

A LEITURA NA EJA: AÇÕES E REFLEXÕES

READING IN EJA: ACTIONS AND REFLECTIONS

LECTURA EN EJA: ACCIONES Y REFLEXIONES

Cláudia Madalena Feistauer¹
Elzana Kátia Lima Mattos Ferreira²
Robson Aldrin Lima Mattos³

Resumo

O alcance da compreensão leitora abre caminhos para o mundo do conhecimento, da informação e do entretenimento. A cadência na leitura potencializa o aprendizado de conteúdos curriculares das disciplinas oferecidas nos mais diversos níveis de ensino. Para jovens e adultos, que não completaram seus estudos na época ideal, a leitura se torna um imperativo para melhorar seu desempenho geral, principalmente na educação escolar. Assim, este estudo, de caráter bibliográfico, objetiva realizar uma abordagem sobre as práticas de leitura tradicional e as práticas de leitura sociointeracionista, adequando-as ao EJA.

Palavras-chave: Leitura. Educação de Jovens e Adultos. Compreensão leitora.

Abstract

The reach of reading comprehension opens paths to the world of knowledge, information and entertainment. The cadence in reading enhances the learning of curricular content of the disciplines offered at the most diverse levels of education. For young people and adults, who did not complete their studies at the ideal time, reading becomes an imperative to improve their overall performance, especially in school education. Thus, this bibliographic study aims to approach traditional reading practices and sociointeractionist reading practices, adapting them to the EJA.

Keywords: Reading. Youth and Adult Education. Reading comprehension.

Resumen

El alcance de la comprensión lectora abre caminos al mundo del conocimiento, la

¹ Doutora em Letras pela PUCRS, Líder de **Grupo de pesquisa GPLLIN** (conforme presente no diretório de grupos lattes <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/277524>), **Docente Adjunta/UNEB**, e-mail cmfeistauer@uneb.br (<http://orcid.org/0000-0002-9535-9619>).

² Doutora em Línguas e Culturas pela Universidade de Extremadura, Integrante do **Grupo de pesquisa GPLLIN** (conforme presente no diretório de grupos lattes <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0004179714>), **Docente/UESB**, e-mail zanaklmf.escritora@gmail.com

³ Doutor em Educação Matemática pela PUCSP, Integrante do **Grupo de pesquisa GPLLIN** (conforme presente no diretório de grupos lattes <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0032714530>), **Docente/UNEB-UESB**, e-mail rmattos@uneb.br (<https://orcid.org/0000-0002-5074-1320>).

información y el entretenimiento. La cadencia en la lectura potencia el aprendizaje de los contenidos curriculares de las asignaturas que se ofrecen en los más diversos niveles educativos. Para los jóvenes y adultos, que no completaron sus estudios en el momento ideal, la lectura se convierte en un imperativo para mejorar su desempeño general, especialmente en la educación escolar. Así, este estudio bibliográfico pretende acercar las prácticas lectoras tradicionales y las prácticas lectoras sociointeractivas, adaptándolas a la EJA.

Palabras clave: Leer. Educación de jóvenes y adultos. Comprensión lectora.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade interdisciplinar integrante do processo ensino-aprendizagem em todos os conteúdos dos componentes curriculares das instituições de ensino. O domínio dessa habilidade, portanto, está relacionado diretamente com uma maior possibilidade de sucesso e evolução nas atividades escolares.

Para participar do mundo da escrita, principalmente do aprendizado proporcionado por essa interação - ler e aprender, ler para aprender - exige-se uma capacitação para compreender os mais diferentes tipos de texto circulantes que irão desenvolver o entendimento social, econômico e político; proporcionando cidadania ao compreender e se beneficiar de direitos, deveres e oportunidades em um mundo cada vez mais tecnológico e de transformações rápidas por meio de suas mídias digitais. A leitura é uma aliada a serviço dessas conquistas, que abarcam desde uma melhoria econômica a conquistas laborais.

a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 2004, p. 41-42).

