



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

NOEME SOARES BENÍCIO CARNEIRO

**ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TURMAS DE EJA DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**MONTES CLAROS – MG
Maio/2019**

NOEME SOARES BENÍCIO CARNEIRO

**ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TURMAS DE EJA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes

Sublinha: Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual

Dissertação liberada em 20/05/2019.



Professora Orientadora

MONTES CLAROS – MG
Maior/2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



NOEME SOARES BENÍCIO CARNEIRO

"Ensino de Estratégias de Leitura em Turmas de EJA do Ensino Fundamental"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Ramony Maria Silva Reis Oliveira (IFNMG)

(Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro (Unimontes))

Montes Claros (MG), 28 de março de 2019

Carneiro, Noeme Soares Benício.

Ensino de estratégias de leitura em turmas de EJA do Ensino Fundamental [manuscrito] / Noeme Soares Benício Carneiro. – Montes Claros, 2019.

144 f. : il.

Bibliografia: f. 122-125.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Estratégias de leitura. 3. Letramento. I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Alfa e Ômega, meu Pai e Senhor. Porque dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Glória, pois, a ele eternamente.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, pela seriedade e compromisso com que me orientou nesse trabalho. Pela empatia e compreensão. Pelas correções e incentivos. E, principalmente, pela paciência durante esses dois anos de orientação.

Aos meus pais, Sr. Antônio e D. Helenita, pelo amor incondicional e pelo exemplo de vida. Ao meu esposo, Gilberto M. Carneiro, pelo apoio e companheirismo, materializados em “palpites”, em áudios dos textos gravados para que eu ouvisse na estrada, quando não dava tempo ler. Pela parceria na vida.

Ao meu filho, Victor Hugo. Minha inspiração. Pela compreensão e incentivos constantes.

Às minhas irmãs Lenira, Maria e Gil e aos meus irmãos Valmir e Bedego, por compartilharem essa existência comigo. Por serem quem são e o que representam para mim.

Aos meus cunhados, pela motivação e apoio.

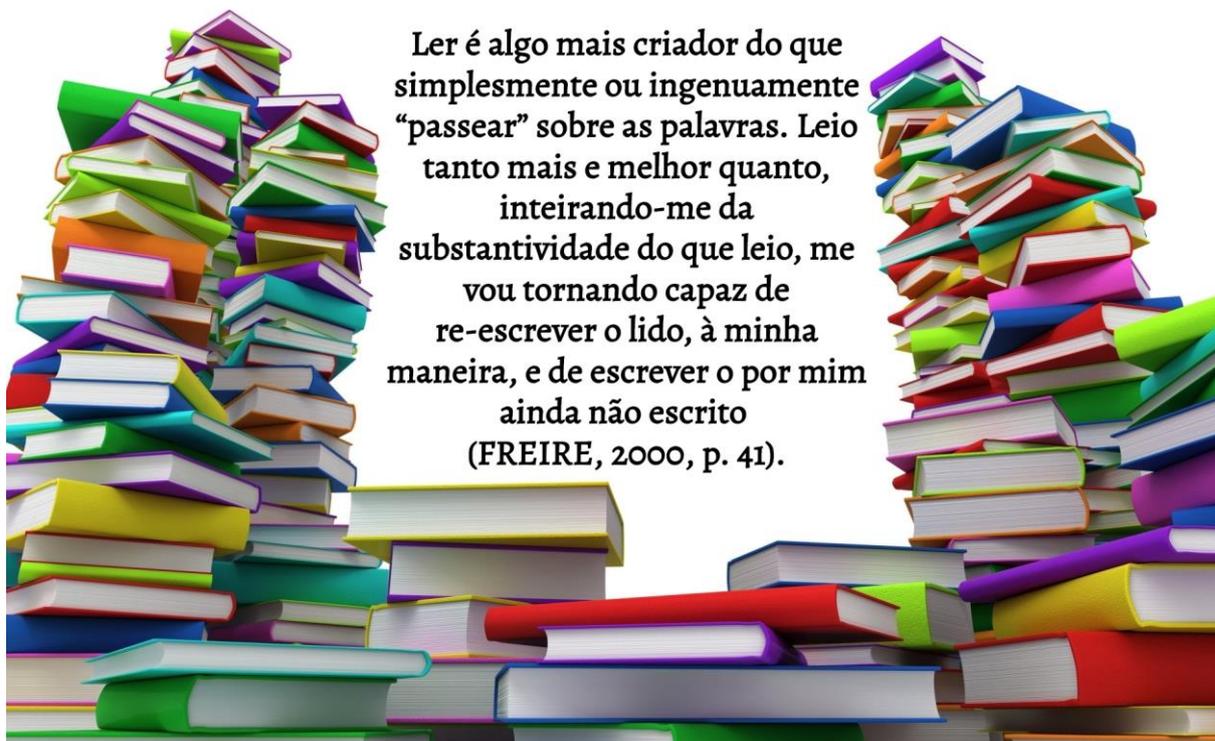
Aos docentes e coordenadores do Profletras da UNIMONTES, pelos conhecimentos e experiências compartilhadas.

À Professora Dra. Maria Clara Maciel pelas valiosas contribuições na leitura final deste trabalho.

Aos colegas de turma pela convivência agradável e pelo espírito colaborativo que prevaleceu entre nós. Em especial ao grupo das “Qualis”, que tornou essa jornada mais leve e até divertida.

Aos colegas da E.E. Professor Onésimo Bastos, pelos incentivos constantes, em especial à diretora Ilene da Silva Lisboa que não mediu esforços para que esse trabalho fosse desenvolvido e a Prof.^a Alex Sandra Aparecida Magalhães, cuja generosidade em sacrificar seus horários possibilitou minha frequência às aulas do mestrado.

Figura 1 – Epígrafe Ilustrada



Fonte: Imagem editada pela pesquisadora no site *Befunky*. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/432416001721023748/>>. Acesso em: 17 maio 2019.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Epígrafe Ilustrada.....	18
Figura 2 – Índice de analfabetismo com faixa etária de 15 anos ou mais	23
Figura 3 – Índice de analfabetismo por faixa etária	24
Figura 4 – Localização do município de Januária no Estado de Minas Gerais.....	47
Figura 5 – Entrada da E.E. Professor Onésimo Bastos, ângulo externo	49
Figura 6 – Resposta do Participante A	58
Figura 7 – Resposta do Participante B	58
Figura 8 – Resposta do Participante C	59
Figura 9 – Excerto do Participante D	60
Figura 10 – Excerto do Participante E.....	60
Figura 11 – Excerto do Participante F.....	61
Figura 12 – Excerto do Participante G	61
Figura 13 – Montagem da apresentação dos slides	73
Figura 14 – Slide com imagem de embalagem de medicamento	82
Figura 15 – Bula de medicamento (frente e verso)	83
Figura 16 – Slides com tópicos de bula de medicamento A.....	84
Figura 17 – Slides com tópicos de bula de medicamento B.....	85
Figura 18 – Slide com os cartazes trazidos pela turma	95
Figura 19 – Cartaz de campanha de prevenção ao câncer de mama	96
Figura 20 – Cartaz parte 1: Título e imagem.....	97
Figura 21 – Cartaz parte 2: Conteúdo do texto	98
Figura 22 – Cartaz Parte 3: Sinais que podem indicar o câncer de mama	98
Figura 23 – Projeção do slide com a notícia a ser lida	105
Figura 24 – Projeção do título: lead	112
Figura 25 – Projeção da imagem da empregada doméstica	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos e questões apresentadas por Solé (1998)	41
Quadro 2 – Faixa etária dos alunos da EJA	55
Quadro 3 – Relação trabalho/emprego dos participantes	56
Quadro 4 – Síntese de resultados	64
Quadro 5 – Quadro de resultados obtidos na avaliação final	117

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Razões pelas quais os alunos abandonaram a escola.....	57
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

EJA	Educação de Jovens e Adultos
Profletras	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios
MEC	Ministério da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira
CESECS	Centros Estaduais de Educação Continuada
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
DIFC	Diversidade Inclusão e Formação para a Cidadania
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Unimontes, objetivando apontar as possíveis contribuições do trabalho com estratégias de leitura de textos da realidade dos alunos, para o desenvolvimento da competência leitora e do letramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Professor Onésimo Bastos, situada em Januária, Minas Gerais. A pretensão foi responder quais as implicações do desenvolvimento de oficinas de leitura de textos do contexto de vivência dos alunos, pautadas no uso de estratégias de leitura, para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da Educação de Jovens e Adultos. Partiu-se da hipótese de que, por meio do ensino de estratégias de leitura de textos do cotidiano, fundamentado nos pressupostos da Análise do Discurso, é possível desenvolver a compreensão leitora e, por conseguinte, o letramento de jovens e adultos, de forma a ampliar suas possibilidades de ação na sociedade letrada. Especificamente pretendeu-se, do ponto de vista teórico, explorar conhecimentos legais, teóricos e metodológicos referentes à Educação de Jovens e Adultos e conhecimentos referentes à Análise de Discurso, ao letramento e às estratégias de leitura. Como objetivo prático, descrever o perfil geral e as habilidades de leitura compreensiva dos alunos de uma turma do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Já no plano metodológico, elaborar e desenvolver plano de ação, objetivando contribuir para a melhoria da proficiência em leitura dos alunos e para o trabalho com leitura na escola. A orientação metodológica da pesquisa teve como base o delineamento qualitativo por meio de uma pesquisa de campo com a finalidade de por em evidência o perfil dos alunos e o desenvolvimento de pesquisa-ação, com a realização de oficinas de leitura de textos do cotidiano dos pesquisados. Para a ancoragem teórica foram explorados, principalmente, estudos de Pecheux (1969), Orlandi (2007/2012), Soares (1998/2000), Tfouni (1988), Solé (1998) e Kleiman (2000). Para a elaboração e desenvolvimento do Plano de ação foram importantes as contribuições de Alves Filho (2011), Lopes-Rossi (2005), Baltar (2004), Rocha (2005), Tápia e Fita (2000), Solé (1998) entre outros. O percurso evidenciou que a concepção de leitura dos pesquisados restringe-se à leitura praticada na escola, assim, o plano de ação foi planejado e desenvolvido também com a finalidade de ampliar o conceito de leitura dos envolvidos. Os resultados evidenciaram que o trabalho firmado na AD, com estratégias de leitura, implicou na maior participação e envolvimento dos alunos de maneira contribuir de forma eficaz para a formação da competência leitora deles.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Estratégias de leitura. Letramento.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research carried out within the scope of the Professional Master in Literature of Unimontes, whose general objective was to indicate the possible contributions of the work with strategies of reading texts of the students' reality, for the development of reading competence and literacy of EJA students, of the State School Professor Onésimo Bastos, located in Januária, Minas Gerais. The aim was to answer the implications of the development of workshops to read texts from the context of students' experience, based on the use of reading strategies, for the development of the reading competence of EJA students? It was hypothesized that through the teaching of daily reading strategies, based on the presuppositions of the AD, it is possible to develop the reading comprehension and, therefore, the literacy of young people and adults, in order to expand their possibilities action in the literate society. Specifically, it was intended, from the theoretical point of view, to explore legal, theoretical and methodological knowledge regarding Youth and Adult Education and knowledge related to Speech Analysis, literacy and reading strategies. As a practical objective, to describe the general profile and comprehension skills of the students of a class of Elementary School of the school that was surveyed. On the methodological level, to elaborate and develop a plan of action, aiming to contribute to the improvement of the reading proficiency of the students of this modality of teaching and to the work with reading in the school. The methodological orientation of the research was based on the qualitative delineation through a field research with the purpose of highlighting the profile of the students and the development of action research, with the realization of reading workshops of the subjects' daily life. As for the theory, in addition to the exploration of legal, theoretical and methodological knowledge regarding Youth and Adult Education, theoretical knowledge was explored concerning literacy, reading from the perspective of AD and reading strategies, anchoring mainly in the studies of Pecheux (1969), Orlandi (2007/2012) Soares (1998/2000), Tfouni (1988), Solé (1998) and Kleiman (2000). For the preparation of the Action Plan, the contributions of Alves Filho (2011), Lopes-Rossi (2005), Baltar (2004), Rocha (2005), Tápia and Fita (2000), Solé (1998) and others were also important. The course showed that the reading concept of the respondents was restricted to the reading practiced in the school, so the plan of action was also planned and developed with the purpose of broadening the concept of reading of those involved. The results showed that the work carried out in the AD, with reading strategies, implied in the greater participation and involvement of the students in order to effectively contribute to the formation of their reading competence.

Key words: Youth and Adult Education. Reading strategies. Literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	21
1.1 Aspectos Históricos e legais da EJA	21
1.2 Considerações sobre a trajetória da EJA em Minas Gerais e em Januária	26
1.3 Princípios teóricos metodológicos do ensino de leitura na EJA.....	31
CAPÍTULO 2 – EXAMINANDO A LEITURA E O LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA AD	35
2.1 Análise de discurso de linha francesa: breve histórico e princípios	35
2.2 Pressupostos discursivos da leitura e do letramento.....	37
2.2.1 Perspectivas de leitura discursiva na EJA: desafios e possibilidades.....	39
2.3 Estratégias de leitura.....	40
2.3.1 Leitura de textos na AD e os gêneros textuais.....	42
CAPÍTULO 3 – CONHECENDO O CONTEXTO, A METODOLOGIA E OS PARTICIPANTES	47
3.1. O contexto	47
3.2 Método e metodologia	50
3.2.1 Técnica de coleta de dados	51
3.3 Os participantes	54
CAPÍTULO 4 – DELINEANDO O PERFIL E AS HABILIDADES DE LEITURA DOS ALUNOS DA EJA	55
4.1 Resultados do perfil geral dos participantes	55
4.2 A avaliação diagnóstica e seus resultados	62
4.2.1 Resultados do perfil leitor dos participantes	63
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO	67
5.1 Apresentação	67
5.2 Desenvolvimento do plano	70
5.2.1 Oficina 1 – Motivação	70
5.2.2 Resultados da oficina de motivação	76
5.2.3 Avaliação da oficina de motivação.....	78

5.3 Oficina 2 – Leitura de bula de medicamento.....	79
5.3.1 Resultados da oficina 2.....	87
5.3.2 Avaliação da oficina 2	92
5.4 Oficina 3 – Leitura de cartaz	93
5.4.1 Resultados da oficina 3.....	99
5.4.2 Avaliação da oficina 3	101
5.5 Oficina 4 – Leitura de notícia de jornal.....	101
5.5.1 Resultados da oficina 4.....	106
5.5.2 Avaliação da oficina 4	109
5.6 Oficina 5 - Leitura de reportagem	110
5.6.1 Resultados da oficina 5.....	114
5.6.2 Avaliação da oficina 5	116
5.7 Avaliação final: contribuições das oficinas para aprendizagens significativas.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – Questionário para Conhecimento do Perfil Leitor.....	126
APÊNDICE B – Avaliação das Habilidades de Leitura da Etapa Diagnóstica.....	128
APÊNDICE C – Avaliação Diagnóstica Etapa Final.....	133
ANEXO 01 – Cópia de Texto Utilizado na Oficina 05	138
ANEXO 02 – Parecer Consubstanciado do CEP	141

INTRODUÇÃO

É inegável que o domínio das habilidades de leitura é imprescindível para que o aluno obtenha êxito na construção do conhecimento e conquiste um bom desempenho em todos os conteúdos curriculares. Não obstante, o desenvolvimento formal da competência leitora vem representado um desafio para a escola atual, que tem se mostrado pouco eficiente, haja vista os resultados insatisfatórios evidenciados pelas avaliações sistêmicas, aplicadas, periodicamente, em todo o país, para diversos níveis educacionais.

Conforme é possível constatar, os dados dessas avaliações sobre o desempenho em leitura, de estudantes brasileiros, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹ e a Prova Brasil, por exemplo, têm apontado falhas significativas no desempenho das habilidades leitoras, evidenciando a necessidade de ações interventivas eficazes.

Essas avaliações, apesar de divergirem em alguns aspectos e de serem aplicadas em massa, concorrem para o alvo a ser avaliado, cujo foco é a proficiência em leitura, para a qual é necessário que o educando demonstre a capacidade de ler textos de gêneros variados, imprimindo-lhes sentido e fazendo uso desses textos nos diversos contextos sociais de uso da linguagem.

Sabe-se que a tarefa de promover o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita vem suscitando debates e discussões entre educadores e pesquisadores. Para Lerner (2002), por exemplo, o ensino da leitura e da escrita na escola apresenta sérios problemas, dentre eles o distanciamento que ocorre entre os propósitos que orientam essas práticas, na escola, e as situações reais em que elas ocorrem fora do espaço escolar.

Também é fato que a retórica sobre a importância da leitura se faz constante no meio educacional. Assim, por um lado tem-se que a competência leitora, a ser desenvolvida primordialmente na escola, é considerada condição essencial para o exercício da cidadania por meio da participação ativa na sociedade, influenciando na tomada de decisões na vida profissional, política e cultural. Por outro lado, conforme avalia Kleiman (2016, p. 17), “[...] é a própria sociedade que impõe, a cada dia, novas exigências de letramento”, apontando para a

¹ O PISA é uma pesquisa de perfil amostral, desenvolvida a cada 03 anos com alunos a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária dos 15 anos. A pesquisa avalia a proficiência dos estudantes em leitura, ciências e matemática, sendo que a cada avaliação há o enfoque em um dos domínios avaliados. O resultado do último PISA (2015), apresentou uma queda na proficiência em leitura, o que coloca o país nas últimas posições no ranking entre os países participantes. Os resultados do PISA repercutem intensamente na imprensa brasileira.

compreensão da palavra escrita como uma necessidade para a sobrevivência. Assim, se é da dinâmica social que emergem as necessidades de letramento, logo, a escola precisa estar atenta às demandas sociais de uso da leitura e da escrita e agir de forma a proporcionar que as práticas de letramento escolar estejam de acordo com práticas de letramentos sociais.

Importa salientar que tanto com referência aos problemas de dificuldade de leitura evidenciados por alunos como sobre a necessidade de proporcionar o desenvolvimento das habilidades de ler textos do cotidiano e, ainda, sobre a importância da leitura para o pleno exercício da cidadania, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar de não participar das avaliações externas, mencionadas anteriormente, também integra o mesmo cenário.

No desenvolvimento de atividades de leitura com esses educandos, cotidianamente, observa-se que eles apresentam dificuldades, sendo que uma parte dos que conseguem concluir o Ensino Fundamental o fazem sem ter desenvolvido plenamente as habilidades necessárias ao leitor proficiente. É comum observar que muitos ainda fazem a “leitura superficial”, conforme denomina Freire (2000), apenas decodificando. É possível afirmar que essa dificuldade segue na direção daquilo que Freire (2000, p. 41), quando reflete sobre a dimensão criadora do ato de ler, denominou de “[...] passear pelas palavras”.

A experiência evidencia, também, que a formação dos professores e seu preparo para lidar com as dificuldades encontradas constituem relevantes aspectos no enfrentamento das barreiras que muitas vezes se interpõem ao trabalho do docente. Por exemplo, as práticas de letramento nas quais os alunos da EJA estão envolvidos, nos diferentes contextos sociais de que participam, sua trajetória e suas experiências de vida exigem educadores com uma formação diferenciada que possam contemplar além das necessidades apontadas para o Ensino Fundamental regular. No entanto, o processo de formação ocorre sem que sejam estabelecidas as peculiaridades do nível educacional.

Muito embora os problemas referidos não sejam exclusivos da EJA, as peculiaridades dela, em função da diversidade que abarca, seja pelos grupos sociais dos quais se originam, seja pelas filiações religiosas, relação com o trabalho ou emprego, etnias, gênero, ideologias e outras, exigem dos professores um redimensionamento da prática pedagógica, considerando toda a complexidade do contexto sociocultural e histórico que envolve os sujeitos que constituem seu público-alvo e, também, a relevância que o domínio de leitura representa para uma formação crítica e reflexiva desses educandos.

Outro aspecto peculiar a ser considerado é a heterogeneidade de faixa etária abarcada

pelas turmas de EJA e sua relação com o processo de escolarização. Pesquisas, como as de Andrade (2004), Arroyo (2004), Soares (2011), dão conta de que é preciso refletir sobre a educação ofertada a esses educandos, considerando sua diversidade para, a partir dela, estabelecer as relações com os objetos do ensino.

