁVIO  
PEREIRA”

## ENSINO PERSONALIZADO LÍNGUA PORTUGUESA – FUNDAMENTAL



Fonte: Adaptado de Rio Grande do Sul, SAERS, Língua Portuguesa - Ensino Médio, 2008.

Simão Robison Oliveira Jatene

**Secretário de Educação**

Cláudio Cavalcanti Ribeiro

**Direção**

Miriam Augusta de Oliveira

**Vice-Direção**

Bianora Coelho dos Santos

Lúcia Emília Mendonça Tomás

**Núcleo Pedagógico**

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

Laura Daniela Miranda de Queiroz

Maria da Conceição Sena

Maria do Socorro Costa dos Santos

Maria do Socorro Ribeiro Barbosa

Marluce Batista Silva Cardoso

Pedrina do Socorro Muniz da Silva

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

**Equipe Docente da Disciplina**

Audrea Ivone De Souza Borges

Graceli Da Silva Nunes

Ivo Guilherme Palheta Da Cruz

Jacirema Dos Santos Gonçalves

Maria Do Espírito Santo Araújo De Sousa

Paula Francinete de Oliveira David

Silvana De Fátima Coelho Merabet

O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

Regência Nominal e Verbal.  
 Concordância Nominal e Verbal.  
 Colocação Pronominal.  
 Leitura e interpretação de texto.  
 Produção de texto: o resumo.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Distinguir os casos de colocação pronominal  
 Estruturar orações observando as regras de colocação pronominal  
 Reconhecer os casos gerais de concordância verbal e nominal  
 Elaborar orações conforme as regras de concordância verbal e nominal  
 Identificar a sintaxe de algumas palavras  
 Construir orações segundo as regras de regência verbal e nominal  
 Expressar-se com eficácia nas diferentes situações de comunicação oral e escrita, observando os princípios da norma padrão.  
 Relacionar uma informação explícita no texto com outra implícita no próprio texto.

PARA SEU SUCESSO É NECESSÁRIO  
 QUE

Leia com atenção as informações apresentadas no módulo de ensino;  
 Realize todas as atividades solicitadas no módulo e confira suas respostas pela chave de correção;  
 Procure o (a) professor (a) para esclarecer qualquer dúvida;  
 Faça o exercício final e avalie-o junto com o (a) professor (a); se seu desempenho não for satisfatório, estude novamente os assuntos não compreendidos;  
 Consulte um dicionário ou o glossário no final do módulo sempre que desconhecer o significado de uma palavra.