Essa perspectiva social deve ser acolhida e desempenhada pela escola através da prática pedagógica dos docentes tendo os professores de observar criticamente o que ocorre em sociedade para selecionar materiais interessantes e adequados para a faixa etária dos alunos da EJA. Sendo a leitura uma chave para uma cidadania bem estabelecida, podemos considerar que aqueles que não têm uma compreensão leitora eficiente encontra-se distanciado desse exercício

social. A marginalização violenta cede lugar, através da leitura, a uma justiça social ao se uniformizar ganhos conquistas culturais.

A escola e o meio acadêmico devem proporcionar ao aluno do EJA a compreensão do poder da palavra, principalmente em relação ao aspecto transformador, elevando-o a uma nova dimensão de compreensão e ciência de sua realidade e capacidade de agir ativamente sobre ela. Não se pode separar a “leitura de mundo” da “leitura da palavra”, como assevera Freire:

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever o mundo’, isto é ter a experiência de mudar o mundo e estar em contato com o mundo (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 31).

Na escola, o aluno deverá ser direcionado ao aprendizado de como recorrer aos diferentes materiais impressos para atender a suas diferentes necessidades. O Estado tem papel preponderante, pautando por meio do diálogo com esses jovens e adultos, o atendimento no contexto escolar das necessidades e dos processos de formação humana plena. Considera-se, para isso, especificidades da vida, do trabalho e da sobrevivência.

Nesse sentido, o presente trabalho empreende um estudo a respeito dessa atividade, especialmente na Educação de Jovens e Adultos objetiva realizar um estudo sobre as práticas de leitura numa abordagem sociointeracionista e sua adequação à EJA. Possui relevância no que se refere à formação de leitores que relacionem o que lêem com o que vêem, com o que sentem, com o que vivem, enfim, que construam significados sociais, históricos e políticos na leitura do texto a que se dedicam, tornando-se, dessa forma sujeitos pensantes, de modo que aprendam a utilizar o seu potencial cognitivo na construção e reconstrução de conceitos, pois assim eles serão capazes de compreender o mundo que os cerca.

A LEITURA

A leitura é uma atividade que surgiu a partir da invenção da escrita. Inicialmente a leitura era feita nas grafias presentes em placas de argila, pedras e couro de animais, até o aparecimento do papiro (papel). Era um privilégio

de poucos e havia escolas para escribas. Os primeiros escritos eram ideográficos, isto é, os símbolos representavam ideias, e não havia ainda a relação da letra um som. Era uma escrita objetivamente imagética.

A leitura em sua forma completa surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. [...] A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra) para se tornar uma sequência lógica de sons que reciasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem (FISCHER, 2006, p. 15).

Outro marco na evolução da escrita e do início da democratização do ato de leitura, foi a invenção da imprensa no século XV, por volta de 1430, por Mark Gutemberg, oportunizando uma difusão maior de livros. Essa invenção foi uma das maiores revoluções da modernidade.

Mais adiante, “o século XIX conhece uma nova dispersão dos modelos de leitura em virtude do crescimento geral da alfabetização e do uso da cultura impressa por novas classes de leitores (as mulheres, as crianças, os operários)” (RIBEIRO, 2008, p. 9). O século XX foi marcado pelo pioneirismo na inserção das tecnologias da informação e comunicação conectadas em rede, em diferentes segmentos sociais. Agora, no século XXI, vivenciamos, de forma mais intensa, o uso das tecnologias móveis e de redes sociodigitais que nos colocam em constante interação com (ciber) espaços sociotécnicos.

O século XXI trouxe, de forma mais intensa, a leitura em meios digitais, e com amplas conexões sociais, pois se lê nas telas do computador, do celular e do tablet. A cultura midiática digital expandiu as possibilidades de leitura e principalmente o público jovem adaptou-se a esses novos suportes de textos. Para Rojo (2007, p.1): ‘os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual’.

Entre os inúmeros desafios está, no contexto tecnológico atual, a responsabilidade de a escola formar leitores fluentes, pois a leitura é uma habilidade muito exigida por uma sociedade mergulhada em uma variedade de símbolos, textos escritos, códigos; enfim, uma imensa gama de mensagens e funcionalidade a serem compreendidas.

A leitura possui diversas funções, de acordo com as necessidades do

leitor: aprendizagem, informação, distração, apropriação de conceitos entre outros.