Ademais, parece haver, por parte dos órgãos responsáveis pelo planejamento educacional, pouca atenção aos jovens e aos adultos que retornam à escola e, relativamente, poucas são as discussões que envolvem o trabalho com esse público, apesar de que, desde a elaboração da Constituição Federal de 1988, ela é uma atividade educacional reconhecida como modalidade. Empiricamente tem sido possível observar que, diferentemente do que ocorre com o Ensino Fundamental, na modalidade regular, há ainda pouca preocupação em discutir os problemas de aprendizagem enfrentados pelos sujeitos da EJA, e a escola permanece inerte e silente, enquanto esses cidadãos continuam à margem da educação de qualidade a que fazem jus.

Dadas essas considerações, a discussão suscitada neste trabalho aborda o ensino de leitura em uma turma de EJA do Ensino Fundamental II, baseada na observação e na prática vivenciada diretamente no cotidiano escolar, como forma de ativar esforços para a superação dos desafios. Sobre isso, considera-se que o programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às demandas da EJA.

O programa é proposto para a formação de professores de Língua Portuguesa, capacitando-os para melhor responder a desafios e interferir na realidade da sala de aula, modificando a prática e promovendo a melhoria da qualidade da educação básica no país. É a formação em serviço, possibilitando a reflexão e a ação sobre os problemas encontrados nas diferentes realidades das escolas, de forma a aliar teoria e prática no trabalho docente, fortalecendo o educador na busca pela qualidade e conferindo-lhe autonomia para analisar e intervir na realidade.

Desse modo, com o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se adquirir conhecimentos especializados, por em evidência a realidade dos alunos e preparar intervenções de maneira a contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos envolvidos, no que tange ao domínio das habilidades que constituem essa competência e que pode ser traduzida na condição daquele que lê com compreensão e autonomia.

Parte-se da consideração de que a EJA é permeada pela diversidade de trajetórias de

vida que cada educando representa por meio de suas vivências sociais e pelos aspectos culturais que cada um traz consigo a partir dessas vivências. Considera-se, também, que a educação escolar desses cidadãos é, muitas vezes, marcada por processos de escolarização frustrados, interrompidos pelo fracasso na aprendizagem ou por inúmeras outras razões que os impediram de continuar na escola.

Ademais, a experiência tem mostrado que uma parte dos alunos da EJA chega à escola nas turmas equivalentes aos anos finais do Ensino Fundamental sem as habilidades básicas de leitura e de escrita que deveriam ter sido adquiridas em séries anteriores e que lhes possibilitaria o acesso aos conteúdos curriculares. Soma-se a isso o fato de que, ao se depararem com as dificuldades escolares, muitas vezes associadas às dificuldades de vida, em diversos aspectos, veem-se diante da mesma frustração que vivenciaram no seu contato anterior com a escola e evadem desta sem atingir seus propósitos.

Diante dessa realidade, pretende-se responder, com esta pesquisa, a pergunta que se segue:

- Quais as implicações do desenvolvimento de oficinas de leitura de textos do contexto de vivência dos alunos, pautadas no uso de estratégias de leitura, para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da EJA?

Como aporte teórico para o embasamento das atividades forma estudadas as teorias de Análise de Discurso, doravante AD e a Perspectiva Discursiva como norteadoras desta investigação, pelo entendimento de que o conceito de letramento, derivado a partir dessas teorias, mostra-se produtivo. É que, na esteira de Tffoune (1988), o letramento é pensado como a possibilidade de se retirar as formas da língua da condição de dispersão, integrando-as ao efeito de unidade do texto. Além disso, e articulado com essa noção de letramento, o conceito de leitura como “construção de sentido” mostra-se também profícuo.

Sendo assim, a concepção de leitura que adotamos neste trabalho é aquela em que a leitura é concebida e realizada como interação entre leitor – texto – autor, e é nessa interação que ocorre a construção do sentido. Quando o aluno – leitor interage com o texto, acionando o seu conhecimento de mundo, por meio de estratégias norteadoras da compreensão, ele também produz novos discursos.

Cabe ressaltar, ainda, que, no âmbito da AD, encontramos a noção de sujeito histórico que constrói sentidos a partir de um determinado tempo e lugar e que apresenta em seu

discurso as influências do contexto social e histórico, situando sua fala em relação ao discurso dos outros. A partir dessa teoria, entendemos que o discurso estabelece a possibilidade de vários sentidos e que cabe ao leitor buscar construí-los na interdiscursividade dos textos, para tomar por base a materialidade da superfície linguística.

Já com referência às estratégias de leitura, estas se caracterizam como os recursos dos quais o leitor pode valer-se para mobilizar os conhecimentos necessários à compreensão textual. Para Solé (1998, p. 70), essas estratégias “[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

Sendo assim, neste trabalho, partimos da hipótese de que, por meio do ensino de estratégias de leitura de textos do cotidiano, fundamentado nos pressupostos da AD, principalmente concernente à consideração de que o sujeito apropria-se da linguagem de forma social e que essa apropriação reflete sua interpelação ideológica (Orlandi, 2012), é possível desenvolver a compreensão leitora e, por conseguinte, o letramento de jovens e adultos, de forma a ampliar suas possibilidades de ação na sociedade letrada.

Nessa perspectiva, considerando o baixo desempenho em leitura e escrita dos alunos da EJA envolvidos no projeto, observado com base na experiência como docente, atuando nessa modalidade de ensino, o presente estudo justifica-se:

- (i) pela necessidade de interferir nas dificuldades de leitura detectadas, especificamente aquelas relacionadas à compreensão leitora;
- (ii) pela possibilidade de ampliação do letramento dos educandos envolvidos;
- (iii) por constituir importante subsídio para o desenvolvimento da prática escolar de ensino de leitura, ressignificando-a na modalidade de ensino pesquisada, e pela possibilidade de contribuição para a formação profissional da pesquisadora e para a área de concentração da pesquisa.

Este estudo apresenta como objetivo geral:

- Apontar as possíveis contribuições do trabalho com estratégias de leitura de textos da realidade dos alunos para o desenvolvimento da competência leitora e do letramento de alunos da EJA.

Com a finalidade de confirmar ou refutar a hipótese levantada e de atingir o objetivo geral definido, traçamos os objetivos específicos nos níveis teórico, prático e metodológico, a saber:

Teóricos

- Explorar conhecimentos históricos, legais, teóricos e metodológicos referentes à Educação de Jovens e Adultos;
- Explorar conhecimentos referentes à Análise de Discurso francesa, às estratégias de leitura, ao letramento e sobre os pressupostos discursivos da leitura.

Práticos

- Descrever o perfil e as competências de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II da EJA da E. E. Professor Onésimo Bastos.

Metodológicos

- Elaborar e desenvolver um plano de ação pedagógica com uma turma de alunos da EJA;
- Contribuir para a melhoria da proficiência em leitura dos alunos da EJA e para o trabalho com leitura na escola.

A dissertação está estruturada em **Introdução, Capítulo 1**, com a análise documental dos aspectos históricos, legais, teóricos e metodológicos referentes à EJA, de forma a evidenciar momentos da trajetória dela no país e em Minas Gerais, destacando algumas características dessa modalidade de ensino em Januária – MG, cidade em que se situa a escola *locus* da pesquisa. **Capítulo 2** com as abordagens referentes à leitura e letramento na perspectiva da Análise de Discurso, breve histórico e princípios teóricos da AD francesa com base em Pêcheux (1969) e Orlandi (2009), os pressupostos discursivos da leitura e do letramento conforme Tfoune (2005) e Soares (1999), as perspectivas discursivas de leitura na EJA, com base nos estudos de Freire (2000), Orlandi (2012), Andrade (2004), e Kleiman (2016), as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Kleiman (1999), e por fim, a leitura de texto na AD e gêneros textuais, de acordo com os estudos de Indursky (2006), Marcuschi (2004), Bakthin (1953-2003), Schneuwly e Dolz (2004). Na sequência, o **Capítulo 3**, com a apresentação do contexto e dos participantes, o método e a metodologia,

bem como as técnicas de coleta e análise de dados. **Capítulo 4**, com os resultados do perfil e da avaliação diagnóstica, em que foram importantes as contribuições dos estudos de Costa-Hubes (2015), no que tange aos descritores avaliados e sua relação com a perspectiva discursiva de leitura. **Capítulo 5**, apresentando o plano de ação e seu desenvolvimento, para o qual também foram importantes as contribuições dos estudos de Solé (1998), Alves Filho (2011), Lopes-Rossi (2005), Baltar (2004) e Rocha (2005), no que concerne ao uso dos gêneros textuais nas oficinas propostas e Tápia e Fita (2000), acerca da motivação. E, em seguida, as **Considerações Finais** contendo a conclusão.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 Aspectos Históricos e legais da EJA

A história da EJA remete ao período da colonização em nosso país e, seu início pode ser associado com o trabalho dos jesuítas, cujo alvo das instruções era a população adulta, porém as finalidades eram muito mais religiosas que educativas.

Apesar de ter sido mencionada na Constituição de 1934, a necessidade da educação para jovens e adultos (BRASIL, 1934, Art. 150) e do reconhecimento oficial dessa necessidade, evidenciada pelo decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945 (BRASIL, 1945, Art. 4º), desencadeando o desenvolvimento de projetos e campanhas que pretendiam apontar caminhos para a elevação da educação no país, é somente após o segundo Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em 1958, através das ideias propostas pelo educador Paulo Freire, que podemos perceber alguma transformação na concepção da EJA.

As ideias de Paulo Freire foram de encontro ao modelo de educação da época e tinham como foco, principalmente, fortalecer a criticidade dos sujeitos envolvidos, partindo desses sujeitos para a transformação social. Assim, com a proposta de uma educação capaz de abarcar a classe menos favorecida e de uma pedagogia que levasse o educando a ler o mundo para poder transformá-lo, Paulo Freire também aponta para um novo paradigma no conceito de alfabetização, no qual a leitura deixa de ser a mera decodificação de palavras e frases, alçando o patamar da compreensão leitora e das implicações subjacentes a essa capacidade.

A partir da década de 1960, passando pelo regime militar (1964-1985), época em que as ideias de Paulo Freire foram duramente combatidas, inclusive com o exílio do autor, registram-se alguns movimentos importantes para a EJA. O seu reconhecimento como modalidade de educação básica é oficialmente confirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que a apresenta como a modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (LDBN, 9.394/96, art. 37), trazendo em seu texto o mesmo entendimento da Constituição Federal de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa também um marco na história da Educação de Jovens e Adultos, por assinalar a importância do respeito às

peculiaridades do público-alvo desta modalidade de ensino e o propósito de que sua oferta seja assegurada de forma gratuita e com a garantia da qualidade.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, corrobora os princípios da LDB e destaca a importância da formação inicial e continuada dos profissionais para atuação nessa modalidade de ensino:

Art. 17 - A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II - investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III - desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática (RESOLUÇÃO CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000).

Assim, a Resolução não somente desfaz por completo o pensamento que acompanhou inicialmente esta modalidade de ensino, segundo o qual não havia a necessidade de uma formação específica para se trabalhar com o ensino, como também evidencia a importância de práticas profissionais voltadas para as especificidades desse segmento. O entendimento é de que a busca por metodologias diferenciadas, o envolvimento de todos os profissionais, o estabelecimento de relação entre teoria e prática, considerando a diversidade em todos os seus aspectos, devem ser constantes no contexto da EJA.

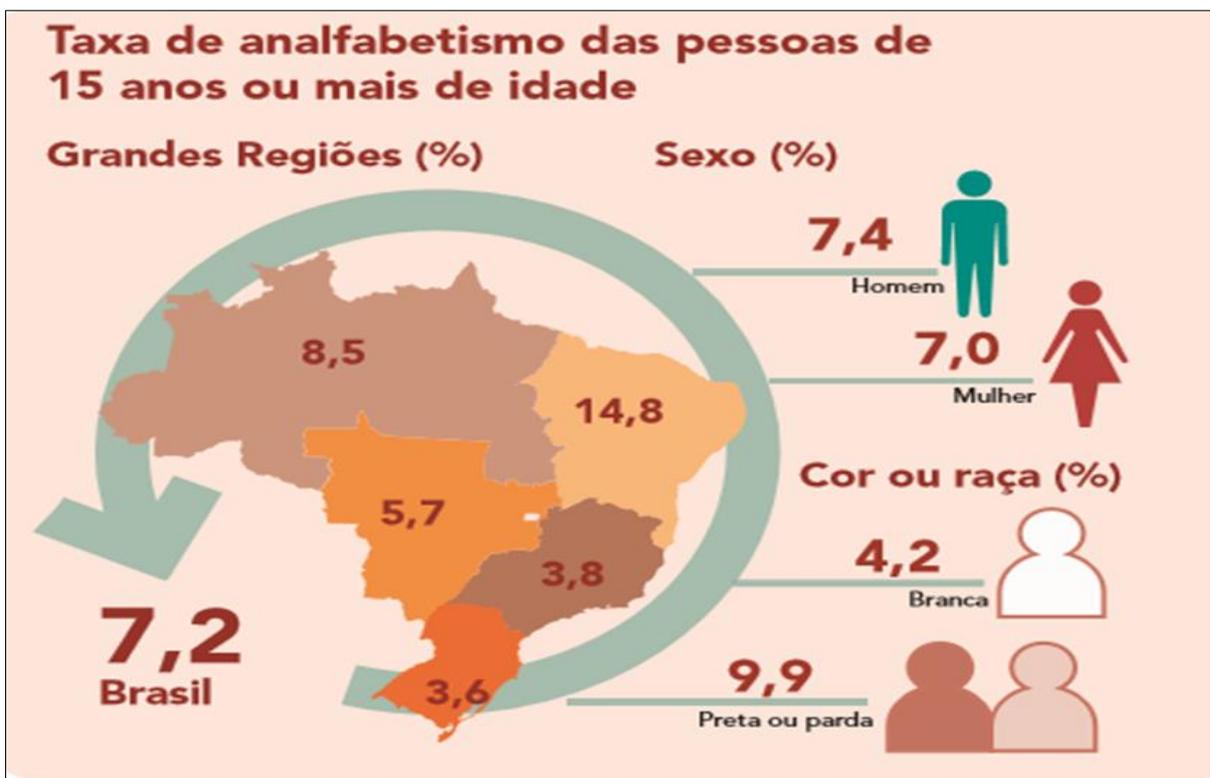
Embora a legislação tenha apresentado muitas conquistas ao longo da história e de ser perceptível também certa evolução no desenvolvimento de pesquisas que problematizam a temática envolvida na oferta dessa modalidade, podemos afirmar, a partir da experiência no trabalho como docente, que há ainda resquícios de sua constituição que precisam ser dissolvidos para que se concretize como um direito.

A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE)², a partir de 2001, incluiu metas e estratégias específicas para a EJA e postulou como objetivo a erradicação do analfabetismo no Brasil. Em 2009, o PNE deixou de ser uma disposição transitória da LDB, passando a ser uma exigência da Constituição, através da Emenda constitucional n.º 09/2009. Assim, os Planos de Educação de estados e municípios, com periodicidade decenal, em todo o país, necessitam estar em consonância com metas e objetivos do PNE. Entretanto, apesar das ações para

² O Plano Nacional de Educação (PNE), na versão atual, foi instituído pela Lei n.º 13.005/2014, determinando, para o primeiro ano de vigência, a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o texto nacional.

cumprimento da meta que visa a abranger a população de jovens e adultos, com relação à elevação do tempo de escolarização, combate à desigualdade no acesso à educação e ao analfabetismo, pesquisa recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta para elevado número de analfabetos e registra a prevalência da desigualdade e exclusão na escolarização, conforme Figura 01 a seguir:

Figura 2 – Índice de analfabetismo com faixa etária de 15 anos ou mais



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

Conforme observamos na figura, a população de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais no país foi equivalente a 11,8 milhões de pessoas em 2016. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD),³ o índice de analfabetismo cresce, gradativamente, à medida que a idade avança, como é possível verificar na Figura 02:

³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – IBGE.

Figura 3 – Índice de analfabetismo por faixa etária

	Total ⁽¹⁾ (%)	Pessoas brancas (%)	Pessoas pretas ou pardas (%)
<u>15 anos ou mais</u>	7,2	4,2	9,9
<u>18 anos ou mais</u>	7,7	4,4	10,6
<u>25 anos ou mais</u>	8,8	4,9	12,4
<u>40 anos ou mais</u>	12,3	6,8	17,8
<u>60 anos ou mais</u>	20,4	11,7	30,7

(1) Inclusive as pessoas de cor ou raça amarela, indígena ou sem declaração.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

O disposto na figura evidencia que a escolarização ainda não alcança um grande contingente da população de jovens e adultos brasileiros e que as diversas formas de discriminação também se constituem em relevante desafio a ser enfrentado neste cenário.

A necessidade de alfabetização da população adulta, abalada pelo preconceito e separação de classes, vem sendo preconizada desde os primeiros documentos legais que abordam a educação no país. Entretanto, o que se pode observar é que a elaboração desses documentos nem sempre foi motivada pelo interesse real em se garantir o direito desses cidadãos à escolarização e que, muitas vezes, o simples reconhecimento desse direito representou muito pouco para a sua concretude.

Nessa perspectiva, o percurso da EJA é marcado também pelos mecanismos de controle social, uma vez que, muitas vezes, ela está associada às demandas de mão de obra trabalhadora e estruturada para atender aos interesses da classe dominante. Nesse contexto, é possível observar que, com frequência, os discursos obscurecem a real intenção de seus autores, o que culmina na negação do direito à educação. Nesse sentido, aponta Hummert (2008):

É obscurecido, também, por meio de falsos discursos de universalização de acesso e de democratização de “oportunidades”, o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho. Tal processo, apesar de seu desenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no País [...] (HUMMERT, 2008, p. 176, grifos do autor).

Conforme o autor, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos ainda necessita superar muitas barreiras para afirmar-se verdadeiramente como modalidade e, nesse sentido, atender a toda a diversidade do público a que ela se destina. Assim, não somente sobre os discursos que permeiam a legislação e documentos que norteiam o trabalho com Jovens e Adultos, mas também, e talvez até com maior urgência, faz-se necessário refletir sobre a prática daqueles que lidam diretamente com a oferta dessa educação, ponderando acerca da maneira como a EJA é encarada por seus agentes e delineando uma ação pedagógica desprendida das marcas do preconceito e desvalorização que a tem acompanhado.

Nesse seguimento, os estabelecimentos de ensino que ofertam a EJA precisam estar comprometidos em desenvolver ações para que os jovens e adultos que retornam à escola encontrem as condições favoráveis para satisfazer suas necessidades educativas, propondo práticas pedagógicas e orientação curricular coerentes com o perfil dos educandos.

Ao analisarmos as Diretrizes Nacionais para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo MEC e distribuídas em 2002, podemos observar que o texto expõe, em uma apresentação destinada aos professores, a preocupação com a qualidade da educação oferecida aos alunos da EJA. Assim, o texto da Proposta Curricular para EJA Brasil (2002), destaca:

A elaboração desta proposta parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos – voltada para a cidadania – não se resolve apenas garantindo oferta de vagas, mas proporcionando ensino comprometido com a qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar (BRASIL, 2002, p. 3).

Dessa forma, inferimos que a qualidade EJA apresenta uma estreita relação com a formação dos professores e do compromisso assumido por eles e pelos estabelecimentos de ensino em adotar práticas pedagógicas que realmente favoreçam o desenvolvimento do educando para o efetivo exercício da cidadania. Esse compromisso deve estar atrelado também a escolha dos conteúdos curriculares e a forma como esses conteúdos serão

trabalhados em sala de aula, visando sempre sua adequação às necessidades dos educandos e às demandas das realidades sociais nas quais eles estão envolvidos.

A história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, pode ser associada, desde seu início, ao enfrentamento das desigualdades sociais e à luta pela garantia da equidade no direito à educação, sendo esta a principal via de acesso à cidadania e à participação social. Essa trajetória apresenta etapas fortemente marcadas pelo autoritarismo dos governos, cuja finalidade sempre foi o domínio das classes trabalhadoras e para quem, a partir de determinado momento na história, a educação que importava era aquela que possibilitasse o exercício do voto.

O conhecimento desses aspectos constitui-se em importante subsídio para a formação do professor pesquisador interessado no sucesso dos educandos, pois oportuniza a problematização da realidade da EJA e a percepção dessa modalidade de ensino como um direito que deve ser garantido ao longo da vida e não apenas como uma função reparadora. Dessa forma, a reflexão sobre os aspectos históricos e legais da EJA contribui para a adoção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos educandos, na perspectiva de que o foco da educação ofertada não se limite à preparação para o mercado de trabalho, mas que seja, principalmente, a formação para o exercício da cidadania.