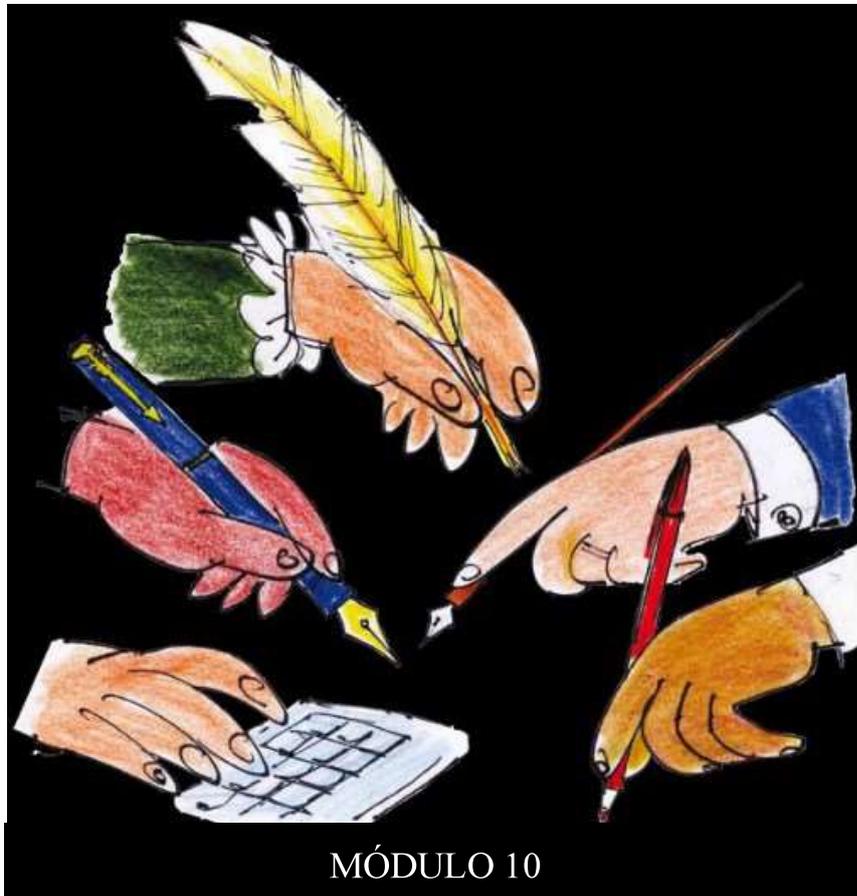
**Sumário**

Para início de conversa: Interpretação de texto	5
TEXTO: HOJE	5
TEXTO: ... E desligaram a TV	6
SINTAXE DE REGÊNCIA	8
REGÊNCIA VERBAL	9
REGÊNCIA NOMINAL	10
EXERCÍCIO 1	11
SINTAXE DE CONCORDÂNCIA	13
CONCORDÂNCIA NOMINAL	14
CONCORDÂNCIA VERBAL	15
EXERCÍCIO 2	16
SINTAXE DE COLOCAÇÃO	18
PRÓCLISE	19
ÊNCLISE	19
MESÓCLISE	20
EXERCÍCIO 3	20
PRODUÇÃO DE TEXTO	21
RESUMO	21
CHAVE DE CORREÇÃO	25
BIBLIOGRAFIA	28



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “PROF. LUIZ OTÁVIO  
PEREIRA”

## ENSINO PERSONALIZADO LÍNGUA PORTUGUESA – FUNDAMENTAL



Fonte: Adaptado de Rio Grande do Sul, SAERS, Língua Portuguesa - Ensino Médio, 2008.

Simão Robison Oliveira Jatene

**Secretário de Educação**

Cláudio Cavalcanti Ribeiro

**Direção**

Miriam Augusta de Oliveira

**Vice-Direção**

Bianora Coelho dos Santos

Lúcia Emília Mendonça Tomás

**Núcleo Pedagógico**

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

Laura Daniela Miranda de Queiroz

Maria da Conceição Sena

Maria do Socorro Costa dos Santos

Maria do Socorro Ribeiro Barbosa

Marluce Batista Silva Cardoso

Pedrina do Socorro Muniz da Silva

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

**Equipe Docente da Disciplina**

Audrea Ivone De Souza Borges

Graceli Da Silva Nunes

Ivo Guilherme Palheta Da Cruz

Jacirema Dos Santos Gonçalves

Maria Do Espírito Santo Araújo De Sousa

Paula Francinete de Oliveira David

Silvana De Fátima Coelho Merabet

## MÓDULO 10

### O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

- Texto literário e texto não literário.
- Denotação e Conotação.
- Figuras de linguagem.
- O texto: prosa e poesia
- O texto em verso

### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Reconhecer as diferenças entre um texto literário e um texto não literário;
- Distinguir em textos os sentidos denotativo e conotativo das palavras;
- Classificar as figuras de palavras;
- Reconhecer o emprego da linguagem figurada;
- Analisar o efeito do sentido figurado em texto literário;
- Reconhecer a construção do texto em prosa e do texto em verso;
- Realizar inferências sobre o significado de algumas palavras no poema;
- Relacionar o título ao conteúdo do poema;
- Identificar as sílabas métricas, estrofes, rimas, ritmos e versos em poemas.

### PARA SEU SUCESSO, É NECESSÁRIO QUE

- leia com atenção as informações apresentadas no módulo de ensino;
- realize todas as atividades solicitadas no módulo e confira suas respostas pela chave de correção;
- procure o professor (a) para esclarecer qualquer dúvida;
- realize o exercício final e avalie-o junto com professor (a); se seu desempenho não for satisfatório, estude novamente os assuntos não compreendidos;
- consulte um dicionário ou o glossário no final do módulo sempre que desconhecer o significado de uma palavra.