A leitura potencializa aspectos relacionados à cognição e à socialização, como a formação de hábitos, atitudes e o desenvolvimento de habilidades; desenvolve a capacidade de resolução de problemas; oportuniza a recreação; auxilia na aquisição de conhecimentos; desenvolve a memória; reestrutura conceitos e ajuda no aprimoramento da escrita (FEISTAUER, 2016, p.345).

Conceituar leitura não é uma tarefa simples, uma vez que a leitura envolve dimensões variadas: trata-se de uma atividade biopsicofísica, social, afetiva e cultural. O ato de ler é rico e único, vai além das sinapses cerebrais, e de uma mecânica fisiológica corriqueira. O ato de ler leva a uma construção de sentidos que suplanta as palavras, pois envolve ritmo, cadência, disposição gráfica, memória, cores, imagens reais ou virtuais e as relações semânticas e polissêmicas presentes no texto.

Ler é apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. O ato de ler expande o leque de experiências do ser enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo. São múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler. (SANTOS-THÉO, 2003, p. 2)

Leffa (1996) conceitua leitura pela perspectiva do leitor que ressignifica a realidade pelo ato de ler:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p.10).

A leitura, no entanto, não é uma habilidade natural como andar e falar, ela requer treinamento específico, estimulação e motivação pessoal para desenvolvê-la. Kleiman (2011, p. 13) afirma que ler é um processo complexo semelhante a outras tarefas cognitivas como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova. Por isso,

envolver o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos depreender o sentido de um texto.

Ler traz a oportunidade do indivíduo encetar ou desenvolver uma trajetória ascendente em nível pessoal e social.

O ENSINO DE LEITURA NA EJA

A educação tem a importante missão de exercitar valores como cidadania, participação, solidariedade social, preservação do ecossistema, mas também tem a função de formar indivíduos aptos para escrever, ler e se relacionar com outros indivíduos. Mais do que isso, a escola deve capacitar o indivíduo para interagir e transformar o seu meio, enfim conduzi-lo ao exercício pleno da cidadania.

O início do século XXI tem sido marcado por um movimento reformador da Educação que reflete a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática.

As estatísticas educacionais indicam também que grande parte das jovens que não consegue concluir o 1º grau é oriunda das camadas mais carentes da população e permanece, em média, cinco anos na escola. Entretanto, são anos em que se repete sucessivamente as mesmas séries, de modo geral as duas primeiras, sem que sequer se consiga completar a alfabetização.

O ensino de jovens e adultos no Brasil é um desafio a ser enfrentado em seus vários níveis a começar pela alfabetização que ainda tem índices insatisfatórios como revela a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) mais recente, realizada em 2014 e divulgada em 2015, mostrou que 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabiam ler ou escrever.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394, estabeleceu princípios básicos para a EJA: “[...] igualdade de condições para o acesso de permanência na escola; [...] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...] garantia de padrão de qualidade; [...] valorização da experiência extra-escolar; [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 2010, p.08). De acordo com as diretrizes curriculares nacionais, a EJA está dividida em três funções da modalidade de ensino: a função reparadora, função equalizadora e função

qualificadora (BRASIL, 2000).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo de trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000. p. 9).

A Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância.

Reconhecendo a especificidade do alunado da EJA, a legislação destinada a regulamentar essa modalidade de ensino prevê que sejam considerados aspectos relacionados à vida e cultura desse segmento de estudantes como está expresso no parágrafo único inciso II:

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário (BRASIL, 2010, p. 05).

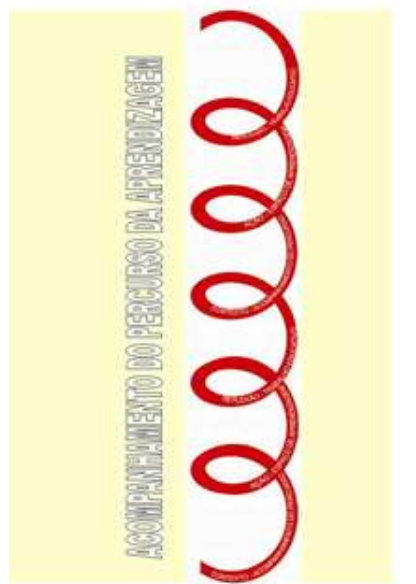
Devido à peculiaridade dos alunos jovens e adultos, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia/SEC-BA elaborou um documento de política para essa modalidade de educação, “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”, visando que a “proposta expressasse as reais demandas e expectativas dos coletivos populares, principais destinatários desta modalidade de educação” (BAHIA, 2009).