1.2 Considerações sobre a trajetória da EJA em Minas Gerais e em Januária

Tangencialmente a esses estudos, embora o enfoque não seja o aprofundamento sobre os aspectos históricos que diferenciam ou aproximam a educação mineira, no que tange à EJA, em relação aos outros estados brasileiros, seguem algumas considerações julgadas importantes para uma maior aproximação do contexto estudado: uma escola da cidade de Januária/Minas Gerais.

O estudo da trajetória da EJA em Minas Gerais permite afirmar que, de um modo geral, sua ocorrência se dá de forma muito similar à que ocorre no restante do país, embora, em alguns momentos, o Estado tenha aparecido no cenário nacional como exemplo a ser seguido, devido às iniciativas e experiências realizadas para combater o analfabetismo da população adulta.

A necessidade de alfabetização dos jovens e adultos em Minas Gerais, inserida no contexto nacional na década de 40, era também marcada pela necessidade da preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, visando a alavancar a indústria e a economia e

modificar o cenário de problemas sociais enfrentados pelo Estado. As iniciativas de oferta de ensino noturno começaram a se propagar a partir de 1947, também em consonância com a política nacional e permeada por ações de cunho populista, envolvendo várias entidades, assim como a participação de inúmeros voluntários, dos quais a maioria não possuía qualificação para o exercício da docência, denominados leigos. Convém ressaltar o caráter político – partidário que envolvia as campanhas, na forma de indicação dos professores, no interesse dos políticos pelo voto da população analfabeta, conforme Soares (2005). Quanto às características da população mineira, de jovens e adultos, estudos apontam que era constituída, em sua maioria, por moradores do meio rural, onde o alcance das campanhas apresentava limitações de diversas naturezas.

Convém salientar, nesse seguimento, que, em meio ao fracasso das campanhas de alfabetização, em decorrência da associação de variados fatores, os exames e os cursos de supletivo ganham força a partir da década de 70, após a publicação da Lei 5.692/71, como alternativa para suprir a lacuna na escolarização da população adulta. Em meio a discussões sobre organização e sobre regulamentações próprias, percebemos que o período seguinte apresenta um crescimento significativo da demanda pelos cursos supletivos e uma forte tendência pela busca por esses cursos no sistema privado de ensino. Segundo Soares (1995), essa tendência caracteriza a relação do educando com a sensação de fracasso, por não conseguir completar a escolarização na idade apropriada. Nesse sentido, afirma o autor:

Com a ausência do Estado na educação de jovens e adultos criou-se uma cultura da escolaridade paga para aqueles que não a “aproveitaram” na idade adequada. Essa ideia não está dissociada da ideia de educação compensatória, de “recuperar o tempo perdido”. É comum encontrarmos em “Folders” e “Outdoors” de publicidade dos cursos supletivos privados, os apelos a esse tipo de educação. Muitos jovens e adultos sentem recair sobre si o fracasso de uma escolaridade incompleta e assumem o ônus de custear, novamente, seus estudos em cursos privados preparatórios para os exames ou mesmo regulares de suplência (SOARES, 1995, p. 13, grifos da autora).

Assim, depreende-se que, até a década de 90, o Estado ainda não era capaz de oferecer condições para que a EJA se estabelecesse em seu território, na rede pública de ensino, transferindo sua responsabilidade para a rede privada e para os próprios educandos. Na década de 90, expandiram-se os cursos de supletivo, com a divulgação da Resolução n.º 386/91, do CEE/MG, que culminou na autorização de funcionamento de vários cursos supletivos pelo estado. Até 1998, nas redes estaduais e municipais, coexistiam classes regulares noturnas, cursos regulares de supletivo e exames supletivos para conclusão das etapas de escolarização. Em 1998, houve uma alteração negativa nesse quadro, pois, nesse

ano, o estado cessou a oferta de classes regulares de supletivo para o Ensino Fundamental nas escolas estaduais em decorrência das regras de repasse de recursos, via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF)⁴, segundo as quais a EJA não era beneficiada no recebimento de recursos financeiros, ou seja, as matrículas da EJA não eram computadas para a percepção dos recursos desse fundo.

Nessa seara, em contraste com o documento anterior, a publicação da Resolução CEE/MG, de 24 de abril de 2001, representa uma importante conquista, pois regulamenta a EJA para o sistema de ensino de Minas Gerais e orienta as formas de seu funcionamento. Assim, no Art. 3º, a resolução define que a EJA pode acontecer em cursos presenciais, semipresenciais, em regime de alternância de estudos ou a distância, com avaliação no processo. A resolução, em consonância com a legislação federal, destaca a importância de os projetos político-pedagógicos das escolas seguirem os mesmos princípios, as finalidades e os valores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, buscando promover aprendizagens significativas para os educandos, em relação com as suas vivências sociais. Importante destacar que essa resolução preserva ainda a possibilidade de oferta dos exames supletivos como forma de conclusão das etapas do Ensino Fundamental e Médio e dá orientações para a organização dos exames.

Conforme a SEE (2016), atualmente, em Minas Gerais, a EJA é oferecida por meio de exames, que podem ocorrer em bancas permanentes de educação ou por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁵, pelo INEP/MEC e por meio de cursos presenciais em escolas estaduais, municipais e, ainda, nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECS).

Quando ofertada em escolas estaduais, essa modalidade de ensino ocorre de forma presencial e se organiza com duração de 04 períodos semestrais, totalizando 02 anos para a conclusão do Ensino Fundamental, segundo segmento, e 3 períodos semestrais para o Ensino Médio, conforme Resolução SEE/MG n.º 4.316, de 13 de janeiro de 2016.

Já aqueles que desejarem concluir o Ensino Fundamental, por meio do ENCEJA, deverão submeter-se às provas, podendo escolher uma ou mais áreas do conhecimento. Assim, o exame poderá emitir, de acordo com as etapas vencidas, uma declaração de

⁴ O FUNDEF foi substituído em 2006 pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), contemplando todas as etapas e as modalidades da educação básica.

⁵ O estado de Minas Gerais aderiu ao ENCEJA, a partir de 2017, para candidatos interessados na conclusão do Ensino Fundamental.

proficiência por conteúdo/etapa ou o certificado de competência, quando o candidato terá comprovado, formalmente, haver cumprido todos os componentes curriculares. Já em relação aos exames especiais, substitutos dos supletivos, antes realizados pelo Estado, somente nos meses de julho e dezembro passaram a ser ofertados em qualquer época do ano, e os programas das provas buscam obedecer às mesmas normas e orientações metodológicas dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) da SEE/MG, 2016.

É importante destacar um aspecto da Resolução n.º 4.316/2016, no que tange à reorganização da estrutura curricular para o Ensino Fundamental e Médio dos cursos de EJA presencial, oferecidos nas escolas estaduais, com a inclusão de um novo componente na parte diversificada do currículo. A resolução denominou de “Conteúdos Interdisciplinares Aplicados Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania (DIFC)”, no Ensino Fundamental e “Conteúdos Interdisciplinares Aplicados Diversidade, Inclusão e Formação para o Trabalho”, no Ensino Médio. A inclusão desse conteúdo constitui-se em uma das ações do Estado, visando a aproximação dos saberes escolares às vivências dos educandos Jovens e Adultos, no intuito de combater a evasão escolar entre esse público. Esses conteúdos são desenvolvidos com carga horária de 100 horas-aula não presenciais e 20 horas-aula presenciais, a cada semestre, de forma interdisciplinar. Trata-se de um componente do currículo para tratar de assuntos como direitos humanos, orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência química, meio ambiente e outros da temática transversal, ministrado por dois professores ao mesmo tempo, conforme orientação proposta no documento, e tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio envolve o professor de Língua Portuguesa.

A propósito dos acordos e das metas pactuados pelo Estado com a finalidade de combater o analfabetismo da população mineira e de reduzir as desigualdades sociais, em 2017, a Secretaria Estadual de Educação pública a Resolução n.º 3.644, de 27 de outubro de 2017, cuja finalidade é instituir projeto de alfabetização e de letramento popular de jovens e adultos. Ao observarmos o texto dessa resolução, podemos perceber a semelhança com os projetos anteriores de educação popular para EJA, ressaltando o perfil dos professores, conforme salienta o inciso primeiro do Art. 7º.

Apesar de propor, por meio da criação do projeto, a redução das desigualdades educacionais, o texto suscita a ideia de paliativo, como uma espécie de preparação do sujeito para a escola, quando destaca no Art. 6º, que a secretaria “[...] não disponibilizará certificados aos cursistas, ao final do processo, devendo os mesmos, conforme conveniência ou interesse

próprio, ingressar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, regulares nos municípios” (MINAS GERAIS, 2017).

Em Januária, cidade onde esta pesquisa está sendo desenvolvida, a Educação de Jovens e Adultos segue o mesmo encaminhamento do que ocorre em todo o estado, porém a oferta dessa modalidade de ensino, no início de sua implementação, ocorreu de forma bastante limitada, acompanhando o desenvolvimento do município. Conforme registros arquivados na SRE/Januária, no período compreendido entre 1965 e 1997, apenas 03 escolas estaduais na sede do município eram autorizadas a ofertar vagas para turmas de suplência, e a superintendência realizava periodicamente os exames supletivos, com provas duas vezes por ano, nos meses de julho e dezembro.

A partir de 1997, com o advento da Lei n.º 9.394/96 (LDB), a organização da EJA tendeu a sofrer algumas alterações, no sentido de adequar-se à legislação. Porém, em 1998, é cessada a oferta de turmas regulares, por motivos já mencionados anteriormente. Em 2004, as turmas regulares de suplência foram reimplantadas e sua oferta ampliada na rede estadual para os anos finais do Ensino Fundamental, ficando os anos iniciais a cargo da rede municipal. Convém lembrar que, nesse período, a EJA era denominada Educação Integrada, e as turmas eram multisseriadas, não havendo rigidez no tempo para conclusão das etapas. Assim, o educando que no decorrer do período comprovasse dominar as competências para aquela etapa de escolarização, mediante testes e atividades diagnósticas nos conteúdos, poderia passar para a etapa seguinte.

Atualmente, em Januária, 9 (nove) escolas estaduais (zona urbana e rural) oferecem o Ensino Fundamental, na modalidade EJA, e 7 (sete) escolas oferecem o Ensino Médio, nesta modalidade. A partir de 2017, os anos iniciais foram autorizados em uma escola da rede estadual para contemplar especificamente a Unidade Prisional Regional, com sede no município.

Se considerarmos que o município de Januária conta hoje com 14 (quatorze) escolas estaduais somente na sede, que apenas 03 (três) dessas escolas oferecem os anos finais do Ensino Fundamental da EJA e outras 3 (três) o Ensino Médio, notamos que não há ainda um tratamento igualitário para com essa modalidade de ensino em relação às outras modalidades. Vale ressaltar que as escolas que oferecem a EJA, Ensino Fundamental, não são as mesmas que oferecem a EJA, Ensino Médio. Podemos observar que, muitas vezes, o aluno conclui a etapa em uma escola e não ingressa na etapa seguinte ou posterga esse ingresso para não ter que mudar de escola, pois isso alteraria a sua rotina, já adaptada à escola onde estudava. Os

conhecimentos dessa realidade também motivou a realização da investigação, uma vez que se percebe que ainda é importante e necessário a competentização para o trabalho com essa modalidade educativa.

1.3 Princípios teóricos metodológicos do ensino de leitura na EJA

Sabe-se que as propostas curriculares que norteiam a EJA preveem os mesmos princípios e parâmetros do ensino regular, ficando a critério das instituições que a ofertam proceder às adequações necessárias. Assim, tem destaque a importância do ensino de leitura.

De modo específico, a análise dos documentos revelou que, ideologicamente, eles estão, em muitos aspectos, alicerçados nos ideais de superação da exclusão social, por meio da educação para todos, com tratamento adequado à diversidade de seu público. Assim, a Resolução CNE/CEB n.º 01/2000, institui, em parágrafo único, os princípios básicos que devem orientar o trabalho com a EJA:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 1).

Nesse sentido, é possível inferir que os princípios visam a garantir aos alunos da EJA igualdade de acesso aos conteúdos curriculares em sua formação, considerando as características próprias desses educandos. A efetivação desses princípios depende da organização de cada instituição, do compromisso assumido por elas em direcionar suas propostas metodológicas e do comprometimento do professor de modo a garantir que esses princípios sejam respeitados.

Não se pode negar que os documentos norteadores e as diretrizes para implementação da EJA estão ajustados à perspectiva de reverter a exclusão e de se garantir não somente o

acesso, mas também a possibilidade do sucesso na educação ao longo da vida, como um direito fundamental. Entretanto, na prática, as propostas curriculares parecem assemelhar-se a mesma oferecida aos alunos da educação básica regular, porém de forma condensada, para atender aos tempos reduzidos da modalidade. Soares *et al.* (2011) ponderam:

[...] podemos perceber os desafios que se impõem à prática escolar e que se revelam através das dificuldades colocadas pela adaptação ou mesmo pela permanência de currículo, materiais e estratégias do ensino regular na EJA, desconsiderando as especificidades desses educandos enquanto sujeitos que construíram saberes ao longo dos anos de suas vidas como trabalhadores, pais, etc. (SOARES *et al.*, 2011, p. 171).

Nesse sentido, um dos maiores desafios da EJA tem sido acerca de metodologias e de estratégias pedagógicas para o atendimento aos educandos. As dificuldades relativas aos aspectos metodológicos encontram-se enraizadas na maneira pela qual essa modalidade tem sido encarada por seus agentes, conforme afirma Arroyo (2011). A orientação metodológica, assim como a organização dos currículos, a seleção de conteúdos a serem trabalhados e a forma como o serão, não podem ser considerados apenas como ajustes aos modelos elaborados para o ensino regular.

Sobre isso, é necessário, em primeiro lugar, o reconhecimento do perfil dos educandos e de suas necessidades socioeducativas, em seguida, as instituições de ensino precisam elaborar propostas de ensino que sejam coerentes com as necessidades dos educandos, tendo em mente sempre que o foco da EJA deve ser a formação humana, conforme postulou Freire (2006, p. 46): “[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades de leitura torna-se um componente substancial na formação dos alunos, pois é por meio da leitura e do letramento que os educandos poderão apropriar-se dos bens culturais socialmente produzidos, interagindo com eles, modificando-se por eles ao mesmo tempo em que também os produzem.

Vale salientar que a preocupação com o ensino da leitura é destacada no documento da Proposta Curricular da EJA, para o segundo segmento, volume 2 (BRASIL, 2002, p. 15), em que são apresentadas as diretrizes para o trabalho nos conteúdos de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira, de Geografia e de História. A Proposta enfatiza que “[...] compreender e interpretar é transformar em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto. Por isso, no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade” (BRASIL, 2002, p. 15). Isso

permite o entendimento da dimensão dialógica da leitura na EJA, com as leituras feitas na escola e dessas com as diversas leituras feitas no mundo.

No que diz respeito ao contexto escolar, a função do professor na formação ou na mediação para a formação da competência leitora dos educandos pode ser depreendida do trabalho de diversos autores e especialistas no assunto⁶ e, embora grande parte dos pesquisadores tenha se dedicado à aquisição da leitura e da escrita por crianças, a mediação do educador é também essencial para a formação do leitor, quando a sua escolarização ocorre já na fase adulta.

Em relação aos problemas encontrados no ensino de leitura na escola, analisados sob diferentes aspectos, Solé (1998) afirma que

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (SOLÉ, 1998, p. 33).

Diante do exposto pela autora, é possível inferir que há um conjunto de saberes conceituais e atitudinais necessários ao professor para que este desenvolva uma prática pedagógica capaz de estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura, e tais saberes devem ser compartilhados por todos os profissionais envolvidos no processo.

O entendimento é de que as abordagens metodológicas são fatores determinantes no ensino da leitura e, a partir dessas abordagens, serão desenvolvidas as habilidades necessárias para a construção da leitura significativa para os educandos e estimulada a sua formação crítica e reflexiva.

Para Smith (2003), a capacidade de compreender é o alicerce da competência leitora e do aprendizado da leitura. Nesse sentido, o autor salienta:

[...] A compreensão pode ser considerada como o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta – linguagem escrita, no caso da leitura – às intenções conhecimento e expectativas que já possuímos em nossas mentes. [...] Aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentando coisas àquilo que já sabemos (SMITH, 2003, p. 21).

⁶ KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

É possível afirmar que as dificuldades encontradas no ensino de leitura no espaço escolar, abordadas no contexto da educação básica, no Ensino Fundamental da modalidade regular de ensino, assemelham-se àquelas encontradas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, embora as avaliações externas não contemplem esse público. Entretanto, o estudo sobre essas dificuldades e possíveis caminhos para enfrentá-las na EJA passam, necessariamente, pela compreensão das especificidades do público-alvo dessa modalidade de ensino, que exigem da escola e dos professores saberes e atitudes diferenciadas para seu atendimento.

Em que pese as singularidades de cada modalidade de ensino, assim como as características individuais, sociais, culturais e históricas do público que as constituem, a formação das habilidades de leitura para a compreensão devem ser assumidas como responsabilidade compartilhada entre os profissionais que atuam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. E, nesse sentido, Kleiman (2013, p. 11) ressalta que “[...] todo professor é também um professor de leitura”, sendo que o conhecimento sobre as “[...] características e dimensões do ato de ler” possibilita a construção de práticas de ensino mais significativas para os alunos e eficazes na formação de leitores.

É nessa perspectiva que procuramos realizar este trabalho, considerando que o desenvolvimento das habilidades de leitura, comuns ao leitor proficiente, permite ao educando a ampliação de sua participação na sociedade letrada. Para isso, segue-se o Capítulo 2 em que tecemos considerações sobre a leitura e o letramento na perspectiva da Análise do Discurso, aqui também referida como (AD), e suas implicações no espaço escolar, do ponto de vista de Tffoune (1988) e Soares (2000).

CAPÍTULO 2 – EXAMINANDO A LEITURA E O LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA AD

2.1 Análise de discurso de linha francesa: breve histórico e princípios

A AD francesa, preconizada por Pêcheux, apresenta-se como um campo do saber diretamente ligado à Linguística e às Ciências Sociais e pode ser considerada ainda uma disciplina nova. Seu estudo, como se apresenta hoje, teve início na década de 1960, tendo como idealizador o filósofo francês Michel Pêcheux, por meio da ruptura com o modelo de análise da língua até então proposto por Saussure (1916). É importante salientar que, para Saussure (1916), a língua é entendida como um sistema de signos linguísticos e de regras formais e estudá-la significava estudar um texto e tecer questionamentos diversos a seu respeito, sendo que este estudo se configura como objeto da Linguística saussuriana.

O modelo de análise proposto por Pêcheux (1969) pressupõe a existência de lacunas acerca do sentido no e pelo texto, impossíveis de serem preenchidas pelos estudos linguísticos, surgindo daí a necessidade de uma nova disciplina que buscasse compreender a língua em relação ao contexto social de uso e dos sujeitos que nela se constituem.

A Análise de discurso, conforme Pêcheux (1969), procura apresentar a língua em seu aspecto histórico, sob o qual não pode ser analisada tão somente na materialidade de palavras ou frases, numa reflexão que se diferencia da dicotomia *langue* e *parole*, proposta por Saussure, e que traz para o cerne da análise o sujeito, o discurso e as formações ideológicas.

Nesse sentido, Orlandi (2009), define:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2009, p. 15).

Dessa forma, a autora observa que a Análise de Discurso abarca o sujeito com sua historicidade e pressupõe a construção dos sentidos como algo flexível, e não como parte de uma estrutura pronta e acabada. A AD tem ganhado força nas últimas décadas, principalmente no contexto educacional, dadas as possibilidades de diálogo teórico com outros campos, como o da Linguística Textual (LT), com o advento do ensino pautado no uso dos gêneros textuais.

Nesta pesquisa, tomaremos como ponto de partida os estudos de Análise de Discurso de origem francesa, segundo a qual a historicidade e a ideologia do sujeito é ponto primordial para o estudo da língua, e seu discurso se estabelece em relação ao discurso do outro ou de outros, a partir de determinado lugar e tempo. Nessa perspectiva, a leitura deve ser compreendida como espaço de interação entre leitor e texto, em que o sentido é construído a partir do gesto de leitura e de interpretação que se dá nessa interação.