## SUMÁRIO

Ponto de Partida: Poema “Ver o Peso”, de Max Martins.....	05
Texto literário e não literário: .....	06
Denotação e Conotação .....	07
Exercício 01 .....	08
As Figuras de linguagem .....	10
Exercício 02.....	14
As Figuras de palavras .....	16
Exercício 03.....	19
As Figuras de pensamento .....	21
Exercício 04.....	22
O texto: Prosa e verso.....	24
Noções de versificação.....	25
Exercício 05.....	30
Exercício final .....	32
Chave de correção .....	35
Glossário .....	36
Referências Bibliográficas .....	37

## **Chefe do clima da ONU pede esforço dos líderes do G20 enquanto financiamento climático trava na COP29**



Rascunho do acordo da COP foi reduzido neste sábado (16) e negociadores apontam resistências. Negociadores da conferência em Baku lutam por um acordo destinado a aumentar o dinheiro para lidar com os impactos cada vez piores do aquecimento global.

• Pexels Compartilhar matéria Ao vivo Política WW Economia Esportes Pop Viagem & Gastronomia Economia CNN Money Investimentos Negócios Macroeconomia 03/12/2024, 23:23 Chefe do clima da ONU pede esforço dos líderes do G20 enquanto financiamento climático trava na COP29 | CNN Brasil <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/chefe-do-clima-da-onu-pede-esforco-dos-lideres-do-g20-enquanto-financiamento-climat...> 1/12

O chefe da Organização das Nações Unidas (ONU) para o clima pediu que os líderes das maiores economias do mundo enviem um sinal de apoio aos esforços globais de financiamento climático quando se reunirem no Rio de Janeiro na próxima semana, para ajudar a desencadear um acordo nas negociações da COP29. O apelo é feito enquanto os negociadores da conferência em Baku lutam por um acordo destinado a aumentar o dinheiro para lidar com os impactos cada vez piores do aquecimento global. “A cúpula da próxima semana deve enviar sinais globais claros”, disse Simon Stiell, secretário-executivo da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a

Mudança do Clima (UNFCCC), em uma carta destinada neste sábado (16) aos líderes do G20. Leia Mais ouvir notícia 0:00 1.0x COP29: relatório coloca criptoativos e plástico na mira do financiamento climático Projeto de energia solar do Morro da Babilônia espera brilhar no G20 03/12/2024, 23:23 Chefe do clima da ONU pede esforço dos líderes do G20 enquanto financiamento climático trava na COP29 | CNN Brasil <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/chefe-do-clima-da-onu-pede-esforco-dos-lideres-do-g20-enquanto-financiamento-climat...> 2/12 Ele disse que eles deveriam apoiar um aumento em subsídios e empréstimos, juntamente com o alívio da dívida, para que os países vulneráveis "não sejam prejudicados pelos custos do serviço da dívida, o que torna ações climáticas mais ousadas quase impossíveis". Líderes empresariais ecoaram o apelo de Stiell, dizendo que estavam preocupados com a "falta de progresso e foco em Baku". "Apelamos aos governos, liderados pelo G20, para que aproveitem o momento e adotem políticas para uma mudança acelerada dos combustíveis fósseis para um futuro de energia limpa, a fim de desbloquear o investimento essencial do setor privado necessário", disse uma coalizão de grupos empresariais em uma carta separada. Os grupos incluem a We Mean Business Coalition, o Pacto Global das Nações Unidas e o Conselho Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável. Ana Toni, uma autoridade climática brasileira, disse em uma entrevista coletiva que esperava "um sinal muito forte sobre o clima" da reunião do G20, dizendo que era vital para as negociações de Baku. Meta de financiamento G20: Lula e secretário-geral da ONU discutem agenda climática e social em reunião 03/12/2024, 23:23 Chefe do clima da ONU pede esforço dos líderes do G20 enquanto financiamento climático trava na COP29 | CNN Brasil <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/chefe-do-clima-da-onu-pede-esforco-dos-lideres-do-g20-enquanto-financiamento-climat...> 3/12 O sucesso na cúpula climática da ONU deste ano depende de se os países podem concordar com uma nova meta financeira anual para países mais ricos, credores de desenvolvimento e o setor privado. Os países em desenvolvimento precisam de pelo menos US\$ 1 trilhão por ano até o final da década para lidar com as mudanças climáticas, disseram economistas nas negociações da ONU. Mas os negociadores zeraram progresso lento ao longo da conferência de duas semanas. Um rascunho do acordo, que no começo desta semana tinha 33 páginas e era composto por dezenas de opções de amplo alcance, foi reduzido para 25 páginas no sábado (16). O