Um ponto relevante para os educadores na EJA é o entendimento de que o aluno tem vivências e experiências que o constituem como sujeito participante da dinâmica do mundo moderno, ao utilizar tecnologias e refletir sobre sua condição, possuindo uma visão de mundo que resulta da interação social em sua comunidade e nas relações hierárquicas que regem o mundo do trabalho.

Assim, sua compreensão sobre as situações estão atreladas ao seu contexto e os conhecimentos prévios devem ser considerados pelos professores. A sala de aula da EJA é considerada um local de práticas de leitura. Tanto o professor quanto os alunos praticam o ato de ler, o professor desde a preparação das aulas e os alunos trabalhando com diferentes textos e com novos modos e objetivos de leitura, dentro de seus interesses.

O acompanhamento da aprendizagem considerando a diversidade cultural presente na sala de aula e o princípio de fazer uso do diálogo motivacional com os estudantes, estimulando a participação e considerando a construção do conhecimento como um processo contínuo, além da observação do progresso dos educandos é fundamental. Sendo assim, a proposta da Bahia para a EJA formulou um acompanhamento da aprendizagem, conforme a figura 1.

Figura 1. Acompanhamento do percurso da aprendizagem



Fonte: Bahia (2009).

O ensino de leitura para a EJA requer um conhecimento teórico dos professores a respeito da compreensão de textos.

Solé (2006) descreve as estratégias de leitura de que o leitor faz uso durante o processo de compreensão do texto:

Estratégias de antecipação: tornam possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Se a linguagem não for muito rebuscada e o conteúdo não for muito novo, nem muito difícil, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto, e até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão.

Além de letras, sílabas e palavras, antecipamos significados. O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto. Assim, se formos ler uma história de Monteiro Lobato chamada “Viagem ao céu”, é previsível que encontraremos determinados personagens, certas palavras do campo da astronomia e que, certamente, alguma travessura acontecerá. As estratégias de leitura facilitam a interação dos alunos com o texto e suas significações. Partindo da idéia de que para ler é necessária a produção de significados, a construção de sentidos, a capacidade de fazer interpretações, a utilização de conhecimentos prévios e o conhecimento das especificidades de vários tipos de textos (SILVA; BARBOSA; COUTINHO, 2004).

Estratégias de inferência: permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita. A inferência é aquilo que “lemos”, mas não está escrito. São adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam, e às vezes não; de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias.

Além do significado, inferimos também palavras, sílabas ou letras. Boa parte do conteúdo de um texto pode ser antecipada ou inferida em função do contexto: portadores, circunstâncias de aparição ou propriedades do texto. O contexto, na verdade, contribui decisivamente para a interpretação do texto e, com frequência, até mesmo para inferir a intenção do autor.

Estratégias de verificação: tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar – ou não – a compreensão é inerente à

leitura. Utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura, como estamos fazendo ao longo deste texto. Ler é compreender, isto é, tratar os dados contidos em um texto, extrair as informações principais, que se modificam a partir da utilização que o leitor faz do texto. Ler é passar da letra do texto a esta “compreensão global” que seleciona, hierarquiza, reúne as informações dispersas (na página, no capítulo, no livro, em função de outras informações retidas na memória, em experiências ou outras leituras. Evoluindo da leitura literal para uma compreensão semântica, o leitor “re-formula” o texto e “esquece” sua escansão em palavra por palavra. Sabemos até que ponto este distanciamento é difícil para os leitores fracos sem proficiência, principalmente se sua leitura literal for contagiada por falsos sentidos sobre as palavras, incertezas sobre as sentenças. A mensagem em seu todo fica frágil e eles não chegam a hierarquizar as informações, nem formular uma representação global do texto (CHARTIER, 2007).