O entendimento da leitura na perspectiva da AD, conforme salienta Orlandi (2009), favorece a compreensão de que os sentidos possíveis em um determinado texto não são propriedades privadas nem do autor, nem do leitor, tampouco derivam da intenção e de consciência dos interlocutores. Para a autora, os sentidos são partes de um processo, são realizados num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro. Sendo assim, é necessário que as atividades de leitura partam do princípio de que os sentidos são construídos pelos interlocutores no momento da leitura.

Cabe ressaltar que a AD não trabalha com a noção de sujeito idealizado, mas, sim, com o sujeito que é singular, dada a constituição social e histórica. Isto posto, consideramos que o ensino de leitura na EJA não pode prescindir da experiência do exercício da leitura de mundo desses educandos. Assim, coadunamos com os ideais de Freire (2000), quando afirma que “[...] a leitura do mundo que se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da longa história criaram de entender a concretude e de comunicar o entendido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem” (FREIRE, 2000, p. 17).

Convém esclarecer que o trabalho que aqui propomos não busca selecionar um dispositivo de análise para debruçar-se sobre os discursos que circundam a EJA, espaço em que desenvolvemos este estudo, ou ainda tomar como base os discursos produzidos em sala de aula, pelos educandos enquanto expõem sua opinião acerca dos objetos de leitura da sala de aula ou da leitura mundo. Certamente que esses aspectos podem se constituir em valioso objeto de análise, trazendo contribuições importantes sobre a constituição da EJA, como campo de direito, entretanto, não é o que propomos neste estudo.

Destacamos que neste trabalho buscamos aliar os pressupostos da AD ao ensino de estratégias de leitura, com vistas a desenvolver um plano de intervenção pedagógica através do qual os alunos possam fortalecer sua compreensão leitora, ampliar sua criticidade e, ao resgatar suas experiências para abordar os textos por nós trabalhados em sala de aula, expondo sua opinião e ouvindo a dos outros, possam reconhecer-se como sujeitos sócio-históricos e, a partir daí, tangenciar sua própria história de leituras.

2.2 Pressupostos discursivos da leitura e do letramento

O termo letramento ou letramentos, mais comum na atualidade, é definido, segundo Soares (2000, p. 39), como “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Para a autora, há uma diferença entre aprender a ler e a escrever e apropriar-se da leitura e da escrita, pois a aprendizagem está relacionada à aquisição de uma tecnologia, enquanto a apropriação refere-se ao reconhecimento da escrita como propriedade.

O conceito de letramento remete-nos a Tfouni (1988), quando a autora se propõe a apresentar uma distinção entre “alfabetização” e “letramento”, relacionando o termo “letramento” ao uso social da escrita. A definição de Tfouni (1988) torna-se, conforme Soares (2000), determinante para o estabelecimento do letramento como um termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Assim, para Tfouni (1988):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9).

A partir dessa colocação, que serviu como base para importantes estudos sobre o tema, como os de Kleiman (1995), Soares (1998) e outros, inclusive da própria Tfouni, o termo “letramento” passa a ser utilizado com maior frequência, sempre relacionado ao uso social da escrita, enquanto a alfabetização aparece associada ao ato individual da escrita.

Com o intuito de clarificar e de estabelecer as diferenças entre “ser letrado” e “ser alfabetizado”, alguns estudos procuraram elucidar a relação entre escolarização e letramento e, a partir de Soares (1998), o termo “letramento” passa a ganhar um destaque maior no meio educacional e linguístico. Em seus estudos, a autora converge para com as pesquisas anteriores, que apontavam para um significado de letramento relacionado ao domínio social, porém se diferencia daquelas quando sinaliza para um sentido com alcance além da alfabetização. Assim, conforme Soares (2000):

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2000, p. 39).

Desse modo, a autora não apenas diferencia a “alfabetização” e o “letramento”, como indica em que aspectos o indivíduo letrado se constitui em relação àquele que é somente alfabetizado. Ainda nessa obra, que trouxe em outras edições ratificações dos termos pela autora, Soares (2000) pondera também sobre a importância do acesso aos materiais impressos, como condição para se garantir o letramento, uma vez que, se o indivíduo adquirir a leitura e a escrita e, contudo, não lhe for possibilitado o contato com esses materiais em diferentes contextos e situações de uso, ele não desenvolverá as competências necessárias à condição de indivíduo letrado.

Nesse contexto, convém ressaltar a perspectiva sócio-histórica de letramento, apontada nos estudos de Tfouni (1988), quando analisa as relações do adulto não alfabetizado na sociedade letrada. É também nessa perspectiva que o termo letramento aparece atrelado às demandas e ao desenvolvimento social. Dessa forma, conforme Tfouni (2010):

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p. 23).

Assim, a autora aponta para uma visão mais ampla do que venha a ser o letramento e relaciona-o a práticas sociais para além daquelas vivenciadas na escola. Vale salientar que, em decorrência das demandas sociais variadas da leitura e da escrita e ainda das demandas pessoais de cada indivíduo determinadas por seu contexto familiar, cultural etc., é possível falar em diferentes tipos e níveis de letramento, conforme afirma Soares (2000). Nesse texto, ao utilizarmos o termo “letramento”, estaremos nos referindo ao conceito geral da palavra, adotado por Soares (2000), não diferenciando ou destacando tipos ou níveis de letramento, embora consideremos a possibilidade dos diversos níveis existentes nas turmas da EJA, haja vista a diversidade de meios dos quais os alunos são oriundos.

A seguir, abordaremos a leitura e o letramento na perspectiva discursiva para a EJA.

2.2.1 Perspectivas de leitura discursiva na EJA: desafios e possibilidades

O percurso teórico que temos percorrido até aqui leva-nos a dimensão de que, assim como postula Freire (2000, p. 41), “[...] a prática educativa será tão mais eficaz quanto possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo”. Assim, a perspectiva discursiva de ensino de leitura na qual este trabalho está alicerçado pressupõe um sujeito leitor que aborda a leitura do texto a partir de sua inscrição socioideológica e historicamente constituída.

De acordo com Orlandi, (2012):

Desde que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, alguns fatos se impõem em sua importância:

- a) O de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) O de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s)
- c) O de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente;
- d) O fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- e) Finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2012, p. 8).

Depreende-se do trecho acima que a reflexão sobre o trabalho com leitura constitui-se primordialmente acerca da produção dessa leitura tanto do ponto de vista de quem escreve, quanto do leitor, pois é no momento da produção, escritora ou leitora, que sujeitos e sentidos se constituem. Nesse seguimento, a partir dos pressupostos discursivos gerais da leitura, é que depreendemos os pressupostos discursivos da leitura para a EJA.

Convém esclarecer que grande parte das pesquisas que propõe um trabalho com leitura, relaciona seu conceito ao domínio cognitivo. É fato que não é possível afastar-se dessa perspectiva teórica quando se tem em consideração o aspecto de processamento da informação inerente ao uso de estratégias de leitura. É irrefutável que o conhecimento sobre os aspectos psicológicos cognitivos da leitura são sobremaneira importantes, pois podem, conforme Kleiman (2016, p. 46), “[...] nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto”.

Entretanto, neste trabalho, a ênfase na perspectiva discursiva justifica-se pelo fato de que o público-alvo é constituído por jovens e adultos, que não são sujeitos idealizados e,

portanto, devem ser considerados sobre como se posicionam na construção da própria identidade, como constroem suas histórias de vida, de lutas, de cidadania.

Assim, compreendemos que o ensino de leitura para esses alunos deve possibilitar-lhes não somente a tomada de consciência sobre os próprios processos mentais envolvidos no ato de ler, mas principalmente que possam considerar que “[...] para cada texto há a história de leitura desse texto, assim como há a história específica das leituras de cada leitor” (ORLANDI, 2012, p. 39), promovendo também a tomada de consciência sobre sua posição sujeito de discurso.

A despeito de se apresentar duas perspectivas teóricas sobre o conceito de leitura, ponderamos encontrar convergência entre ambas. Nesse sentido, apontam os estudos de Lorenset e Giraldeello (2015):

Observa-se que tanto a Psicolinguística quanto a Análise de Discurso concebem a leitura como processo interativo complexo, plural e ambíguo de significação de um discurso, considerando o caráter histórico e a qualidade de não transparência, pois as palavras não possuem um sentido único ligado à sua literalidade: um sentido é sempre uma palavra por outra, um discurso por outro como espaço virtual de leitura (LORENSET E GIRALDELLO, 2015, p. 138)

Desse modo, podemos conceber que tanto uma perspectiva quanto a outra fornecem importantes subsídios para a compreensão do conceito de leitura e, conseqüentemente, para o seu ensino. Assim, considerando que o contexto da pesquisa-ação, no qual se insere este trabalho, remete aos processos comportamentais do ensinar e aprender a ler, coadunamos com Alves Filho (2009), cientes de que “do ponto de vista científico, as teorias tendem a não se misturar, contudo, esta pureza não precisa ser seguida na situação de ensino – aprendizagem, desde que se tenha clareza e segurança acerca das possibilidades de articulação entre conceitos de teorias diferentes” (ALVES FILHO, 2009, p. 20).

Ademais, convém salientar que o trabalho que visamos desenvolver com a leitura e o letramento será norteado pela perspectiva de ensino de estratégias de leitura, conforme proposto por Solé (1998).

2.3 Estratégias de leitura

Conforme Solé (1998, p. 18), o ato de ler implica a capacidade de “[...] compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos, com diferentes intenções e objetivos e contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas”, considerando as variadas demandas de uma

sociedade letrada. Dando sustentação a essa afirmação, a autora propôs, em 1998, estratégias de compreensão leitora, definidas por ela como “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Para o desenvolvimento das estratégias de leitura, Solé (1998) apresenta etapas, objetivos e questões que deveriam ser formuladas e cujas respostas são necessárias para compreender o que se lê. As etapas são: (i) o antes da leitura, (ii) o durante a leitura, (iii) o depois da leitura e (iv) avaliação. Já os objetivos e as questões, ela os apresenta conforme o Quadro 01 a seguir:

Quadro 1 – Objetivos e questões apresentadas por Solé (1998)

OBJETIVOS	QUESTÕES
1- Compreender os propósitos implícitos e explícitos de leitura.	Que tenho que ler? Por que/ para que tenho que lê-lo?
2- Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.	Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...?
3- Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.	Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4- Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”.	Esse texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo tem coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5- Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação.	Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6- Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.	Qual poderá ser o final desse romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Fonte: Elaboração própria com dados de Solé (1988, p. 73-74).

Para Solé (1998, p. 70), o entendimento de que as estratégias de compreensão leitora são procedimentos pode apresentar várias implicações, como, por exemplo, a de que, como

procedimento, elas precisam ser ensinadas, pois não se desenvolvem espontaneamente e a de que “no ensino, elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas”. Desse modo, também postula a autora que o propósito primordial do ensino de estratégias de leitura não visa ao domínio, pelo educando, de uma vasta gama de estratégias, mas que este educando seja capaz de “utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto” (SOLE, 1998, p. 73).

O ensino de estratégias de leitura tem como foco principal a formação do leitor autônomo, capaz de compreender o texto e de aprender por meio dele. Dessa forma, não somente no conteúdo de Língua Portuguesa, mas em todos os outros conteúdos, o ensino de estratégias pode ser produtivo, tal sua contribuição para dotar os alunos dos recursos de que necessitam para aprender a aprender. Nesse sentido, Solé (1998, p. 72), afirma que as estratégias “[...] caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura”. Assim, é possível inferir que o conhecimento de estratégias de compreensão leitora constitui-se em importante aliado ao processo ensino e aprendizagem dos educandos.

2.3.1 Leitura de textos na AD e os gêneros textuais

Na perspectiva do ensino da língua materna, os documentos parametrizadores apontam para o uso do texto como eixo principal e destacam que esse enfoque se deu graças aos avanços nas pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, mais especificamente com o deslocamento do foco, antes sobre os fatores que interferem no ensino, para aqueles que interferem na aprendizagem, o que possibilitou repensar as propostas de alfabetização, colocando o texto em função de destaque. Conforme os PCN (1998):

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL, 1998, p. 15)

Observando o disposto acima, podemos perceber que a leitura é um objeto de aprendizagem complexo, cujo ensino necessita integrar os conhecimentos dos estudos da linguagem, considerando as contribuições advindas de diferentes concepções teóricas, nesses

estudos e ainda de outras áreas do saber. Nesse sentido, podemos observar que uma das principais críticas aos PCN encontra-se no fato de que esse documento associa os estudos das ciências da linguagem para aplicá-los ao ensino da Língua Portuguesa, mesclando conceitos de linhas teóricas diferentes, embora seja possível perceber o predomínio das teorias ligadas ao texto, como a AD e a Linguística Textual (LT), por exemplo.

Vale ressaltar que, nesse tópico, a abordagem da leitura é pelo viés da AD, trazendo à baila reflexões sobre o conceito de texto a partir desse campo teórico, por considerá-lo mais produtivo para o ensino da leitura em sala de aula.

Nessa perspectiva, Orlandi (1996, p. 52) ressalta que “[...] o texto é uma ‘peça’ de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa”. É sabido que é a partir da AD que os estudos da linguagem se deslocam da estrutura das frases para o estudo do texto, mas a principal diferença que se estabelece entre esse campo teórico e as demais ciências da linguagem, inclusive a LT, é que, além de respostas para questões relacionadas aos conceitos de sentido, significação, contexto e sujeito, a AD considera as questões sobre sujeito, autor, leitor, ideologia e historicidade, e, ainda, as condições de produção, o que o transforma em discurso (INDURSKY, 2006, p. 26).

Ao analisarmos o texto dos PCN (1998, p. 21), tem-se que “[...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto [...]”. Isso permite a ponderação de que, apesar da associação de diferentes teorias sobre vários conceitos por eles apresentados, alvo de críticas por parte de professores e pesquisadores, conforme já mencionado anteriormente, o conceito de texto posto nesse documento apresenta-se alinhado a proposta da AD e, portanto, produtivo para o desenvolvimento do trabalho proposto nesta pesquisa. Nesse seguimento, convém considerar, ainda, a relação sujeito, discurso e ideologia na constituição do texto e sua importância para a produção do sentido e da compreensão na leitura.

Conforme Orlandi (1996, p. 31), “[...] não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia”. Assim, para a autora, a ideologia “[...] é o efeito da relação do sujeito com a língua e com a história, em sua relação necessária para que se signifique” (ORLANDI, 1996, p. 48). Nesse sentido, sob o prisma da AD, a leitura é produzida não somente pelo autor do texto, na escritura, mas também no ato de ler, posto que tanto o sujeito autor, quanto o sujeito leitor são inscritos em formações ideológicas, sendo o sentido fruto da relação entre esses sujeitos sócio-históricos envolvidos em sua produção e interpretação (INDURSKY, 2006, p. 70).

Retomando os PCN (1998), observamos nesse documento a agregação do conceito de texto ao de gênero textual, quando defende o uso dos diversos gêneros em sala de aula. Assim, segundo esse documento parametrizador:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. [...]Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases [...] (BRASIL, 1998, p. 21).

Conforme podemos observar do trecho acima, o texto é considerado a unidade básica de ensino da leitura e da escrita e, acoplada a constituição do texto, a noção de gênero deve ser tomada como objeto de ensino. Dessa forma, “[...] é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros” (BRASIL, 1998, p. 21), para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva⁷, que é condição para o exercício da cidadania.

Apesar de o estudo sobre gêneros textuais encontrar maior relevância no campo da Linguística Aplicada (LA), conforme anuncia Marcuschi (2005), faz-se necessário, nesta pesquisa, discutir, ainda que de forma sucinta, a noção de gênero e suas implicações para o trabalho com a leitura em sala de aula, haja vista o enfoque dado a este pelos documentos oficiais que orientam o ensino da Língua Portuguesa, a exemplo dos PCN, e de forma mais específica, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o segundo segmento da EJA, já que a intenção é desenvolver uma proposta de intervenção que contemple diferentes textos e gêneros nesse segmento de ensino.

A noção de gênero textual remonta a Aristóteles, na Antiga Grécia, quando esse filósofo tratava sobre gêneros retóricos, vistos por ele como “[...] as formas de organização dos discursos para fins de convencimento das outras pessoas nas situações públicas” (ALVES FILHO, 2011, p. 17). A concepção de gênero proposta por Aristóteles trazia a ideia de junção entre a forma, compreendida como a estrutura do texto e o conteúdo.

Apesar de sua grande aceitação na época e de ter sido amplamente difundida por muito tempo, conforme afirma Alves Filho (2011), a noção de gênero que derivou da proposta inicialmente por Aristóteles passou a focar mais a forma (a estrutura), em detrimento do

⁷ Os conceitos de competência textual, competência linguística e competência discursiva remetem a teoria da linguística de texto, sendo este último empregado no campo teórico da semiótica, a qual utiliza as formas texto e discurso como equivalente. Conforme explicitam os PCN, a noção de competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos (BRASIL, 1998, p. 23).

conteúdo, o que resultou na propagação de uma visão “[...] restritiva e formalista, de modo que muitos passaram a crer que um gênero seria apenas uma forma para classificar os textos de acordo com sua estrutura e composição” (ALVES FILHO, 2011, p. 18). Esse tratamento distorcido, adotado por algum tempo, trouxe consequências negativas que, de certa forma, ainda hoje refletem em práticas pedagógicas e na produção de materiais didáticos que visam à classificação de textos, com base apenas nas características formais.

A partir de Bakhtin (1953-2003), o termo gêneros textuais passou a ser empregado em sentido mais amplo, levando em consideração os textos utilizados em diversas situações cotidianas de comunicação. Com os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), o ensino da língua por meio dos gêneros toma espaço nas pesquisas sobre o assunto.

Vale salientar que, com os Estudos Retóricos de Gêneros nos EUA, a noção primária, defendida por Aristóteles, foi retomada e desenvolvida, de modo que hoje podemos conceber que “os gêneros podem ser considerados formas de organizar dinamicamente a comunicação humana e de expressar diversos significados de modo recorrente” (ALVES FILHO, 2011, p. 21).

Conforme Marcuschi (2005, p. 19), os “[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Dessa forma, o autor afirma que os gêneros surgem da “necessidade e das atividades socioculturais”, acompanhando o aparecimento das novas tecnologias. Assim é que se pode dizer que há uma infinidade de gêneros textuais.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a questão dos gêneros passou a integrar as discussões curriculares no âmbito educacional e a nortear as propostas de ensino de Língua Portuguesa, destacando a concepção de língua no campo social e interacional. Desse ponto de vista, a língua é entendida como um instrumento de cidadania, haja vista que as pessoas interagem por meio dela, como sujeitos históricos e socialmente situados.

Nesse sentido, comungamos com Santos (2005, p. 163), quando, numa análise das contribuições dos PCN para o ensino da língua portuguesa, afirma que “[...] em se tratando de língua portuguesa, a formação da cidadania pode ser equiparada à formação de bons leitores e produtores de texto [...]”, pois é por meio dessa formação que os alunos podem se tornar mais críticos e ampliar suas formas de participação social.

Dessa maneira, podemos concluir que as noções de texto e gênero, referidas como eixo central nos documentos de parametrização do ensino de Língua Portuguesa, devem ser considerados grandes aliadas no desenvolvimento da leitura e da escrita. Elas propõem abordagens mais produtivas, que privilegiam o uso e a reflexão, em lugar da mera decodificação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2015), por exemplo, propõe para o componente curricular Língua Portuguesa:

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC/2015, p. 67).

No eixo Leitura, a Diretriz faz referência às “[...] práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” e cita, como exemplos, entre outros, as leituras para pesquisa, conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes.