enviado climático da Suécia, Mattias Frumerie, disse à Reuters que as negociações nanceiras ainda não resolveram as questões mais difíceis: qual deve ser o tamanho da meta ou quais países devem pagar. 03/12/2024, 23:23 Chefe do clima da ONU pede esforço dos líderes do G20 enquanto financiamento climático trava na COP29 | CNN Brasil <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/chefe-do-clima-da-onu-pede-esforco-dos-lideres-do-g20-enquanto-financiamento-climat...> 4/12 “As divisões que vimos antes da reunião ainda estão lá, o que deixa muito trabalho para os ministros na próxima semana”, disse ele à Reuters. Samir Bejanov, negociador-chefe adjunto da COP29, pediu que as nações superem suas diferenças. “Nos últimos dias, algumas pessoas duvidaram se coletivamente conseguiremos entregar. É hora de os negociadores começarem a provar que eles estão errados”, disse ele aos repórteres. ChatBot para WhatsApp R\$99 Umblar Talk Abrir Negociadores europeus disseram que grandes nações produtoras de petróleo, incluindo a Arábia Saudita, também estão bloqueando discussões sobre como levar adiante o acordo da cúpula COP28 do ano passado para fazer a transição do mundo para longe dos combustíveis fósseis. 03/12/2024, 23:23 Chefe do clima da ONU pede esforço dos líderes do G20 enquanto financiamento climático trava na COP29 | CNN Brasil <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/chefe-do-clima-da-onu-pede-esforco-dos-lideres-do-g20-enquanto-financiamento-climat...> 5/12 O governo da Arábia Saudita não respondeu imediatamente a um pedido de comentário. O progresso nessa questão tem sido péssimo até agora, disse um negociador europeu à Reuters. A ministra da Energia de Uganda, Ruth Nankabirwa, disse que a prioridade de seu país era sair da COP29 com um acordo sobre nanciamento acessível para projetos de energia limpa. ChatBot para WhatsApp R\$99 Umblar Talk Abrir “Quando olhamos ao redor e não temos dinheiro, camos nos perguntando se algum dia faremos a jornada de uma verdadeira transição energética”, disse ela à Reuters. Falta de políticas ESG é razão para brasileiro não consumir marca

## Desenvolvimento sustentável



"Desenvolvimento sustentável se refere a um modelo de desenvolvimento econômico, social e político que esteja em harmonia com o meio ambiente. Isso significa que é preciso fazer a utilização racional dos recursos naturais de forma que seja possível suprir as necessidades da sociedade atual, mas sem que haja o comprometimento da disponibilidade desses mesmos recursos para as gerações futuras. Essa é a definição mais amplamente utilizada de desenvolvimento sustentável, apresentada no Relatório Nosso Futuro Comum, no ano de 1987, produzido no âmbito da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

### **O desenvolvimento sustentável se apoia em três princípios básicos:**

- o ambiental
- o econômico
- o social

Diante disso, as Nações Unidas propuseram, no ano de 2015, a chamada Agenda 2030. Trata-se de um plano de ações que estabelece 17 objetivos a serem cumpridos pelos países-membros até o ano de 2030 para se atingir o

desenvolvimento sustentável.

Entre as metas determinadas estão a erradicação da pobreza e da fome, a igualdade social e de gênero, o acesso ao saneamento, a garantia de educação de qualidade e a proteção e conservação dos ecossistemas terrestres e marinhos. O alcance desse modelo de desenvolvimento depende de esforços coletivos, que incluem a ação da sociedade civil, das empresas e dos Estados nacionais."