Claro está que a leitura não é mera decodificação, é a capacidade de extrair o tema do texto, a tese formulada pelo autor e expressar linguisticamente em poucas palavras o que diz o texto, emitir um juízo de valor sobre o que leu, completar as ideias, concordar ou discordar do autor.

Os estudantes da modalidade EJA são em maioria advindos das regiões periféricas das cidades, trabalham em tempo integral, exercem funções desvalorizadas, possuem baixa auto-estima, e desejam recuperar o tempo perdido terminando os estudos em menor tempo possível. Não possuem hábito de ler regularmente, o que dificulta seu desempenho nas atividades escolares que demandem fluência na leitura. Por essa razão os professores devem conhecer seus alunos e a realidade circundante em que vivem e investigar quais são as práticas de leitura desses alunos “adequando o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos envolvidos” (VÓVIO, 2007, p. 92).

Os jovens e adultos fazem a leitura cotidianamente nas várias esferas sociais: ruas, em casa, no trabalho, no lazer. Nesses vários momentos é que vão construindo suas representações sobre a importância dessas práticas, e

sobre os textos socialmente reconhecidos. Essas representações podem ser confirmadas, modificadas, ressignificadas ou apagadas; a depender de como as práticas de leitura são trabalhadas dentro da EJA. (VÓVIO, 2007). Daí a habilidade do educador de fazer o melhor uso possível dessa rica vivência de seus educandos para estimular uma leitura com compreensão.

Conhecendo as práticas de leitura (ou a ausência delas) na vida dos estudantes da EJA, o professor tem como elaborar aulas de leitura inserindo uma variedade “[...] de gêneros e textos significativos, que tratam de temas e assuntos de interesse de jovens e adultos. Teriam lugar nesse acervo também os materiais que os estudantes gostam e com os quais costumam conviver” (VÓVIO, 2007, p. 93).

O conhecimento a respeito dos gêneros que circulam socialmente e sua diferença em relação ao conceito de texto proporciona opções de seleção dos gêneros e textos mais adequados para despertar no aluno da EJA o interesse e o gosto pelo ato de ler. Marcuschi (2002, p. 22) esclarece a diferença entre tipos de texto e gêneros (Quadro 1).

Quadro 1. Diferença entre tipos e gêneros de texto

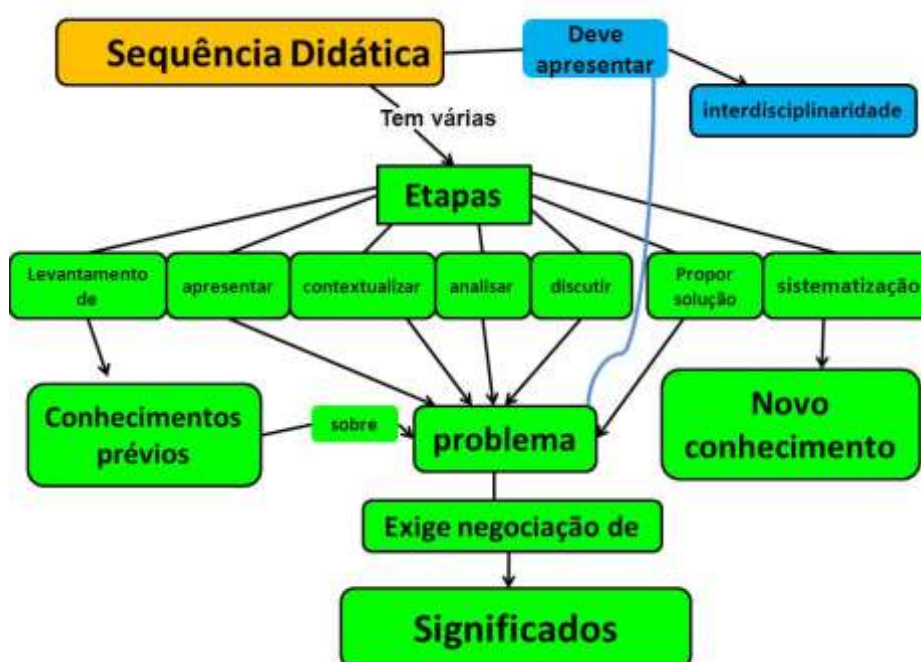
Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, lista de compras, conversa espontânea, cardápio, receita culinária, inquérito policial etc.