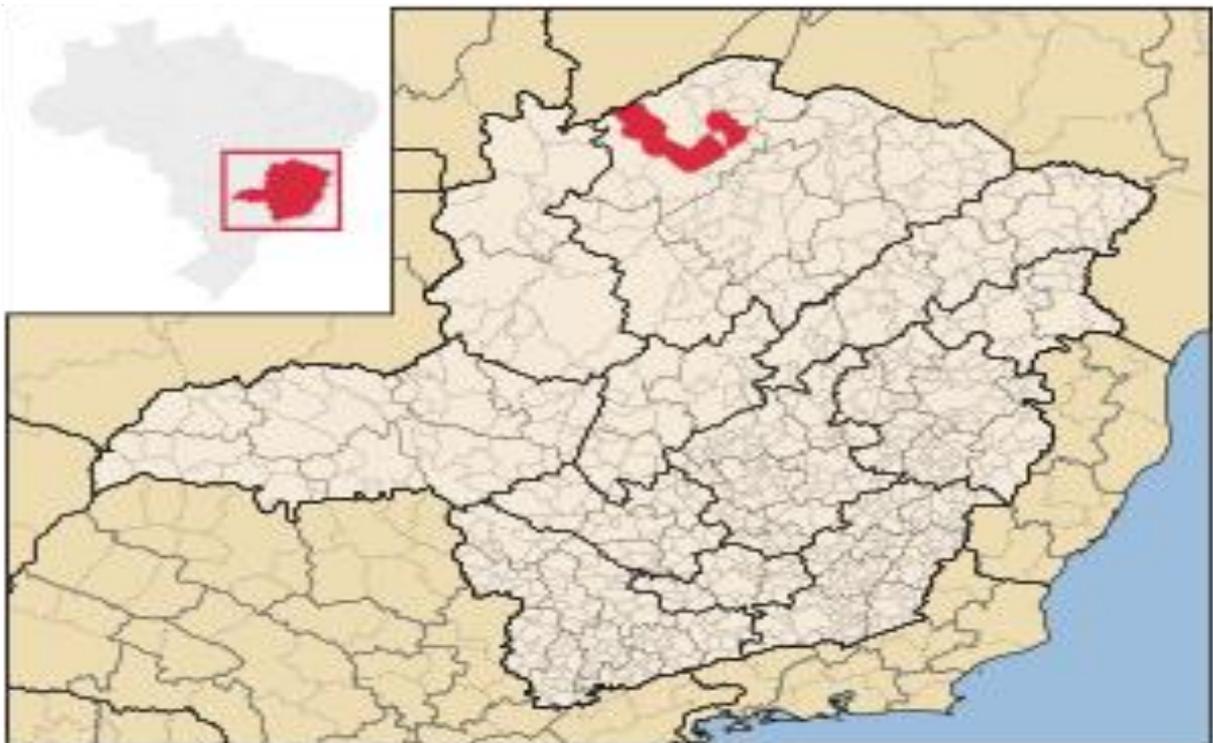
Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, foram abordados gêneros escolhidos pelos alunos, referidos por eles como sendo aqueles de leitura mais frequente no cotidiano, a saber: (i) bula de medicamento; (ii) cartaz; (iii) notícias de jornal e (iv) reportagem. A caracterização com as especificidades deles está apresentada desenvolvimento das oficinas, seção 5.2.

CAPÍTULO 3 – CONHECENDO O CONTEXTO, A METODOLOGIA E OS PARTICIPANTES

3.1. O contexto

O contexto de desenvolvimento é a Escola Estadual Professor Onésimo Bastos, situada no município de Januária, Norte do Estado de Minas Gerais, conforme Figura 03:

Figura 4 – Localização do município de Januária no Estado de Minas Gerais



Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

Januária encontra-se localizada à margem esquerda do Rio São Francisco, com população de 68.420 habitantes e área territorial de 6.691,17 Km², conforme dados da pesquisa realizada no ano de 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade encontra-se, regionalmente, situada na microrregião do alto médio São Francisco e é considerada a cidade polo dessa microrregião. A economia é baseada na agricultura, na pecuária e nos serviços gerais.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,658, o que coloca a cidade de Januária no índice médio (0,600 e 0,699), conforme pesquisa do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), 2010. Os dados da pesquisa, para composição do IDHM, referem-se a três importantes dimensões humanas e estão relacionadas à saúde, à educação e à renda da população do município. Apesar de encontrar-se situada no nível médio de desenvolvimento humano, Januária é uma cidade bastante precária em relação às fontes de emprego e de renda. O município não sedia nenhuma indústria e possui apenas uma fábrica de pequeno porte, gerando o mínimo de emprego.

Atualmente, encontram-se em funcionamento, na zona urbana da cidade, 25 (vinte e cinco) instituições de ensino que oferecem a educação básica. Entre essas, 14 (quatorze) são da rede estadual, 09 (nove) da rede municipal e 2 (duas) da rede particular. A cidade conta também com 2 (duas) escolas técnicas e 5 (cinco) instituições de Ensino Superior, dentre as quais, um campus avançado da Unimontes e um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

A Escola Estadual Professor Onésimo Bastos foi criada pelo Decreto n.º 7.323, datado de 23 de dezembro de 1963, e publicado no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais no dia 24 de fevereiro de 1963. Recebeu esse nome em homenagem ao Professor Onésimo Bastos, falecido à época de sua criação.

Situa-se na zona urbana – bairro central – do município de Januária, Minas Gerais. Funciona em três turnos de atendimento, ofertando o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano do ensino regular, contabilizando 09 (nove) turmas dos anos iniciais e 12 (doze) turmas dos anos finais. Oferta também a EJA, conforme a Resolução SEE 469, de 22 de dezembro de 2003, e Resolução SEE 521, de 02 de fevereiro de 2004, atendendo, no momento, a 04 (quatro) turmas do 1º ao 4º períodos do Ensino Fundamental.

A escola oferece, ainda, 02 (duas) turmas de Educação em Tempo Integral e 02 (duas) turmas de Atendimento Educacional Especializado, em salas de recursos, aos educandos com necessidades educacionais especiais. Além dos próprios alunos, recebe discentes de escolas vizinhas para o atendimento especializado.

O público-alvo da escola é proveniente tanto dos bairros adjacentes como de bairros mais distantes e periféricos, tendo alunos também de localidades rurais próximas. As condições socioeconômicas e culturais dos alunos são bastante diversificadas. A escola funciona há 54 anos e, nesse período, passou apenas por uma reforma significativa de infraestrutura. Atualmente, encontra-se em processo de construção de uma quadra esportiva e

apresenta necessidades específicas de reformas em sua estrutura, tendo, inclusive, aprovado um plano de atendimento e aguardando autorização e recursos para construção de uma sala própria para funcionamento da sala de recursos multifuncionais. A Figura 04 refere-se à entrada da Escola.

Figura 5 – Entrada da E.E. Professor Onésimo Bastos, ângulo externo



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

A imagem retrata a entrada principal e parte da quadra coberta, ainda em construção. A escola tem sua logística distribuída em 14 (quatorze) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) sala de diretoria, 01 (uma) sala de professores (provisoriamente em uma sala de aula), 01 (uma) sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (provisoriamente funcionando no espaço da sala dos professores), 01 (uma) biblioteca, 01(uma) sala de secretaria, 01 (uma) cozinha e 02 (dois) banheiros.

Atualmente, o quadro de funcionários conta com 81 (oitenta e um) profissionais dos quais apenas 27 (vinte e sete) são efetivos, sendo que, desses últimos, 23 (vinte e três) fazem parte do quadro de professores.

3.2 Método e metodologia

Em relação às técnicas de pesquisa, salientamos que elas foram aqui entendidas no sentido postulado por Lakatos e Marcone (2003, p. 174) como “[...] um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”.

Tendo em vista essas considerações e alinhados aos propósitos pedagógicos do ProfLetras, esta investigação desenvolveu-se nos moldes da pesquisa-ação, na qual ocorre a identificação inicial ou diagnóstico, por meio de investigação científica, de uma situação-problema, pelo pesquisador, que fará em seguida a intervenção, com vistas à resolução do problema identificado. Nesse tipo de pesquisa, conforme Thiollent (2002, p. 14), “os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”, sendo a participação efetiva dos envolvidos essencial para obtenção das respostas e soluções para a situação problema. Nesse sentido:

Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento (THIOLLENT, 2002, p. 21).

Conforme podemos observar, as ações nesse tipo de pesquisa não se restringem ao pesquisador, tampouco os conhecimentos que em sua decorrência são construídos. Desse modo, podemos concluir que a pesquisa-ação representa um importante instrumento para os professores refletirem sobre sua prática pedagógica e, aplicada ao contexto dessa pesquisa, uma forma de “democratização do saber” (BALDISSERA, 2001), pois a partilha dos conhecimentos e experiências entre pesquisador e participantes, na busca pela solução ou explicação para a situação-problema, possibilita aos educandos a compreensão dos processos e fenômenos sociais nos quais se encontram inseridos. Nesse contexto, a compreensão leitora e o letramento na perspectiva da formação para o exercício da cidadania.

Assim, a opção pela pesquisa-ação deu-se pela compreensão de que esse tipo de pesquisa favorece a relação entre a teoria e a prática e, em função de estar fundamentada na ideologia da ação coletiva, possibilita aos envolvidos cotejar a realidade, contribuindo, assim, de maneira relevante para a formação da consciência crítica e participação social.

Nessa perspectiva, esta investigação desenvolveu-se numa abordagem metodológica qualitativa, de natureza exploratória, descritiva e explicativa. A pesquisa qualitativa é definida como aquela que, de acordo com Minayo (2001, p. 14), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Desse modo, a opção por uma abordagem qualitativa deu-se em função do entendimento de que esse delineamento possibilita melhor compreender os fenômenos estudados, com foco no processo como um todo e não apenas em resultados isolados. Ademais, considerando que a realidade é socialmente construída, sua apreensão não pode ser expressa por meio dos estudos mais objetivos.

Com base nos objetivos, esta pesquisa classifica-se como exploratória, a qual conforme apregoa Gil (2011, p. 27), tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...] envolvendo “[...] levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”. Assim, a escolha desta fundamentou-se na necessidade de cumprimento dos objetivos específicos de explorar conhecimentos histórico, legais, teóricos e metodológicos referentes à Educação de Jovens e Adultos e também de explorar conhecimentos teóricos referentes à Análise de Discurso francesa, às estratégias de leitura, ao letramento e pressupostos discursivos da leitura.

Em relação ao direcionamento pela pesquisa descritiva e explicativa, este foi adotado pelo propósito de descrever o perfil leitor dos alunos da EJA e a competência leitora deles e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica para ampliar a sua compreensão leitora com vistas ao letramento. Conforme Gil (2002, p. 41), “[...] as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

3.2.1 Técnica de coleta de dados

Tendo em vista os objetivos práticos, a técnica de coleta de dados, nesta pesquisa, constituiu-se na etapa inicial ou diagnóstica, de: (i) um questionário para conhecimento do perfil leitor dos envolvidos – Apêndice (A), e (ii) avaliação das habilidades de leitura – Apêndice (B). Na etapa final do plano de ação, para aferição dos resultados alcançados, aplicou-se novo teste de leitura, nos moldes da avaliação diagnóstica – Apêndice (C).

Conforme apregoa Gil (2008, p. 121), “[...] pode-se definir o questionário como um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Nesse sentido, o questionário elaborado foi estruturado com questões acerca dos hábitos de leitura, dos objetivos, frequência e dificuldades que encontram na prática da leitura.

Vale salientar que as questões utilizadas na elaboração das avaliações foram retiradas do banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e contemplam textos diversificados, envolvendo os diferentes gêneros, selecionados entre as questões que visam avaliar as habilidades referentes ao primeiro tópico da Matriz de Referência do PROEB, os procedimentos de leitura, a saber: (i) localizar informações explícitas em um texto; (ii) inferir o sentido de uma palavra ou expressão; (iii) inferir uma informação implícita em um texto; (iv) identificar o tema de um texto e (v) distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

A escolha desses itens foi motivada pelo entendimento de que representam as habilidades básicas de leitura, sem as quais o leitor não consegue construir o sentido e chegar à compreensão do texto. Certamente que essa escolha pode causar alguma estranheza, quando se considera que a corrente teórico metodológica que ancora essa pesquisa é a AD. Assim, fez-se necessário buscar compreender em que aspectos os descritores da Matriz de referência do PROEB/SIMAVE podem ser relacionados à perspectiva discursiva da leitura, para melhor fundamentar o uso desses descritores na avaliação aqui proposta.

É sabido que as avaliações sistêmicas, a exemplo daquela que aqui tomamos como modelo, têm suscitado inúmeras discussões no meio educacional, desde sua implementação em âmbito nacional, no qual se indaga acerca de seus aspectos positivos e negativos. Tomando como base os pressupostos discursivos da leitura, em relação a avaliação das habilidades avaliadas nesse instrumento, uma das críticas que pode ser levantada concentra-se na estrutura da prova, em sua natureza objetiva, o que em si, já cerceia a possibilidade de construção dos sentidos pelo leitor, uma vez que os sentidos possíveis já são dados em forma de alternativas.

Entretanto, sem menosprezar o aspecto estrutural da prova, mas procurando focar os aspectos da leitura envolvidos nos descritores que compõem o instrumento de avaliação aqui proposto, uma análise à luz da teoria estudada permitiu-nos o entendimento de que, embora os procedimentos de leitura avaliem as habilidades relativas à leitura de informações que se

encontram na linearidade do texto, quando os resultados são interpretados com base na escala de proficiência⁸, torna-se possível sondar as dificuldades dos alunos, evidenciando as necessidades de intervenção.

Um outro aspecto observado na escolha desses descritores foi o fato de que, embora o seu enfoque resida no leitor, eles estão voltados para a compreensão, pois conforme afirma Costa-Hubes (2015) em relação aos descritores 02, 03 e 04:

[...] Uma vez que o aluno, para inferir uma palavra ou expressão, ou interpretar uma informação implícita, necessita compreender o sentido global do texto para fazer as inferências que lhe são solicitadas. Essa compreensão global implica em decodificar o texto, pensar no autor que o produziu, procurando traduzir sua intencionalidade e se colocar na posição de leitor, que tem conhecimento de mundo suficiente para interagir com texto e o autor. Tudo isso lhe dará subsídios para fazer as inferências necessárias (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12).

Isso permitiu-nos o entendimento de que esses descritores também trabalham a história de leitura do aluno, pois mobilizam o interdiscurso e, portanto, relacionam-se com os pressupostos discursivos da leitura. Ainda em relação ao descritor 05 – distinguir fato de opinião sobre esse fato –, Costa-Hubes (2015) afirma:

[...] a relação entre fato e opinião é construída discursivamente durante as ações que fazemos com a linguagem: ora relatamos acontecimentos, ora nos posicionamos diante dos fatos. Portanto, são as experiências vividas e os discursos construídos e/ou ouvidos/lidos que nos permitirão tal reconhecimento. Sendo assim, o atendimento a esse descritor exige do leitor muito mais que a decodificação e a inferenciação do texto. É preciso ir além, relacionado o que ali está dito/escrito com outros discursos lidos e vivenciados (COSTA-HÜBES, 2015, p. 14).

Dessa forma, a opção pelo recorte nos descritores da matriz de referência deu-se alicerçada na compreensão, conforme Orlandi (2012, p. 14), de que “[...] tanto o reconhecimento, quanto a atribuição de sentidos se inscrevem, ambos na ideia de produção de leitura”, o que insere o instrumento aqui apresentado no entremeio da leitura parafrástica e polissêmica, descritas por Orlandi (2012), aliando os procedimentos de leitura avaliados à concepção teórica que norteia esta pesquisa.

Finalmente, vale enfatizar que, por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), por meio da Plataforma Brasil, para obtenção do Parecer

⁸ A escala de proficiência é um instrumento que compõe a avaliação do PROEB/SIMAVE, no qual as habilidades são ordenadas de acordo com a complexidade, o que permite verificar o desenvolvimento do aluno qualitativamente.

Consubstanciado, conforme comprovante n.º 005822/2018 e CAAE: 82585317.8.0000.5146, sendo o mesmo aprovado sob o parecer de n.º 2.539.320.

Salientamos ainda que a identidade dos participantes manteve-se preservada, conforme as disposições éticas e legais brasileiras em vigor e, caso haja a necessidade, serão referidos como participante A, B, C e assim por diante.

3.3 Os participantes

A modalidade EJA é ofertada pela escola desde o ano de 2005. Em relação ao perfil dos educandos, observa-se que vem mudando ao longo dos anos. De turmas inicialmente constituídas pela maioria de adultos, tem-se hoje uma clientela com faixa etária diversificada, sendo um número maior de jovens, para os quais a representação da escola e do saber se configuram de diferentes formas e que implicam novas demandas administrativas e pedagógicas.

No momento, a escola também é autorizada pela SEE/MG a oferecer a avaliação de certificação, em que o educando pode ser classificado e enturmado, de acordo com as competências e os conhecimentos aferidos por meio de testes escritos que o habilitam para o nível de ensino apropriado, quando este não frequentou a escola anteriormente ou em caso de não conclusão do nível de ensino (fundamental).

O número de alunos nas turmas da EJA costuma reduzir ao longo do ano letivo, uma vez que corre evasão, normalmente atribuída às muitas dificuldades de aprendizagem, não somente relacionadas à leitura e à escrita, mas também às outras áreas do conhecimento. Atualmente, na modalidade EJA, são atendidos 105 (cento e cinco) alunos, distribuídos entre o primeiro e o quarto períodos, sendo que cada período é cursado em seis meses e equivale a uma etapa do Ensino Fundamental II.

O público-alvo desta pesquisa é constituído por uma turma de 32 (trinta e dois) alunos do 4º período do Ensino Fundamental II. Da observação empírica, é possível afirmar que esses alunos apresentam como principal motivação para o retorno à escola a possibilidade de ampliar sua participação nos diversos contextos sociais, dos quais, muitas vezes, ficam à margem, devido à falta do conhecimento formal. Nesse cenário, o ensino de leitura é ponto primordial, não somente por possibilitar o acesso aos conhecimentos escolares, mas, principalmente, por sua relevância para o exercício da cidadania.

CAPÍTULO 4 – DELINEANDO O PERFIL E AS HABILIDADES DE LEITURA DOS ALUNOS DA EJA

4.1 Resultados do perfil geral dos participantes

Com o intuito de conhecer a realidade dos educandos para melhor direcionar as atividades de intervenção, aplicou-se um questionário, Apêndice A, com questões cujas respostas possibilitam traçar um perfil social dos alunos e também sua relação com a escola e com as práticas de leitura. Na proposição do questionário, interessou-nos conhecer a faixa etária dos alunos, o sexo e, se trabalham, em que condições o fazem.

O questionário também foi constituído por questões cuja finalidade era conhecer os motivos pelos quais os alunos deixaram de frequentar a escola na idade certa e os motivos que os fizeram voltar para a escola. Essa etapa torna-se muito valiosa para a pesquisa, pois possibilita ao pesquisador perceber como os alunos pesquisados se posicionam perante a realidade que os cerca, refletir sobre suas experiências e sobre as diferentes perspectivas que fazem frente ao processo educativo. Ademais, as questões que envolvem a relação que esses alunos estabelecem com a leitura, dentro e fora da escola, puderam fornecer informações importantes para a elaboração do plano de ação a ser desenvolvido.

O quadro a seguir apresenta as informações relativas à faixa etária dos alunos envolvidos na pesquisa:

Quadro 2 – Faixa etária dos alunos da EJA

Faixa etária	Sexo		Total Geral	%
	Masculino	Feminino		
15 a 19 anos	05	07	11 alunos	32%
20 a 29 anos	02	04	06 alunos	20,5%
30 a 39 anos	06	04	10 alunos	32,5%
40 a 49 anos	-	-	00 alunos	0%
50 a 59 anos	-	02	02 alunos	7,5%
60 anos ou mais	01	01	02 alunos	7,5%
Total de participantes	14	18	32 alunos	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Conforme apontam os dados, há uma variação considerável entre a faixa etária dos participantes. Nota-se que há um número elevado de alunos, 32% do total, que se encontram na faixa etária de 15 a 19 anos, idade na qual já deveriam estar frequentando o Ensino Médio, ou ingressando no curso superior.

Entre os participantes com idade entre 20 a 59 anos, faixa etária considerada economicamente produtiva, concentra-se o maior número de pesquisados, aproximadamente 57%. Os participantes com idade superior a 60 anos perfazem um total 7,5 %, apenas 02 alunos.

Essa diversidade de faixa etária pressupõe uma diversidade de perspectivas na relação com a escola e com o processo educativo. Esse aspecto é bastante relevante, pois ao mesmo tempo em que favorece as discussões em sala de aula, pela riqueza de experiências que podem ser partilhadas, tende a exigir mais dos professores no gerenciamento de conflitos, não somente de interesse dos educandos, mas também em relação à forma como se posicionam frente à construção do conhecimento.

Quanto ao sexo, a variação é pequena e não relevante para a pesquisa.