"A expressão desenvolvimento sustentável designa um modelo de desenvolvimento que visa a articular o progresso econômico, social e político dos Estados nacionais com a preservação ambiental, levando em consideração a finitude da maioria dos recursos naturais de que a sociedade faz uso.

Por definição, o desenvolvimento sustentável nada mais é do que um tipo de desenvolvimento que atenda todas as necessidades da sociedade atual em termos técnicos e produtivos e que, ao mesmo tempo, não comprometa a disponibilidade dos mesmos recursos naturais para as gerações futuras. Embora exista outras formas de se definir o que seja o desenvolvimento sustentável, essa é a principal delas e foi apresentada no documento chamado Relatório Brundtland, de 1987, conhecido também como Relatório Nosso Futuro Comum.

As discussões a cerca da urgência em se repensar o modelo industrial produtivo (que teve início com a Revolução Industrial e transformou definitivamente as relações homem-natureza) ganharam mais força a partir da segunda metade do século XX. À época, o esgotamento dos recursos naturais e os impactos mais severos da ação antrópica sobre o meio ambiente já davam os seus primeiros sinais, demonstrando que não seria possível a manutenção do modelo de desenvolvimento em voga sem consequências no longo prazo. Era preciso, portanto, reformulá-lo.

Quase uma década antes do estabelecimento da definição do que seja o desenvolvimento sustentável, realizou-se a Conferência das Nações Unidas pelo Meio Ambiente em 1972, na cidade de Estocolmo, na Suécia, onde se levantou questões a respeito do progresso econômico e industrial da sociedade em contraposição à preservação ambiental.

Em 1987, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela médica Gro Harlem Brundtland, produziu o documento que serve de referência para a conceituação do novo modelo de desenvolvimento e também aparece como um guia para as próximas reuniões e conferências, que sistematizariam as estratégias e metas para o alcance dessa realidade proposta. São elas:

Eco-92 ou Rio-92, realizada no Rio de Janeiro em 1992;

Rio+10, realizada em Joanesburgo, na África do Sul, em 2002;

Rio+20, realizada no Rio de Janeiro em 2012;

Cúpula do Desenvolvimento Sustentável realizada em Nova York em 2015.

Veja também: O que são os créditos de carbono?

#### Exemplos de ações sustentáveis

As ações sustentáveis são aquelas que promovem o uso equilibrado e racional dos recursos naturais a fim de se preservar o meio ambiente. A sua prática não é unilateral, e depende da sociedade civil, das empresas e dos representantes dos Estados. Além disso, elas podem ser desenvolvidas de forma individual ou em conjunto, e abranger desde pequenos gestos do dia a dia até ações de grande escala.

As ações sustentáveis podem ser realizadas individual ou coletivamente, e envolvem todas as esferas da sociedade.

Listamos abaixo algumas das práticas consideradas sustentáveis. Destacamos que muitas outras podem ser elencadas e seguidas, sendo essa questão bastante abrangente.

Descarte adequado do lixo e dos rejeitos tanto domésticos quanto industriais;

Separação correta do lixo orgânico e não orgânico, além da realização da coleta seletiva e práticas de reciclagem;

Utilização de energias limpas e renováveis, como é o caso da energia solar;

Adoção de meios alternativos de transporte que sejam menos poluentes ou, ainda, a priorização do transporte coletivo em detrimento do individual;

Utilização de produtos que sejam biodegradáveis, evitando o uso de artigos feitos com plástico e outros materiais que levam muito tempo para se decompor na natureza e podem, dessa forma, poluir ecossistemas terrestres e marinhos;

Evitar o desperdício de água;

Economizar energia elétrica;

Praticar o consumo consciente, atentando-se à certificação ambiental e procedência dos produtos;

Redução do desmatamento e da prática de queimadas;

Criação de áreas de proteção ambiental e realização da fiscalização devida;

Promoção de ações de reflorestamento.

Confira no nosso podcast: O dilema das queimadas no Brasil e no mundo

Quais são os princípios do desenvolvimento sustentável?