Para os alunos em geral, e particularmente os da EJA é, bem difícil apropriar-se de conteúdos de textos mais complexos em pouco tempo. É necessário ultrapassar a mera decodificação/decifração e leitura escondida e a interpretação literal dos textos e isso implica apoderar-se do letramento que Tfouni (2010,

p. 11) “considera a dimensão político-ideológica da leitura e da escrita, reivindicando ações educativas para além da decifração literal”.

Uma maneira produtiva de trabalhar a leitura é adotar a sequência didática “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Figura 2. Sequência didática



Fonte: Sol (2017).

Quadro 2. Etapas de planejamento da sequência didática

O Procedimento Sequência Didática	
1º) Apresentação da situação	1) O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero, a quem se dirige a produção, qual material da produção, quem são os participantes, etc.) 2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.
2º) A primeira produção	1) A produção inicial pode ser amplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício. 2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor, permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos, determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.

3º) Os módulos	<p>Trata-se de trabalhar os problemas.</p> <p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) representação da situação de comunicação (contexto de produção); b) elaboração dos conteúdos (conteúdo temático); c) planejamento do texto (construção composicional); d) realização do texto (estilo). <p>2) Variar as atividades e exercícios:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) atividades de observação e de análise de textos; b) tarefas simplificadas de produção de textos; c) elaboração de uma linguagem comum. <p>3. Capacitar as aquisições (lista de constatações)</p>
4º) A produção	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.</p>

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-128).

A seguir apresentamos um exemplo de Sequência Didática prática de leitura na EJA (Quadro 3).

Quadro 3. Sequência Didática prática de leitura na EJA

<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o repertório literário. - Trocar opiniões sobre a leitura. - Acionar estratégias que permitam descobrir o que está escrito e onde.
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de texto poético. - Sistema de escrita.
<p>Anos</p> <p>1º e 2º.</p>
<p>Tempo estimado</p> <p>Dez aulas.</p>
<p>Material necessário</p> <p>Cartões, lápis e cópias da poesia <i>Das Pedras</i>, de Cora Coralina, publicado em <i>Meu Livro de Cordel</i>.</p> <p>Das Pedras</p> <p>Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim. Levantei uma escada muito alta e no alto subi. Teci um tapete floreado e no sonho me perdi. Uma estrada, um leito,</p>

uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude
dos meus versos.

Cora Coralina

Desenvolvimento

1ª etapa

Apresente a autora Cora Coralina aos alunos. Conte a eles que ela teve uma vida marcada por dificuldades comuns a muitas mulheres: viveu presa aos afazeres domésticos e com pouco dinheiro. Casou-se com alguém que não gostava que ela se ocupasse com atividades que lhe dessem evidência. Relate que Cora sempre gostou de escrever, mas só muito tarde foi estimulada a publicar suas produções.

2ª etapa

Transcreva o poema *Das Pedras* no quadro e leia em voz alta para a turma, apontando cada palavra e verso. Repita a leitura mais de uma vez, usando a mesma estratégia para que todos possam entrar em contato com o texto. No fim, pergunte o que mais chamou atenção e que ideias estão presentes no material. Faça uma lista com as palavras relacionadas ao que foi dito pelos estudantes e convide-os a escrever nos cartões a palavra que resume a principal ideia ou sentimento do texto. Exponha-as no mural da sala.

3ª etapa

Repita a leitura e convide o grupo a pensar se o que foi colocado na lista é pertinente ou não e se é necessário acrescentar outras palavras.

4ª etapa

Divida os alunos em duplas e distribua uma cópia do texto para cada uma delas. A tarefa é encontrar e grifar as palavras que já se sabe ler, inclusive o termo pedra, que aparece muitas vezes. Peça que eles expliquem como fizeram para encontrá-lo.

5ª etapa

Leia este verso em voz alta: "Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim" e pergunte à turma a que pedras Cora Coralina pode estar se referindo. Anote as respostas em uma lista e amplie a discussão para formar outra, com respostas a questões como: quais as pedras que costumam cair sobre os velhos? E sobre os brasileiros?