Em relação ao trabalho e ao vínculo empregatício, os dados apontam para elevado índice de desemprego entre os pesquisados conforme distribuição no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Relação trabalho/emprego dos participantes

Relação trabalho/emprego				
	Homens	Mulheres	Total	%
Possui emprego formal	03	00	03	9,2%
Trabalha informalmente	03	02	05	16,0 %
Não trabalha/desempregado	07	15	22	69,8%
Aposentado	01	01	02	7%
Total de participantes			32	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em observação ao quadro anterior, é possível afirmar que menos de 10% dos pesquisados possui vínculo empregatício formal. Aproximadamente 16% trabalha informalmente, enquanto aproximadamente 70% não trabalha.

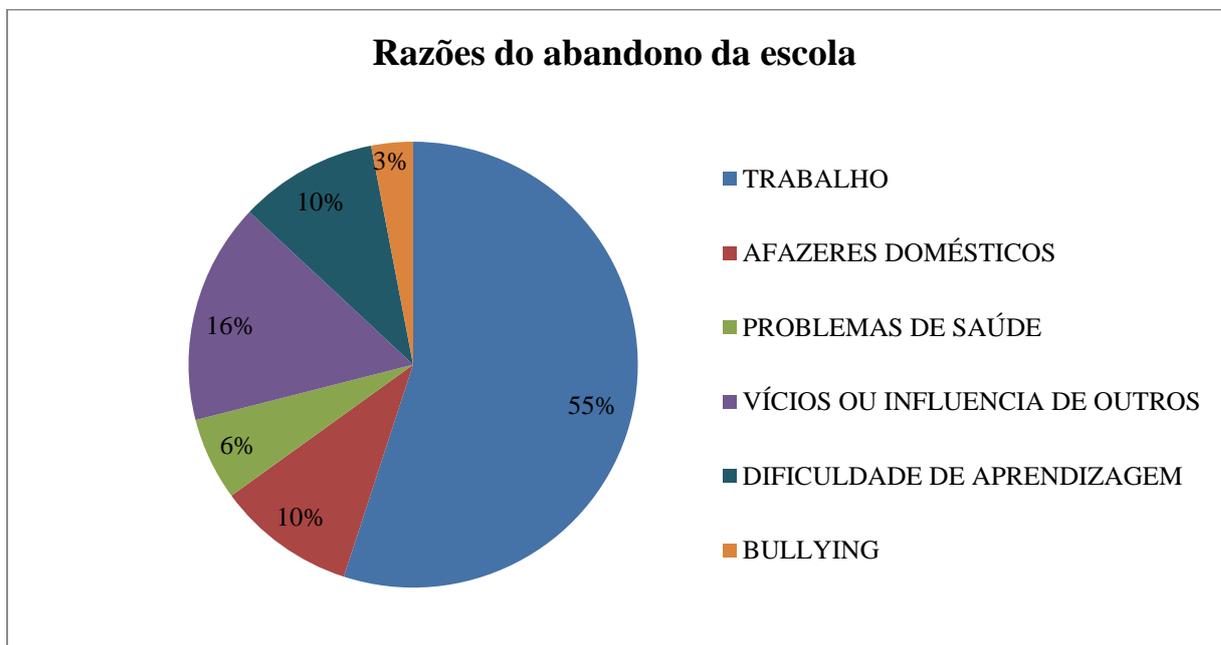
Convém ressaltar que, da nossa observação empírica, é possível afirmar que a questão do desemprego afeta consideravelmente os jovens e adultos participantes dessa pesquisa. Muitos são pais e mães de família e partilham cotidianamente da busca por meios de sustentar

suas famílias. Nesse aspecto, observa-se, ainda, que há entre a turma uma relação solidária no compartilhamento de informações sobre oportunidades e incentivos mútuos.

Os participantes responderam também a perguntas acerca do processo de escolarização e sobre as práticas de leitura. Procuramos conhecer as razões pelas quais abandonaram a escola, com que idade e como foram alfabetizados, por que retornaram a escola e como foi seu ingresso na EJA, conforme já citado anteriormente. Em relação às práticas de leitura, o levantamento foi direcionado para questões sobre os hábitos e preferências de leitura, se praticam a leitura fora da escola, se sentem dificuldades para compreender o que leem e qual o objetivo de suas leituras.

Para conhecer as concepções e perspectivas dos alunos da EJA, perguntou-se também sobre as dificuldades encontradas pelos alunos ao estudar nessa modalidade de ensino. Em relação às razões pelas quais abandonaram a escola, os dados levantados demonstraram que a evasão ocorre por diferentes razões, porém a maioria dos participantes respondeu que desistiu da escola motivada pela necessidade de trabalhar. Veja-se no gráfico 01, a seguir:

Gráfico 1 – Razões pelas quais os alunos abandonaram a escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Do gráfico, podemos observar que 55% dos participantes tiveram que abandonar a escola porque necessitavam trabalhar. Convém ressaltar que, da experiência como docente, é possível observar que a sensação de tempo perdido e impotência frente às dificuldades

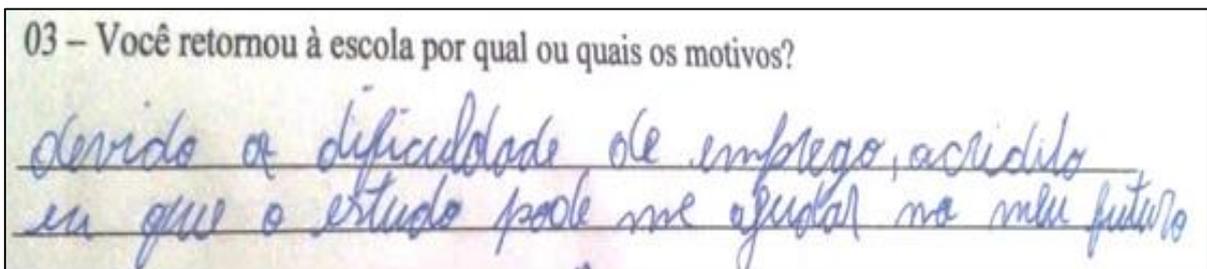
encontradas apresentam-se como uma constante entre esses alunos que, com frequência, apresentam baixa autoestima.

Outro aspecto relevante desses dados é em relação ao abandono escolar que é motivado pelo envolvimento com vícios e influências de terceiros, motivo pelo qual 16% dos pesquisados afirmaram ter deixado a escola. Convém destacar aqui que, atualmente, a escola recebe alunos que cumprem pena nos sistemas prisionais e frequentam a escolarização para reduzir a pena (dos pesquisados, 03 se encontram nessa condição). 10% dos participantes afirmaram ter deixado a escola para ajudar nas tarefas de casa, como cuidar dos irmãos menores ou dos próprios filhos. Essa razão foi apontada exclusivamente pelas mulheres. 10% abandonaram a escola motivados por dificuldades de aprendizagem, e 3% devido a *bullying*.

Esses dados demonstram a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, em que a escola seja capaz de identificar as necessidades específicas dos educandos, para atendê-los de forma adequada, garantindo, assim, sua permanência até a conclusão dos estudos.

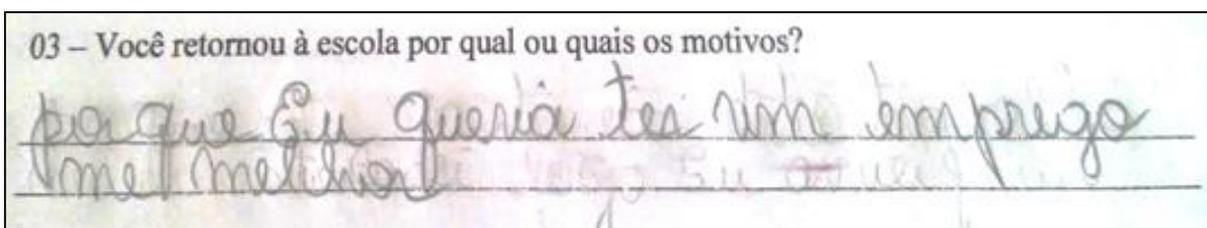
Em relação às razões pelas quais retornaram a escola, as respostas revelam que a maioria busca, através do estudo, ampliar suas oportunidades de adentrar no mercado de trabalho ou mesmo manter-se nele. Das respostas dadas pelos alunos, foi possível observar que 58% dos participantes convergiram nesse sentido, conforme podemos observar na transcrição na íntegra apresentada nos excertos abaixo, retirados do questionário:

Figura 6 – Resposta do Participante A

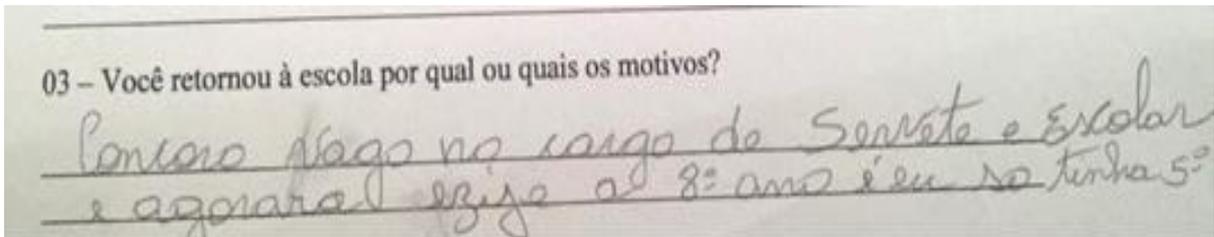


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7 – Resposta do Participante B



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 8 – Resposta do Participante C

Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta do participante C demonstra que, além da aspiração a uma vaga no mercado de trabalho, a motivação para voltar a estudar se configura também através da exigência desse mercado, que vai impondo novas necessidades de qualificação e excluindo do processo aqueles que não atendem as exigências de escolarização requisitadas. Nessas questões é possível perceber a expectativa do educando da EJA em relação à escola e à possibilidade de transformação que a ela se associa.

Os dados evidenciaram ainda que 26% retornaram à escola motivados pelo desejo de ampliar os conhecimentos e auxiliar os filhos nas tarefas escolares extraclasse, 10% pelo desejo de concluir a etapa de ensino na qual havia parado e 6% por imposição legal. Entre os que manifestaram o desejo de auxiliar os filhos nas tarefas escolares, todos são mulheres.

Sobre a forma de ingresso na EJA, intentamos conhecer o quantitativo de alunos que entraram por meio de avaliação, haja vista que, nesse caso, os alunos não possuem comprovante de escolarização e podem ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental, caso comprovem as competências, por meio de uma avaliação escrita, para prosseguir nessa etapa. Essa questão também tinha o objetivo de verificar a possível relação entre essa forma de ingresso e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Os dados levantados permitiram constatar que 75% ingressaram por meio de matrícula convencional, com apresentação da comprovação de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e 25% passaram pelo processo de classificação. Vale ressaltar que essa indagação partiu da observação em sala de aula de que os alunos que não cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam maior dificuldade para apreender os conceitos estudados e relacioná-los às práticas sociais vivenciadas por eles. Pela observação empírica, notou-se também que esse grupo apresenta maior dificuldade na leitura e compreensão de textos, levando maior tempo para desenvolver as atividades propostas.

Das perguntas sobre as práticas de leitura que realizam e com quais objetivos, as respostas evidenciaram, em primeiro lugar, que os pesquisados leem os textos escolares para

aprender a ler e resolver as atividades da escola. Sobre a prática de leitura fora da escola, 88% responderam que somente praticam a leitura na escola. E, sobre o gosto pela leitura, 100% afirmaram que não gostam de ler. A principal alegação é a de que não entendem o que está lendo, porque (i) não conhecem as palavras; (ii) têm dificuldade de concentrar e (iii) por falta de paciência e de interesse, conforme podemos observar pelos excertos abaixo:

Figura 9 – Excerto do Participante D

05 – Você costuma ler em casa ou em outro local fora da escola?
 não.

06 - Você gosta de ler? O quê?
 não. Não consigo concentrar e perder a paciência

07 – Quando você lê, sente dificuldade em compreender o assunto do texto? Por q
 Sim. palavras difícil, não consigo entender.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 10 – Excerto do Participante E

05 – Você costuma ler em casa ou em outro local fora da escola?
 NÃO

06 – Você gosta de ler? O quê?
 NÃO. NÃO TENHO PACIÊNCIA. GOSTO DE ASSISTIR NOTÍCIAS NA TV.

07 – Quando você lê, sente dificuldade em compreender o assunto do texto? Por quê?
 SIM. NÃO CONSIGO CONCENTRAR

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 11 – Excerto do Participante F

05 – Você costuma ler em casa ou em outro local fora da escola?

lêo quando é necessário

06 – Você gosta de ler? O quê?

*nao gosto de ler mas acredito muito
 jornais assim fica informado de tudo*

07 – Quando você lê, sente dificuldade em compreender o assunto do texto? Por quê?

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12 – Excerto do Participante G

06 – Você gosta de ler? O quê?

linguagem portuguesa

Fonte: Dados da pesquisa.

Aproximadamente 25% dos pesquisados responderam que, quando leem, tem como propósito se manterem atualizados, apontando uma preferência por notícias de jornal.

Assim, os dados evidenciaram que os participantes da pesquisa concebem como leitura apenas a que fazem na escola e para a escola. Observamos, na resposta da participante G, uma confusão entre ler e estudar. Ademais, os motivos pelos quais alegam não gostar de ler proporcionam a conclusão de que, para eles, ler é uma atividade difícil e sem sentido. Ficou também claro que não levam em consideração os diversos contextos de letramento em que se encontram inseridos e as práticas de leitura que fazem nesses contextos.

Perguntou-se também sobre as dificuldades encontradas ao ler as questões de provas ou atividades propostas em sala, nos diferentes conteúdos. 100% dos pesquisados responderam que sentem dificuldades e que elas são minimizadas quando o professor lê para eles em voz alta, pois fica mais fácil entender. Alguns alunos afirmaram que a leitura do professor é “mais clara” que a deles, mas, mesmo o professor lendo, sentem necessidade da explicação sobre o assunto.

A última pergunta do questionário dos alunos foi a indagação acerca das dificuldades encontradas por eles para frequentar a modalidade EJA. A pergunta teve como finalidade sondar as concepções dos educandos em relação a EJA e de que forma o contexto sociocultural pode influenciar na escolarização desses alunos. Por ser uma questão aberta, os pesquisados expressaram-se livremente, descrevendo mais de uma dificuldade. Assim, dos dados levantados, foi possível constatar que a maioria dos envolvidos na pesquisa apontou como obstáculo para o estudo as metodologias adotadas e os conteúdos ensinados na escola, que, segundo eles, nem sempre são úteis para a vida prática. Alguns alunos afirmaram que a dificuldade encontra-se no tempo para conclusão das etapas de escolarização (dois anos para o Ensino Fundamental), e outros na complexidade dos conteúdos escolares.

Os dados constitutivos do perfil dos alunos pesquisados possibilitaram uma maior compreensão dos problemas encontrados por eles no processo de escolarização e sua realidade extraescolar, o que torna possível a elaboração de uma proposta de intervenção que vá ao encontro das expectativas dos educandos, tornando-se assim uma experiência de aprendizagem verdadeiramente significativa para eles.

Esses resultados evidenciam que uma prática interventiva que vise o letramento dos estudantes da EJA deve priorizar a seleção de leituras e de abordagens metodológicas pautadas nas experiências de leitura que os alunos vivenciam no cotidiano. Assim, ao relacionarem a leitura feita na escola com aquelas que fazem em suas práticas fora dela, ocorrerá o gosto e o interesse, posto que verão a significância da leitura em suas vidas.

4.2 A avaliação diagnóstica e seus resultados

Com vistas a alcançar o objetivo prático “Descrever as habilidades de leitura compreensiva dos alunos da EJA”, foram utilizadas questões retiradas do banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica do Estado de Minas Gerais (SIMAVE), especificamente aquelas que avaliam o desempenho dos alunos na utilização de procedimentos de leitura, que, na matriz de referência, correspondem aos seguintes descritores: **D1** – Identificar o tema ou o sentido global de um texto; **D2** – Localizar informações explícitas em um texto; **D3** – Inferir informações em um texto; **D4** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto e **D5** – Distinguir um fato de uma opinião em um texto.

Convém ressaltar que a EJA não participa das avaliações sistêmicas⁹, como o PAAE ou PROEB, e não há instrumentos oficiais para avaliar a aprendizagem desses alunos, como ocorre com os alunos do ensino regular. Entretanto, ao elaborar a avaliação diagnóstica com questões do Banco de Itens¹⁰ do SIMAVE, o entendimento é de que esse é um relevante instrumento de avaliação, reconhecido no meio educacional. Além disso, os descritores escolhidos abarcam o domínio das estratégias de leitura elementares para a compreensão leitora, alvo que pretendemos perscrutar por meio da avaliação.

É importante salientar que a avaliação aconteceu em período específico para avaliação diagnóstica interna, conforme calendário elaborado pela equipe de supervisão escolar, tendo para isso o preparo corriqueiro desses momentos, nos quais a escola geralmente avisa aos alunos, com antecedência, e motiva-os a participar, enfatizando a importância do diagnóstico para a condução do planejamento pedagógico escolar.

Assim, a professora pesquisadora procurou adequar o instrumento avaliativo escolar aos objetivos da pesquisa, do qual se fez um recorte das questões, cujos descritores explicitam as habilidades, objeto desse estudo. Dessa forma, a aplicação do teste ocorreu de forma natural, como as provas dos outros conteúdos, evitando gerar tensão ou ansiedade nos alunos. A seguir, apresentamos o quadro com os resultados obtidos pelos alunos, na avaliação dos descritores de forma geral e tecemos reflexões sobre cada descritor especificamente.

4.2.1 Resultados do perfil leitor dos participantes

Com o intuito de identificar as dificuldades de leitura dos alunos, no tocante aos procedimentos básicos para compreensão, selecionou-se para composição da avaliação Apêndice (A), 02 (duas) questões referentes a cada um dos descritores a serem avaliados. Para calcular o resultado, utilizamos o editor de planilhas do Excel, no qual os percentuais foram transformados em números decimais, somando-se os totais obtidos em cada questão e dividindo pelo número de itens (dois), para obtenção da média de erros em cada descritor. Abaixo, apresentamos o quadro com a síntese dos resultados alcançados pelos alunos.

⁹ O PAAE e PROEB são programas de avaliação que integram o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Informações sobre as provas podem ser encontradas em: <<http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br>>.

¹⁰ O SIMAVE disponibiliza, através de sistema informatizado, um banco de itens com questões que podem ser utilizadas pelo professor, para elaboração de provas durante o ano letivo. Disponível em: <<http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br>>.

Quadro 4 – Síntese de resultados

ITEM DO TESTE	DESCRITORES/HABILIDADES	Número de acertos	Número de erros	Média % de erros
Questão 01	D2 – Localizar informações explícitas em um texto	15	17	48,5%
Questão 02		18	14	
Questão 03	D4 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	13	19	60,5%
Questão 04		12	20	
Questão 05	D3 – Inferir informações implícitas em um texto	13	19	63,5%
Questão 06		10	22	
Questão 07	D1 – Identificar o tema ou o sentido global de um texto	10	22	66,5%
Questão 08		11	21	
Questão 09	D5 – Distinguir um fato de opinião relativa a esse fato.	08	24	71,5%
Questão 10		10	22	

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Do quadro, podemos constatar que mais de 50% da turma apresenta dificuldades de leitura nas habilidades avaliadas. Passemos a análise dos descritores avaliados.

As questões 01 e 02 tratam do descritor **D2 – localizar informações explícitas em um texto**. É sabido que localizar informações explícitas em um texto é um dos procedimentos mais elementares de leitura e que pode apresentar diferentes níveis de complexidade. Seu ensino na escola “[...] pode oferecer ocasiões significativas para trabalhar aspectos de leitura, como a rapidez, muito valorizados na escola” (SOLÉ, 1998, p. 93). É um tipo de leitura muito recorrente em contextos reais, em situações que exigem a busca de uma informação específica, sem necessariamente aprofundar no texto. Para a autora, esse tipo de leitura necessita de algumas estratégias que precisam ser ensinadas na escola.

Nesse descritor, apenas no item 02, 50% dos alunos acertaram, entretanto na questão 01, que avalia a mesma habilidade, a quantidade de erros foi superior ao de acertos. Assim, calculando a média das duas questões, obtivemos uma média de 48% de erros nesse descritor, o que significa que quase metade dos alunos ainda não desenvolveu a habilidade de localizar informações explícitas em um texto.

As questões 03, 04, 05 e 06 abordaram as habilidades de fazer inferências. As duas primeiras avaliam a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, representada na matriz de referência pelo descritor **D4**, e as duas últimas a habilidade de inferir informações implícitas, descritor **D3**. A média de erros na turma, nos dois descritores avaliados, foi acima de 60%, o que indica que a maioria dos alunos ainda não desenvolveu essas habilidades.