Os princípios do desenvolvimento sustentável são descritos também como sendo os pilares desse modelo.

Temos, dessa forma, três pilares que servem de base para o desenvolvimento sustentável, sendo eles:

Sustentabilidade ambiental: uso racional dos recursos ambientais com o propósito de conservação;

Sustentabilidade econômica: ações tomadas nas esferas financeira, produtiva e tecnológica;

Sustentabilidade social: tem como objetivo assegurar o bem-estar social pela redução das desigualdades e pela garantia dos direitos básicos dos cidadãos.

Essas áreas são diretamente relacionadas umas com as outras, e é com base nas ações diretas tomadas no escopo de cada uma delas que será possível alcançar o desenvolvimento sustentável.

Videoaula sobre sustentabilidade, degradação ambiental e a responsabilidade humana

Quais são os objetivos do desenvolvimento sustentável?

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram adotados pelos países-membros das Nações Unidas durante a Cúpula do Desenvolvimento Sustentável realizada em 2015 na sede da ONU, em Nova York (EUA).

Trata-se de uma agenda formada por 17 objetivos gerais e 169 metas a serem cumpridas, até o ano de 2030, pelas nações mediante planos de ação e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social, ambiental e econômico, com foco na erradicação da pobreza e na garantia da sustentabilidade. O documento que sistematiza esse plano é intitulado “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”.

Representação gráfica dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Abaixo estão listados os 17 objetivos da Agenda 2030:

- Erradicação da pobreza;
- Erradicação da fome e garantia de segurança alimentar;
- Garantia do acesso à saúde de qualidade e promoção do bem-estar;

- Educação de qualidade, inclusiva e equitativa;
- Igualdade de gênero;
- Gestão sustentável e acesso à água e ao saneamento;
  
- Energia acessível e limpa;
- Trabalho decente e crescimento econômico;
- Industrialização inclusiva e sustentável, infraestruturas resilientes e inovação;
- Redução das desigualdades;
- Tornar cidades e comunidades seguras, resilientes e sustentáveis;
- Consumo e produção responsáveis;
- Ação contra a mudança global do clima;
- Conservação da vida marinha;
- Proteção dos ecossistemas terrestres;
- Paz, justiça e instituições eficazes;
- Fortalecer a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Qual a importância do desenvolvimento sustentável?

O padrão de consumo e o modelo de desenvolvimento econômico que surgiram com a Revolução Industrial se intensificaram na medida em que houve o aperfeiçoamento dos meios tecnológicos de produção e de comunicação, modificando as relações entre o ser humano e a natureza.

A extração e utilização desenfreada dos recursos naturais, por vezes, dá a falsa impressão de que a sua oferta é infinita, mas não é esse o caso. Até mesmo os recursos renováveis podem ser impactados por fenômenos como a poluição e o aquecimento global.

O desenvolvimento sustentável é importante para, por um lado, assegurar o melhor manejo dos recursos naturais de forma que eles não se esgotem, e que seja possível atender às necessidades das gerações presentes e futuras. Por outro lado, sua importância reside no fato de as práticas atreladas a esse modelo objetivarem a redução dos impactos ambientais e do agravamento dos fenômenos climáticos extremos, além de promover o alcance de uma melhor qualidade de vida às diversas

populações que habitam o planeta Terra.

O que fazer para alcançar o desenvolvimento sustentável?

Atingir desenvolvimento sustentável não é uma tarefa a ser feita por um único grupo de indivíduos ou entidades. O cumprimento da agenda estabelecida pelas Nações Unidas assim como o cuidado no geral para com a natureza dependem do esforço coletivo e do estabelecimento de normas e políticas de ação oriundas de poderes superiores, que atuam em escala territorial.

Em outras palavras, as ações individuais e a avaliação da forma como agimos no cotidiano são importantes para que possamos avançar na direção da maior harmonia com o meio ambiente. Ainda assim, a promoção de atitudes sustentáveis, as políticas públicas voltadas para a preservação ambiental e para a conservação e recuperação dos ecossistemas, o planejamento estatal e os planos de gestão orientados para a garantia da sustentabilidade são essenciais para que cheguemos a esse modelo de desenvolvimento.