6ª etapa

Sugira que os alunos escrevam a palavra pedra e a associem à sua experiência de vida. No caso de alunos que ainda não escrevem, aja como um escriba. Lembre-os de que associar uma palavra a seus significados é uma descoberta importante para quem está aprendendo a língua escrita.

Avaliação

Releia o poema e pergunte ao grupo o que mudou na compreensão do texto depois das atividades. Analise a coerência entre as respostas e as perguntas que foram feitas durante todo o trabalho e as mudanças efetivas entre a leitura inicial e a final.

Fonte: Revista Nova Escola (2017).

É válido destacar que o professor também pode utilizar junto aos textos escritos outras expressões que envolvem a linguagem: quadrinhos, vídeos, músicas, etc.

Também pode ser trabalhado o gênero carta, bilhete e email, promovendo a comunicação entre os alunos por meio da palavra escrita que vai treiná-los na leitura e na produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário da educação de adultos, na legislação que garante além do ensino fundamental, em caráter obrigatório e gratuito para todos, foi tornado dever do Estado o oferecimento de programas suplementares necessários ao atendimento de pessoas que interromperam seus estudos. Assim, o ensino de jovens e adultos foi estendido a uma parcela maior da população e a EJA foi regulamentada.

O crescimento das matrículas na EJA, no entanto, não significa que seja oferecido um ensino de qualidade e que atenda às necessidades de inserção no mercado de trabalho com acesso a melhores condições de salário.

A Educação de Adultos na perspectiva da Declaração de Hamburgo (UNESCO, 2004), no artigo 3º, é percebida como um processo que conglobera as (...) aprendizagens, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. Daí, entender que a EJA se configura como um vetor para superar a dívida social para com aqueles que não tiveram acesso ao código escrito como bem um social, imprescindível para a conquista de uma cidadania plena.

A despeito de sua importância, a EJA enfrenta uma série de problemas, tais como: a falta e a inadequação de recursos didáticos, a formação precária dos profissionais que atuam na área, conteúdos descontextualizados da realidade do educando. A pedagogia desenvolvida pelos professores para a leitura não tem sido satisfatória para desenvolver a fluência, a compreensão de textos e o hábito de ler, de modo que as práticas de leitura dos sujeitos que cursam a EJA ainda não são suficientes para torná-los leitores proficientes.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Política de EJA da Rede Estadual**. EJA Educação de Jovens e Adultos – Aprendizagem ao longo da vida. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 15 de junho de 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 2018. Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CHARTIER, A. M. **L'École et la lecture obligatoire**: histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de La lecture. Paris: Retz, 2007.

DOLZ, J; SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004

FEISTAUER, C. M. Um letramento especial: o da Síndrome de Down. In: FERREGUET et al. (org.). **Literatura e lingüística: saberes além das fronteiras**. Salvador, BA: Eduneb, 2016.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Prática de leitura**. Disponível em:

Diálogos e Perspectivas Interventivas, Serrinha - Bahia - Brasil, v.3, n.e 12321, p.1-17, 2022.

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/pratica-leitura-eja-repertorio-literario-511982.shtml>. Acesso: 05 nov. 2017.

RIBEIRO, W. da S. Práticas de leitura no mundo ocidental. **Revista Ágora: Salgueiro, PE**, v. 3, n. 1, p. 34-46, nov. 2008. 34

ROJO, R. Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, Jan./Jun. 2007.

SANTOS-THÉO, Irismar Oliveira. **O ato de ler**. Revista de educação CEAP – Ano 11 – nº 41 – Salvador, jun/2003.

SILVA, A. da; BARBOSA, M. L. F.; COUTINHO, M. de L. Quando os alunos ainda não sabem ler...algumas reflexões sobre a leitura na alfabetização de jovens e adultos. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOL, M. Sequência didática. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/345173/2/images/5/interdisciplinaridade+Conhecimentos+pr%C3%A9vios.jpg>. Acesso: 05 nov. 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schililing. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita eleitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos in Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996 – 2004)**. Brasília: UNESCO, MEC. 2004.

VÓVIO, C. L. **Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo**. REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Minas Gerais, v. 1, n. 0, p. 85-96, ago. 2007.