A competência¹¹ de fazer inferência é extremamente importante para a compreensão textual. Trata-se de um conjunto de habilidades que demonstram experiência por parte do leitor que, dominando-as, torna-se capaz de ir além da superfície textual, atingindo níveis mais profundos de significação. Realizar as inferências previstas nos itens avaliados pressupõe a ativação de conhecimentos prévios e o reconhecimento de pistas no próprio texto para a construção do sentido.

Em relação aos conhecimentos prévios, é preciso considerar que há inferências que exigem um conhecimento mais geral, comum a todos os alunos, e outras consideradas mais complexas, que podem exigir noções mais específicas. Elas não fazem parte das memórias do leitor, não estão presentes em seu domínio lexical ou não pertencem aos seus conhecimentos de mundo, o que torna difícil sua realização durante a leitura, prejudicando a construção dos significados. Para Kleiman (2013):

[...] o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado (KLEIMAN, 2013, p. 30).

Nesse sentido, desenvolver a habilidade de inferir uma palavra ou expressão em um texto ou de inferir informações implícitas, para alunos que possuem pouca experiência com leitura de textos escritos, como é o caso da turma pesquisada, pode influenciar significativamente na sua motivação para continuar lendo e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento leitor.

Os itens 07 e 08 avaliaram a habilidade de identificar o tema ou sentido global de um texto, descritor **D1**. Nesses itens, conforme o quadro 4, o percentual de erros na turma foi de 66,5%, o que evidencia que a maioria dos alunos pesquisados ainda não desenvolveu tais habilidades. É sabido que o tema é o arcabouço sobre o qual o texto se organiza e que muitas vezes ele não aparece de forma explícita, requerendo do leitor a mobilização de várias informações para construir o sentido global. Para Kleiman (2016), para se depreender o tema,

¹¹ De acordo com os documentos oficiais que regulamentam a avaliação do PROEB, realizar inferência é uma competência que envolve as habilidades de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto no qual ela aparece, inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfossintáticos, inferir uma informação, a partir de outras que o texto apresenta ou ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto.
Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caeduff.net>>.

o leitor “deverá perceber as relações entre as diversas partes do texto e integrá-las num todo que seja coerente com as partes” (KLEIMAN, 2016, p. 131).

Por fim, os itens 09 e 10 abordaram o descritor **D5**, que se refere a habilidade de distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato. Essa habilidade figura no domínio de processamento de texto e exige do leitor a capacidade de reconhecer desde trechos que indicam uma opinião em um texto até a identificação de diferentes opiniões sobre um mesmo assunto, na comparação entre textos. Também nesse descritor, a análise dos resultados do teste evidencia que a maioria da turma ainda não desenvolveu a habilidade avaliada.

Podemos depreender, da análise global do quadro de resultados, que a maioria dos alunos da EJA participantes dessa pesquisa ainda não desenvolveu as habilidades necessárias para a leitura compreensiva de textos, aqui avaliadas na capacidade de utilizar procedimentos como localizar informações explícitas, depreender o tema ou assunto do texto, realizar inferências e distinguir fato de opinião no texto.

De posse desses resultados, partimos para a elaboração do plano de ação, cientes de que, conforme Solé (1998, p. 173), “[...] refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura constituem requisitos para otimizá-la, para modificá-la quando necessário e no sentido conveniente”. Assim, as atividades planejadas por nós têm o intuito de promover situações de leitura em que os alunos possam interagir, partilhar com os colegas as hipóteses e conhecimentos de mundo, suas predições, opiniões sobre o que leram, enfim, participar ativamente na construção dos significados, a partir de sua posição sujeito sócio-historicamente situado.

A seguir, apresentamos o Plano de Ação, o planejamento e desenvolvimento das oficinas de intervenção.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO

5.1 Apresentação

Diante dos resultados da avaliação diagnóstica apresentados no capítulo anterior e levando-se em consideração o perfil leitor dos participantes, passaremos neste capítulo à apresentação e desenvolvimento do Plano de Ação, no qual, ancoradas nas reflexões teóricas que norteiam este estudo, buscamos propor atividades que pudessem favorecer o desenvolvimento da leitura compreensiva, além de ampliar a concepção de leitura dos educandos.

Orlandi (2012, p. 61) assegura que uma “sugestão pedagógica”, numa perspectiva discursiva para o ensino de leitura, “[...] seria os professores proporem uma organização curricular que fosse capaz de provocar o aluno a trabalhar em sua própria história de leitura”. E, complementando, a autora afirma que esse trabalho, ao ser encaminhado pelo professor, deve “[...] colocar, portanto, desafios à sua compreensibilidade sem deixar de lhe proporcionar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente” (ORLANDI, 2012, p. 61).

A partir dessas considerações, as atividades de leitura aqui propostas vinculam-se ao conceito da leitura como produção e são mediadas pelo diálogo, procurando estimular o aluno a assumir a posição leitor sujeito. Sendo capaz de perceber-se no contexto sócio-histórico, enquanto expressa suas vivências e percepções acerca de temáticas significativas em seu contexto social (gêneros/textos por ele escolhidos), torna-se capaz de reconhecer que há várias e não apenas uma leitura prevista e que a descoberta de uma leitura nova para um mesmo texto é uma possibilidade.

Solé (1998, p. 18) afirma que “[...] a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer intervenção explicitamente dirigida para essa aquisição”. E, destacando o papel do ensino para o desenvolvimento da leitura, acrescenta ainda que “[...] o aprendiz leitor precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou especialista na matéria em questão” (SOLÉ, 1998, p. 18).

Nesse sentido, podemos depreender que o aprendizado da leitura não ocorre de forma intuitiva e que o papel do professor é fundamental nesse processo. Assim, no planejamento das atividades, levando em consideração os propósitos comunicativos e os contextos sociais

em que os gêneros selecionados para estudo foram utilizados, elencamos as estratégias a serem trabalhadas antes, durante e depois da leitura, com vistas a construção da compreensão leitora pelos educandos.

Desse modo, cientes de que aventar uma proposta de ensino da leitura na perspectiva discursiva implica considerar que a prática é produzida em conformidade com o contexto sócio-histórico no qual o sujeito leitor encontra-se inserido, tendo em vista as condições em que a leitura é produzida e os aspectos ideológicos que afetarão diretamente a construção de sentidos, procuramos delinear atividades em que seja possível estabelecer a relação polissêmica entre texto e leitor, sempre permitindo ao educando a construção de novos sentidos.

Trabalhamos com a hipótese de que, por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura, através de atividades fundamentadas nos pressupostos discursivos, seja possível desenvolver a compreensão leitora e, por conseguinte, o letramento de jovens e adultos, de forma a ampliar suas possibilidades de ação na sociedade letrada.

Vale salientar que consideramos, também, que a educação deve ser entendida como “[...] um processo no qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1979, p. 35). Coadunamos com o autor, quando este afirma que “[...] a educação deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina” (FREIRE, 1981, p. 72).

Isso posto, convém esclarecer que a participação ativa dos educandos, público-alvo desta pesquisa, durante todo o processo de planejamento das ações aqui propostas torna-se relevante, pois, no nosso entendimento, esse exercício possibilita-lhes a tomada de consciência acerca de sua posição como sujeitos históricos, favorecendo a reflexão sobre as relações ideológicas que circundam o contexto no qual estão inseridos e que os constitui como sujeitos.

Assim, na primeira etapa do Plano de Ação, cuja finalidade é apresentar a proposta e motivar os alunos para a participação nas atividades a serem desenvolvidas, a professora pesquisadora, após as reflexões e diálogos empreendidos em sala de aula, apresentou aos alunos a caixa de textos – uma caixa de papelão decorada nas cores preta e dourada, em tamanho adequado para caber os textos coletados, que ficaria à disposição, na sala de aula, para receber os textos do convívio diário que eles selecionariam em casa –, para, a partir desses textos, encaminhar as outras etapas da construção do plano.

A finalidade dessa atividade foi contribuir para que, mediante o diálogo que se estabelecesse sobre esses textos, os alunos pudessem ressignificar o seu conceito de leitura, haja vista que, de acordo as respostas que deram ao questionário para construção do perfil leitor, ficou evidente que os participantes da pesquisa concebem como leitura apenas a que fazem na escola e para a escola.

Assim, entendemos que, além de estratégias de compreensão leitora, as ações propostas nesse plano não poderiam prescindir de abarcar também a concepção de leitura apresentada pelos alunos, no intuito de ampliá-la. Nessa perspectiva, nossa intenção foi partir dos textos com os quais os alunos convivem no cotidiano para desenvolver as estratégias de leitura eficazes para uma melhor compreensão desses textos.

Desse modo, consideramos elaborar o Plano de Ação estruturado em duas etapas, sendo a primeira constituída por dois momentos: (i) oficina de apresentação da proposta aos alunos e motivação para participação nas ações a serem desenvolvidas; (ii) aula dialogada para escolher os textos ou gêneros textuais, dentre aqueles por eles depositados na “caixa de texto”, a serem trabalhados nas atividades posteriores.

A segunda etapa, mediante a escolha dos textos realizada de forma colaborativa pelos alunos e professora pesquisadora, foi estruturada em cinco momentos, sendo 04 (quatro) oficinas de leitura e a avaliação final, para averiguação dos resultados das ações executadas. Para cada oficina foi elaborado e desenvolvido um planejamento, totalizando uma carga horária de 21h/a.

A respeito das estruturas textuais a serem trabalhadas em relação ao ensino das estratégias de leitura, Solé (1998, p. 87, grifo da autora) pondera que “[...] não é preciso ‘casar-se’ com nenhuma tipologia em particular”, enquanto adverte que conhecer a estrutura textual pode constituir-se em importante subsídio para a compreensão. Assim, as atividades de leitura partiram sempre do resgate das características do gênero textual estudado para, em seguida, abordar o conteúdo, conforme as estratégias que se pretende desenvolver.

Cabe ressaltar ainda que, duas das oficinas de leitura propostas abordaram textos que participam¹² dos gêneros do cotidiano. Nelas foi trabalhada a leitura dos seguintes gêneros: bula de remédio e cartaz. Já nas duas seguintes, gêneros do domínio discursivo jornalístico, a saber, notícia e reportagem, respectivamente. Em todas as oficinas foram trabalhadas

¹² O termo “participar” foi adotado por Derrida (1980) em lugar de “pertencer” em relação à classificação que agrupa os textos em determinados gêneros textuais. O autor sugere que, ao invés de afirmar que um texto pertence a um determinado gênero, seria mais apropriado afirmarmos que um texto participa de um ou mais gêneros, considerando-se assim que um mesmo texto pode funcionar em gêneros diferentes, de acordo com o contexto em que for utilizado.

atividades de leitura compartilhada, em que, conforme Solé (1998, p. 118), “[...] o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma”. Assim, considerando as especificidades dos envolvidos, principalmente no tocante ao ritmo de leitura, as necessidades especiais em relação ao tamanho de fonte dos textos e outras. Priorizamos a exposição dos textos em slides, com a leitura em voz alta, com vistas a favorecer a inclusão de todos os alunos nas atividades propostas.

5.2 Desenvolvimento do plano

5.2.1 Oficina 1 – Motivação

Introdução

Partindo do entendimento de que a motivação tem um papel essencial no processo ensino e aprendizagem e que dela depende o envolvimento do educando e o grau de compromisso que firma com a construção do próprio conhecimento, nessa primeira oficina empreendemos ações no sentido de apresentar a proposta de trabalho interventivo e motivar os alunos para o seu engajamento nesse projeto.

Nessa perspectiva, coadunamos com Tapia e Fita (2000), quando afirmam que a importância atribuída pelo educando ao objeto de estudo é decisiva para que ele se sinta motivado ou não a estudá-lo. Sendo assim, para esses autores, “a determinação do significado de uma atividade depende [...], de um lado, do grau em que o aluno é capaz de situar a tarefa no contexto do que já sabe e, de outro, do grau em que é capaz de determinar as implicações futuras de sua realização” (TAPIA e FITA, 2000, p. 41).

É importante ter presente que, no contexto desta pesquisa, a aprendizagem da leitura para aplicação em situações da vida cotidiana já se constitui a priori em aspecto motivador, entretanto é oportuno frisar que, para os alunos da EJA, as responsabilidades cotidianas da vida adulta são determinantes na definição de suas prioridades. Em outras palavras, podemos afirmar, com base na experiência como docente nessa modalidade de ensino, que, mesmo numa situação em que sopesa a importância de frequentar uma oficina de leitura do gênero bula de medicamento, uma jovem adulta, cuidadora de idosos, não hesitará em sair mais

cedo dessa aula, caso a obrigação profissional requeira sua presença.

Isso posto, consideramos que o engajamento dos educandos nas oficinas poderá ser potencializado caso estejam envolvidos na escolha do que será lido, possibilitando que, por meio da interação e da troca de experiências, possam definir coletivamente os objetivos a serem perseguidos em cada etapa. Nesse sentido, Tapia e Fita (2000, p. 47) afirmam que “[...] trabalhar em um projeto em que houve possibilidade não só de aceitar ou rejeitar, mas de elaborar, contribui para a percepção de que não se é uma marionete do outro, mas que se faz algo escolhido com autonomia que beneficia a si mesmo”.

1 – Duração - 6 h/a (divididas em dois momentos)

2 – Objetivos

- Compartilhar a proposta de oficinas;
- Sentir-se motivado para participar das ações previstas no plano;
- Refletir sobre o conceito de leitura e sobre as práticas de leitura das quais participam no cotidiano;
- Refletir sobre a importância da leitura, a partir da análise dos slides e do vídeo;
- Motivar a escolha de textos para leitura em sala de aula.

3 – Recursos utilizados

- Sala de aula decorada com frases sobre o ato de ler e a importância da leitura na vida das pessoas.
- Projetor multimídia e notebook.
- Slides com imagens de pessoas lendo.
- Vídeo: “Ler devia ser proibido” de Guiomar de Grammond. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SOGvIIRXmx8>>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- Caixa para textos.

4 – Desenvolvimento

1ª parte (4h/a)

- Organização da sala, disposição das cadeiras em círculo e afixação dos cartazes com frases sobre leitura.

“Ninguém começa a palavra lendo a palavra. Porque antes da palavra, o que a gente tem pra ler, a disposição da gente, é o mundo. E a gente lê o mundo, na medida em que a gente o compreende e o interpreta”.

Paulo Freire

“Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê”.

Monteiro Lobato

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”

Paulo Freire

“Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é a nossa função essencial”.

Alberto Manguel

- Apresentação de slides com a proposta de trabalho, explicitando seus objetivos e etapas do desenvolvimento.
- Formação de uma roda de conversa e projeção de slides com imagens de momentos de leitura em diversos contextos.

Figura 13 – Montagem da apresentação dos slides



Disponível em: <https://radaramazonico.com.br/ponto06-2/>

1



Disponível em: <http://inclusivass.blogspot.com/2015/06/este-cartaz-e-hiv-positivo-veja-reacao.html>. Acesso em 03, out. 2018

2



Disponível em: <https://www.123rf.com/concentrated-female-reading-recipe-book-and-cooking>. Acesso em 03, out. 2018

3



Disponível em: <https://br.depositphotos.com/stock-photo-reading-furniture-instructions-assemble-furniture.html>. Acesso em 03, out. 2018

4



Disponível em: <http://sersaudavelnaoemodinha.blogspot.com/lendo-rotulos.html>. Acesso em 03, out. 2018

5



Disponível em: <https://br.depositphotos.com/26946877/stock-photo-woman-with-a-shopping-list.html>. Acesso em 03, out. 2018

6



Disponível em: <https://diarionline.com.br/?s=noticia&id=93174>. Acesso em 03, out. 2018

7



Disponível em: <http://www.blogdaresenhageral.com.br/tag/aeroporto>. Acesso em 03, out. 2018

8

Fonte: Apresentação produzida pela pesquisadora com recortes trazidos pelos alunos.

Questões norteadoras da reflexão

- Qual o espaço que a leitura ocupa na vida das pessoas das imagens?
- Com quais objetivos essas pessoas leem?
- Quais leituras vocês fazem cotidianamente em casa? E na rua?
- Quais são seus objetivos de leituras? Leem para quê?
- É possível afirmar que existe uma forma padrão de leitura?
- Leitura compartilhada dos cartazes com frases dispostos nas paredes da sala.

Questões norteadoras da reflexão

- Você concorda com as frases dispostas nesses cartazes? Qual delas mais te chama a atenção?
- Exibição do vídeo uma vez, sem interrupção, e, em seguida, interrompendo-o para reflexão.

Questões de exploração do vídeo

- O que você achou do vídeo?
- Qual a parte que mais chamou sua atenção? Por quê?
- Você concorda que ler devia ser proibido?
- Você acha que proibir a leitura é interessante para quem?

Providências

- Motivação dos alunos para trazerem para a sala de aula textos de leitura cotidiana: sugestão para a escolha de textos de interesse pessoal.
- Apresentação da caixa de textos.

Decidir, conjuntamente, onde a caixa ficará exposta para que eles depositem os textos que trarão de casa, no decorrer da semana.

2ª parte: (2h/a)

- Abertura da caixa e apresentação dos textos, agrupando-os segundo as características predominantes (tipos e gêneros).
- Promoção de diálogo sobre as possíveis razões e justificativas das escolhas.

Questões norteadoras

- Pensando nas características desse texto, seus propósitos comunicativos, como podemos classificá-lo, de acordo com o gênero? (ao mostrar o texto retirado da caixa).
- Por que seria interessante trabalhar com esses textos em sala de aula?

5.2.2 Resultados da oficina de motivação

A apresentação da proposta foi realizada com a participação da equipe pedagógica da escola, com a presença da supervisora e vice-diretora do turno, que destacaram a importância da leitura e desse projeto de intervenção para os alunos envolvidos, motivando-os no sentido de se comprometerem a frequentar as aulas/oficinas. Convém ressaltar que, para a realização dessa oficina, bem como das seguintes, o horário de aula foi flexibilizado, conforme objetivos pretendidos, e foi oferecido um lanche diferenciado aos alunos.

As ações desenvolvidas no primeiro momento da motivação possibilitaram aos alunos conhecer a proposta de intervenção e suas etapas de desenvolvimento. Nesse momento, os alunos refletiram sobre a importância de sua participação no projeto, haja vista que as etapas seguintes seriam construídas mediante a escolha dos textos trazidos por eles e, nesse sentido, também desenvolveram atitudes de colaboração e troca de experiências.

Seguindo a apresentação da proposta, a professora pesquisadora apresentou os slides com imagens de pessoas lendo. Convém salientar que esse momento foi muito produtivo, com participação ativa de todos os alunos. Ao refletirem sobre as imagens, a partir das questões norteadoras, os envolvidos puderam ampliar seu conceito de leitura para além daquela que é praticada na escola.

A discussão trouxe à tona a questão de texto, pois alguns alunos, em suas respostas, associaram a leitura unicamente ao texto verbal escrito e outros não consideraram os diferentes suportes de textos. Assim, ao observarem as imagens com variados tipos de leitura e oralmente resgatando outros tipos que são praticados socialmente, os alunos foram alargando o entendimento sobre o ato de ler. Vale destacar ainda a leitura das imagens, o momento em que os alunos observaram a cena de uma criança cega lendo em Braille gerou muita curiosidade nos participantes, pois muitos desconheciam esse sistema de escrita, o que foi oportuno para refletirem também acerca da diversidade e dos diferentes meios de acesso à leitura e a educação, de uma forma geral.

Após a discussão sobre as imagens, os alunos foram convidados a ler as frases com o tema leitura dispostas nas paredes da sala, juntamente com a professora pesquisadora. Essa atividade proporcionou aos participantes relacionar o conceito de leitura construído a partir das imagens vistas anteriormente ao conceito de “leitura de mundo”, apregoado por Paulo Freire. Ao estabelecer essa relação, os envolvidos foram motivados a desenvolver atitudes de valorização de suas experiências de vida, reconhecendo que seu conhecimento empírico é de

grande valia para a compreensão das “leituras da palavra” que fazem na escola ou em outros espaços sociais.

A última etapa dessa primeira parte da oficina de motivação constituiu-se da apresentação do vídeo “Ler devia ser proibido”. Esse momento possibilitou aos envolvidos ponderar sobre a importância da leitura na vida das pessoas, e, numa perspectiva discursiva, refletir acerca da dimensão social que essa prática representa. Os diálogos produzidos sugeriram que os alunos reconhecessem que há interesses de uma determinada classe, “dominante”, de que a leitura não seja acessível a todos.