Aliado a isso, não se pode deixar de lado a atuação das empresas e da incorporação interna, em todas as etapas da cadeia produtiva, de medidas que visem à redução do seu impacto ambiental e colaborem para uma produção mais limpa e ecologicamente viável.

O que é sustentabilidade?

O termo sustentabilidade está diretamente atrelado ao conceito que trabalhamos até aqui, o desenvolvimento sustentável. Ser sustentável significa possuir a capacidade de se manter, de se sustentar. Dessa forma, o princípio da sustentabilidade diz respeito à utilização racional dos recursos naturais, buscando o equilíbrio entre a sua capacidade natural de reposição e a necessidade humana."

## O que é o desenvolvimento sustentável e por que ele é importante?



A ameaça das mudanças climáticas aumenta à medida que os países buscam atender às suas próprias necessidades de crescimento econômico, sem considerar os impactos ao meio ambiente. Portanto, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), esforços concretos devem ser feitos para garantir que o progresso de hoje não afete negativamente o mundo e nem cause impacto nas gerações futuras. O desenvolvimento sustentável é, portanto, um desafio que as nações devem enfrentar e aplicar no dia a dia.

O que é o desenvolvimento sustentável?

A definição do termo vem de um relatório da ONU intitulado *Our Common Future* ("Nosso Futuro Comum", em tradução livre), publicado em abril de 1987 pela Comissão Brundtland (como também é conhecida a Comissão do Meio Ambiente das Nações Unidas): "Sustentabilidade é aquilo que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades".

agricultura sostenible

Um agricultor que trabalha com práticas regenerativas caminha por uma estufa na ilha de Mallorca, na Espanha.

Foto de Pep Bonet

O que significa, na prática, o desenvolvimento sustentável?

Como a ONU aponta, o desenvolvimento sustentável envolve manter um equilíbrio entre crescimento econômico, inclusão social e, claro, proteção ambiental.

"Quando há desenvolvimento sustentável todos têm acesso a trabalho decente, assistência médica e educação de qualidade. O uso dos recursos naturais evita a poluição e perdas permanentes para o meio ambiente. As decisões de políticas públicas garantem que ninguém seja deixado para trás por causa de inferioridade ou discriminação".

(Você também pode se interessar: O que é turismo sustentável?)

Apesar dos benefícios do desenvolvimento sustentável (como uma melhor qualidade de vida), grande parte do crescimento econômico dos países segue sendo insustentável, o que leva às mudanças climáticas, destruição ambiental, conflitos, pobreza e fome, grandes desigualdades e instabilidade social, alerta o órgão internacional.

Diante desse cenário, os países membros da ONU se reuniram em 2015 e transformaram sua visão de futuro em um plano para alcançá-lo: trata-se da "Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável", que consiste em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com metas ambiciosas para 2030 que visam acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir a paz e a prosperidade.

## Na COP29, indústria brasileira discute estratégias para o desenvolvimento sustentável



Presente no maior evento do mundo sobre o meio ambiente, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) mostra o progresso do setor na transição para uma economia de baixo carbono

A indústria nacional tem contribuído de forma significativa para o avanço da agenda climática e vem se firmando como precursora na transição para uma economia de baixo carbono. A estratégia do setor é baseada em quatro pilares: transição energética, mercado de carbono, economia circular e conservação florestal e bioeconomia. Segundo uma pesquisa realizada pela CNI (Confederação Nacional da Indústria) sobre as práticas sustentáveis mais adotadas pela indústria brasileira, 6 em cada 10 empresas já implementaram estratégias relacionadas à biodiversidade nos seus negócios (58%), como tecnologias, certificações e uso sustentável de recursos.

O levantamento, que contou com a participação de mais de 1,5 mil indústrias de transformação e extrativas, revela, ainda, que entre as principais iniciativas estão a adoção de tecnologias sustentáveis (35%), certificações ambientais (32%) e o uso

sustentável de recursos biológicos (29%).

Em relação à capacidade de integração da biodiversidade, o levantamento aponta que 20% das indústrias brasileiras fabricam insumos ou produtos que incluem recursos vegetais, animais ou microrganismos na formulação. Dentre estes, 76% dizem que o recurso contribui para as características funcionais do produto.

Outro levantamento produzido recentemente junto à base do setor revelou que 85% das indústrias no Brasil desenvolvem pelo menos uma prática de economia circular – sistema em que o modo de produção é redesenhado para permitir um fluxo circular dos recursos, minimizar os resíduos e contribuir para o desenvolvimento sustentável.

#### CNI na COP29

Os resultados da pesquisa da CNI, que evidenciam como a integração da biodiversidade aos negócios já é uma realidade para mais da metade das indústrias no Brasil, foram apresentados na 29ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, a COP29, que acontece de 11 a 22 de novembro, em Baku, no Azerbaijão.

O setor participa do encontro promovendo discussões sobre estratégias para avançar na agenda verde e contribuir com os compromissos brasileiros de redução de emissões.

“Queremos contribuir para o avanço da agenda climática, fortalecer a posição da indústria brasileira como precursora na transição para uma economia de baixo carbono e protagonista das discussões na COP30, que acontecerá em Belém, em 2025”, afirmou o presidente da CNI, Ricardo Alban.

#### Participação ativa

Para a indústria brasileira, a participação nas conferências climáticas representa uma importante oportunidade de demonstrar o compromisso das empresas com o desenvolvimento sustentável.

Por isso, ao longo da COP29, o maior evento do mundo sobre o meio ambiente,

defende medidas consideradas necessárias pelo setor, como por exemplo, o avanço da agenda de adaptação à mudança do clima, a aprovação da operacionalização do mercado global de carbono e a mobilização dos países para o financiamento climático.

No estande da CNI, são mais de 60 atividades, entre painéis, apresentações e lançamentos de iniciativas, estudos e programas relacionados aos temas da COP, como financiamento climático, transição energética, adaptação climática, bioeconomia, mercado de carbono e COP30, que ocorrerá em Belém, em 2025.

#### Iniciativas transformadoras

E há muito a apresentar. Entre as importantes iniciativas estão os projetos de hidrogênio verde, que já somam investimentos de mais de R\$ 188 bilhões.

Produzido a partir de fontes renováveis ou de fontes fósseis associadas à captura e estocagem do dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), o hidrogênio é, hoje, uma importante estratégia para a descarbonização dos segmentos “hard to abate”. É o caso dos setores industriais que precisam de calor em alta temperatura, indústrias como aço, vidro, química, alumínio e a de fertilizantes.

Inclusive vários portos brasileiros vêm desenvolvendo projetos para se posicionar como hubs de hidrogênio de baixo carbono – centros geográficos que envolvem uma cadeia de atividades de produção, transporte, entrega e uso final dessa fonte de energia.

Em outra ação voltada à produção do chamado “combustível do futuro”, a Vale firmou parceria com a Green Energy Park (GEP), empresa europeia, para o desenvolvimento de estudos para a instalação de uma unidade de produção de hidrogênio verde no Brasil. A ideia é que essa unidade abasteça um futuro Mega Hub – complexo industrial destinado à fabricação de produtos siderúrgicos de baixo carbono – no país.

“A transformação da indústria já está em curso, com ações concretas para reduzir emissões e incorporar a economia circular. Essa mudança não apenas ajuda a

cumprir compromissos climáticos, mas produz impacto direto na sociedade, criando empregos de qualidade, promovendo tecnologias limpas e tornando as cidades mais sustentáveis e saudáveis para todos”, disse o presidente da CNI.

#### CNI quer grupo do setor privado para a COP

Durante a conferência em Baku, a CNI propôs a criação de um grupo de empresários com foco na elaboração de políticas verdes – a exemplo do B20, fórum de diálogo mundial que conecta a comunidade empresarial aos líderes dos países do G20.

O presidente Alban tem dialogado com o governo federal para que o Sustainable Business COP já esteja em operação na COP30. A ideia é que o grupo mobilize representantes do setor privado com a missão de construir e propor recomendações relevantes para a indústria, influenciando o processo de tomada de decisões nas pautas prioritárias da Conferência do Clima da ONU.