Em relação à segunda parte desta oficina, a professora iniciou com a abertura da caixa, esclarecendo que nem todos os textos nela depositados poderiam ser trabalhados nas oficinas, haja vista a carga horária estabelecida para a realização do projeto de intervenção e que a escolha dos textos deveria ser feita de forma coletiva, discutindo-se suas razões e justificativas. É relevante salientar que a professora pesquisadora leu os textos antes de abrir a caixa na sala, porém, essa ação teve como objetivo apenas conhecer o material recolhido e planejar a categorização dos textos, de acordo com os gêneros/tipos, de forma que nenhuma alteração foi feita no conteúdo da caixa.

Ao apresentar os textos que se encontravam dentro da caixa, a professora pesquisadora informou que a identificação do aluno que havia levado cada texto não era obrigatória, mas que poderia ocorrer livremente, conforme desejo dos participantes, procurando evitar, assim, qualquer constrangimento. Nessa atividade, os participantes refletiram sobre as leituras que fazem no cotidiano, os textos com os quais se deparam no dia a dia e a importância de saber ler compreensivamente esses textos.

Vale salientar que, apesar do tempo estipulado de uma semana para o depósito dos textos na caixa, alguns alunos não os levaram, sob alegação de não ter tempo para procurá-los. Apesar disso, foi possível observar que houve engajamento da turma para que a caixa fosse preenchida. A atividade de categorização e escolha dos textos possibilitou um momento de interação significativa entre os participantes, pois, para decidir entre um ou outro texto, eles precisavam argumentar sobre a importância de se estudar aquele gênero, na perspectiva de relacionar o conteúdo estudado na escola às suas aplicações práticas na vida diária.

Sobre os textos depositados na caixa, notou-se certa tendência dos alunos em optar por aqueles do domínio discursivo jornalístico, pois havia muitos recortes de notícias e alguns de reportagens. Além desses, havia também uma carta de cunho religioso, algumas bulas de remédio e alguns cartazes de campanhas educativas.

Ao final dessa oficina, com base nos diálogos estabelecidos, foram selecionados os gêneros bula de medicamento, cartaz, notícia de jornal e reportagem. Para justificar a escolha da bula de medicamento, os alunos argumentaram que esse texto é muito importante no cotidiano das pessoas e está disponível para todos, porém sua linguagem é muito difícil e o entendimento errado das informações nele contidas pode colocar em risco a saúde do paciente. Sendo assim, concordaram que o trabalho desse texto nas oficinas poderia facilitar a leitura do gênero, o que seria de grande valia para aspectos da vida prática. Pelo desenvolvimento dos diálogos que se estabeleceram foi possível observar que os alunos não se referiam à leitura daquela bula, especificamente, mas ao gênero bula, considerando suas necessidades relativas à recepção desse gênero.

No que se refere à escolha do gênero cartaz, um participante posicionou-se argumentando que todos os dias as pessoas se deparam com esses textos, porém muitos não se interessam por lê-los. Outros participantes concordaram com o primeiro e acrescentaram que são textos que geralmente trazem informações importantes e que por alguma razão foram afixados nos locais onde se encontram. Nesse caso, foi possível observar que os participantes referiam-se especificamente aos cartazes que eram encontrados nos postos de saúde e em instituições que prestam serviços públicos, pois mencionaram campanhas de vacinação, campanhas de prevenção às drogas e outras. Assim, ao serem questionados sobre as razões pelas quais seria interessante trabalhar esses textos na sala de aula, as opiniões dos participantes convergiram no sentido de que a leitura desses textos pode ser muito útil na vida diária.

A participação dos alunos e seus posicionamentos no momento da escolha dos textos possibilitou-nos a percepção de que para eles o protagonismo encorajado nesse momento foi muito importante para a elevação da autoestima e melhoria da relação com a escola, pois muitos afirmaram que essas decisões sobre o que deveriam “estudar” deveriam ser tomadas coletivamente em todos os conteúdos.

5.2.3 Avaliação da oficina de motivação

Em relação aos objetivos pretendidos nessa oficina, podemos considerar que foram atingidos satisfatoriamente. A proposta foi compartilhada com os pesquisados, que demonstraram boa aceitação e entusiasmo em relação às ações previstas. Foi possível observar, pelo interesse e participação dos alunos, que eles se sentiram motivados, demonstrando atitude favorável ao desenvolvimento do projeto.

Ademais, é possível afirmar que o conceito de leitura dos envolvidos foi ampliado, pois, ao escolherem os textos a serem trabalhados, justificando a escolha com base em critérios de sua utilização na vida cotidiana, estes passaram a relacionar o ato de ler às práticas sociais por eles vivenciadas, e não mais apenas aquelas que são realizadas no contexto escolar.

5.3 Oficina 2 – Leitura de bula de medicamento

Introdução

Essa oficina aborda a leitura do gênero textual bula de medicamento ou bula de remédio, sobre o qual teceremos inicialmente algumas considerações. Um olhar superficial sobre as denominações utilizadas para referir-se a esse gênero textual permite-nos perceber que ora ele é denominado apenas bula (KLEIMAN, 1996), ora como bula de remédio (MARCUSCHI, 2005) ou ainda como bula de medicamento pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2009), responsável pela regulação de bulas e rótulos de medicamentos.

É possível afirmar que essa variação provavelmente está relacionada ao uso, de certa forma generalizado, dos vocábulos remédio e medicamento como formas sinônimas. Entretanto, de acordo com a Anvisa (2010, p. 14), esses dois termos não são equivalentes. Para a agência, “[...] a ideia de remédio está associada a todo e qualquer tipo de cuidado utilizado para curar ou aliviar doenças, sintomas, desconforto e mal-estar”. Enquanto o termo medicamento é utilizado para designar “[...] substâncias ou preparações elaboradas em farmácias (medicamentos manipulados), ou indústrias (medicamentos industriais), que devem seguir determinações legais de segurança, eficácia e qualidade”. Desse modo, podemos entender que o uso da denominação bula de medicamento faz-se mais apropriada do ponto de vista prático, uma vez que, ao contrário dos medicamentos, nem todo remédio apresenta uma bula.

Ao estudarmos o conceito de bula, encontramos em Costa (2008, p. 46) que a bula é um texto “[...] impresso que acompanha o medicamento e contém informações mais ou menos detalhadas sobre sua composição, utilidade, posologias, contraindicações e etc.” Segundo Costa (2008), a bula é constituída das seguintes partes:

(i) identificação do medicamento: nome, forma farmacêutica (pomada, creme...), uso e composição; (ii) informações ao paciente: ação esperada do medicamento, riscos, modo de uso... (iv) informações técnicas aos profissionais de saúde: características farmacológicas, indicações, contraindicações, posologia, advertências, armazenagem, interações medicamentosas, reações adversas, superdosagem...; (v) créditos: profissional responsável, laboratório/fabricante, endereço completo; (vi) informações sobre atendimento ao consumidor: endereços e telefones (COSTA, 2008, p. 46).

Ao analisarmos a definição e constituição de bula descrita acima e comparando-a ao modelo que temos hoje, elaborado em conformidade com a Resolução – RDC n.º 47, de 8 de setembro de 2009, da Anvisa, é possível observar que esse gênero passou por algumas transformações para atender as necessidades do leitor/consumidor. Essas alterações remetem-nos à reflexão proposta em Alves Filho (2011, p. 19), quando afirma que “[...] são os usuários cotidianos dos gêneros os sujeitos responsáveis pelo uso, mudança, manutenção e nomeação dos gêneros (isso não é exclusividade dos estudiosos da linguagem) [...]”.

Em relação às características da linguagem empregada, trata-se de uma linguagem predominantemente formal e técnica, no que tange a forma e layout que pode ser considerado relativamente estável e regular em relação a esses aspectos, mas dinâmico e variável, no que diz respeito ao contexto e situações de uso, conforme normatização da Anvisa (2009).

Conforme o Guia de Redação de Bulas da Anvisa, a bula é dirigida a dois tipos de leitores – o profissional de saúde e o paciente e as informações nela veiculadas são de responsabilidade dos fabricantes.

O conhecimento do gênero permite ao usuário uma interpretação mais adequada das orientações e informações, uma vez que suas características regulares possibilitam o uso de uma mesma forma de abordagem para textos similares.

1 – Duração – 4 h/a

2 – Objetivos

- Ler uma bula de remédios identificando as partes que ela contém;
- Ler refletindo sobre as características do texto, os objetivos de leitura e as estratégias apropriadas para a compreensão;
- Relacionar a prática de leitura aos eventos de letramento do cotidiano.

3 – Recursos utilizados

- Projetor multimídia e notebook.
- Slides com a imagem do medicamento e recortes da bula.

- Bulas do medicamento Tylenol criança.
- Computador/internet.
- Vídeo: Indústrias de medicamentos devem facilitar a leitura de bulas para o consumidor.

4 – Desenvolvimento

Atividade antes da leitura

- Levantamento de opiniões e de conhecimentos prévios referentes ao gênero.

Questões norteadoras da reflexão

- Você tem o hábito de se consultar o médico?
- Em que situações isso acontece?
- Costuma tomar remédios de farmácia, com ou sem receita médica?
- Quando o médico prescreve o medicamento, você tem curiosidade de saber mais sobre ele?
- Você costuma ler a bula do medicamento que vai utilizar ou ministrar para algum familiar?
- Você tem alguma dificuldade nessa leitura?
- Na sua opinião, quais as informações mais importantes que devem constar nas bulas de medicamentos?
- Exibição do vídeo: “Indústrias de medicamentos devem facilitar a leitura de bulas para o consumidor”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l_5WwqC2i2E>. Acesso em: 10 nov. 2018.

O vídeo apresenta uma reportagem que retrata as dificuldades encontradas pelos pacientes ao ler as bulas de medicamento e traz informações acerca das alterações nesse gênero textual impostas pela Resolução RDC. N.º 47/2009 da Anvisa.

Discussão grupal sobre os aspectos abordados no vídeo.

Questões norteadoras da reflexão

- Em que ano ele foi produzido?
- Quais as dificuldades relacionadas à leitura da bula que foram apresentadas no vídeo?
- Você sabe o que é Anvisa?
- Você se lembra como eram as bulas anteriores à lei de 99? Quais as mudanças elencadas no vídeo, a partir do decreto da Anvisa?
- E hoje em dia, ainda há dificuldade para se ler as bulas?

Projeção da imagem do medicamento, solicitando a participação do aluno que trouxe respectiva bula para responder sobre a aquisição e uso do medicamento.

Figura 14 – Slide com imagem de embalagem de medicamento



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Questões norteadoras

- Vocês conhecem esse medicamento? Geralmente ele é indicado para quê?
- Quais as diferenças podemos observar entre as embalagens apresentadas?
- Você acredita na eficácia do medicamento genérico?
- Quem em sua casa fez ou está fazendo uso desse medicamento?
- Esse medicamento precisa de receita médica para comprá-lo?

Apresentação da bula e construção dos objetivos de leitura

Figura 15 – Bula de medicamento (frente e verso)

© Janssen-Cilag Farmacêutica Ltda. - 2011. 106023034

TYLENOL

paracetamol

APRESENTAÇÕES
Solução oral em frasco com 15 mL, contendo 200 mg/mL de paracetamol.

USO ADULTO E PEDIÁTRICO
USO ORAL

COMPOSIÇÃO
Cada mL (14 a 16 gotas) contém 200 mg de paracetamol (13,3 mg/gota).
Excipientes: ácido cítrico, água purificada, amarelo (caramele), amarelo, e mercapto, benzoato de sódio, metilparaben, benzato de sódio, clorato de sódio, corante amarelo opaco, sódio, FD&C nº6, hidróxido de sódio, microgól e sacarina sódica.

1. PARA QUE ESTE MEDICAMENTO É INDICADO?
Este medicamento é indicado, em adultos, para a redução da febre e para o alívio temporário de dores leves a moderadas, tais como: dores associadas a resfriados comuns, dor de cabeça, dor no corpo, dor de dente, dor nas costas, dores musculares, dores leves associadas a artrites e ceféias menstruais.
Em bebês e crianças é indicado para a redução da febre e para o alívio temporário de dores leves a moderadas, tais como: dores associadas a gripes e resfriados comuns, dor de cabeça, dor de dente e dor de garganta.

2. COMO ESTE MEDICAMENTO FUNCIONA?
TYLENOL® Gotas reduz a febre atuando no centro regulador da temperatura no Sistema Nervoso Central (SNC) e diminui a sensibilidade para a dor. Seu efeito tem início 15 a 30 minutos após a administração oral e permanece por um período de 4 a 6 horas.

3. QUANDO NÃO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?
Você não deve tomar TYLENOL® Gotas se tiver alergia ao paracetamol ou a qualquer outro componente de sua fórmula.

4. O QUE DEVO SABER ANTES DE USAR ESTE MEDICAMENTO?
Você não deve tomar mais do que a dose recomendada (superdose) para provocar maior alívio, pois pode causar sérios problemas de saúde.
Você deve consultar seu médico se a dor ou febre continuarem ou piorarem, ou se surgirem novos sintomas, pois estes podem ser sinais de doenças graves.
NÃO administrar este medicamento diretamente na boca do paciente.

Usar com álcool: consumidos de doses elevadas de álcool devem consultar seu médico para saber se podem tomar TYLENOL® Gotas ou qualquer outro analgésico.

Gravidez e Amamentação
Se você estiver grávida ou amamentando, consulte o seu médico antes de usar este medicamento.
Este medicamento não deve ser utilizado por mulheres grávidas sem orientação médica ou do cirurgião-dentista.
Use em pacientes com problemas no fígado: Consulte seu médico antes de usar o medicamento.
Use em pacientes com problemas nos rins: Não há evidências de que pacientes com disfunções renais apresentem metabolismo hepático alterado.
Use em idosos: Até o momento não são conhecidas restrições específicas ao uso de TYLENOL® Gotas por pacientes idosos. Não existe necessidade de ajuste da dose neste grupo etário.
Muito raramente, foram relatadas reações cutâneas graves em pacientes que administraram paracetamol. Os sintomas podem incluir: vermelhidão na pele, bolhas e ampolas cutâneas. Se ocorrerem reações cutâneas ou piora de problemas de pele já existentes, interrompa o uso do medicamento e procure ajuda médica imediatamente.
Não use com outro produto que contenha paracetamol.
A absorção de TYLENOL® Gotas é mais rápida se você estiver em jejum. Os alimentos podem afetar a velocidade da absorção, mas não a quantidade absorvida do medicamento.
A interferência do paracetamol na metabolização de outros medicamentos e a influência destes medicamentos na ação e na toxicidade do paracetamol, em geral, não é relevante.
Informe ao seu médico ou cirurgião-dentista se você está fazendo uso de algum outro medicamento.

5. ONDE, COMO E POR QUANTO TEMPO POSSO GUARDAR ESTE MEDICAMENTO?
Você deve conservar TYLENOL® Gotas em temperatura ambiente (entre 15°C e 30°C), protegido da luz.
Número de lote e datas de fabricação e validade: vide embalagem.
Não use medicamento com o prazo de validade vencido. Guarde-o em sua embalagem original.
TYLENOL® Gotas é uma solução límpida de cor alaranjada com sabor e aroma artificial característico.

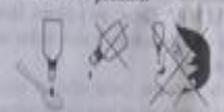
© Janssen-Cilag Farmacêutica Ltda. - 2011. 166023034

Após aberto, válido por 12 meses sem exceder a data de validade descrita na embalagem. Antes de usar, observe o aspecto do medicamento. Caso ele esteja no prazo de validade e você observar alguma mudança no aspecto, consulte o farmacêutico para saber se poderá utilizá-lo. Todo medicamento deve ser mantido fora do alcance das crianças.

6. COMO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?
Use oral. O paracetamol pode ser administrado independentemente das refeições.

- Retire a tampa do frasco.
- Incline o frasco a 90° (posição vertical), conforme a ilustração abaixo.
- Gotee a quantidade recomendada e feche o frasco após o uso.

NÃO administrar este medicamento diretamente na boca do paciente.



7. O QUE DEVO FAZER QUANDO EU ME ESQUECER DE USAR ESTE MEDICAMENTO?
Se você se esquecer de tomar uma dose do medicamento, faça-o assim que se lembrar no caso de ainda haver necessidade e então ajuste o horário das próximas tomadas. Não tome a dose dobrada para compensar a dose esquecida.

Em caso de dúvidas, procure orientação do farmacêutico ou de seu médico, ou cirurgião-dentista.

8. QUAIS OS MALES QUE ESTE MEDICAMENTO PODE ME CAUSAR?
Este medicamento pode causar algumas reações desagradáveis inesperadas. Caso você tenha uma reação alérgica, deve parar de tomar o medicamento.
Reações muito raras (ocorre em menos de 0,01% dos pacientes que utilizam este medicamento): urticária, coceira e vermelhidão no corpo, reações alérgicas a este medicamento e aumento das transaminases.
Informe ao seu médico, cirurgião-dentista ou farmacêutico o aparecimento de reações indesejáveis pelo uso do medicamento. Informe também à empresa através do seu serviço de atendimento.

9. O QUE FAZER SE ALGUÉM USAR UMA QUANTIDADE MAIOR DO QUE A INDICADA DESTES MEDICAMENTOS?
O uso de doses excessivas, acima das doses recomendadas (superdose) pode causar danos ao fígado. Em caso de superdose, procure ajuda médica ou um centro de intoxicação imediatamente. O apoio médico imediato é fundamental para adultos e crianças, mesmo se os sinais e sintomas de intoxicação não estiverem presentes.
Os sinais e sintomas iniciais que se seguem a uma dose potencialmente hepatotóxica de paracetamol são: anorexia, náusea, vômito, sudorese intensa, palidez e mal-estar geral.
Em caso de uso de grande quantidade deste medicamento, procure rapidamente socorro médico e leve a embalagem ou bula do medicamento, se possível. Ligue para 0800 722 6001, se você precisar de mais orientações.

DIZERES LEGAIS
MS - 1.1216.3326
Farmacêutico Responsável:
Marcos R. Pereira - CRF/SP nº 12.304

JANSSEN-CILAG FARMACÊUTICA LTDA.
Rodovia Presidente Dutra, km 154
São José dos Campos - SP
CNPJ: 51.780.488/0002-68
Indústria Brasileira
® Marca Registrada

SAG
Siga corretamente o modo de usar, não despreze os sintomas procure orientação médica.

Esta bula foi aprovada pela Anvisa em 14/10/2015.



Fonte: Texto trazido pelos alunos.

Questões norteadoras

- Geralmente para que lemos uma bula de remédio?
- Que tipo de informações podemos encontrar nesses textos?
- Observando a forma desse texto, você acha que o leitor precisa ler o texto todo para obter as informações de que precisa?
- Exposição em slides de tópicos da bula

Figura 16 – Slides com tópicos de bula de medicamento A

1

TYLENOL®
paracetamol

Suspensão oral
Analgésico e Antitérmico

**IDENTIFICAÇÃO DO MEDICAMENTO
FORMAS FARMACÉUTICAS E APRESENTAÇÕES**

TYLENOL® Bebê Suspensão Oral Concentrada 100 mg/mL (sabor frutas) em frasco plástico com 15 mL. Acompanha seringa dosadora.
TYLENOL® Criança Suspensão Oral 32 mg/mL (sabor frutas) em frasco plástico com 60 mL. Acompanha copo-medida.

**USO PEDIÁTRICO
USO ORAL**

COMPOSIÇÃO
Tylenol® Bebê Suspensão Oral Concentrada:
Cada mL contém 100 mg de paracetamol.
Excipientes: ácido cítrico anidro, água purificada, benzoato de sódio, butilparabeno, celulose microcristalina/carboximetilcelulose sódica, corante vermelho FD&C nº 40, glicerol, goma xantana, propilenoglicol, sabor artificial de frutas e bala, sorbitol solução e xarope de frutose de milho.

2

Tylenol® Criança Suspensão Oral:
Cada mL contém 32 mg de paracetamol.
Excipientes: ácido cítrico anidro, água purificada, benzoato de sódio, butilparabeno, celulose microcristalina/carboximetilcelulose sódica, corante vermelho FD&C nº 40, glicerol, goma xantana, propilenoglicol, sabor artificial de frutas, sorbitol solução e xarope de frutose de milho.

**INFORMAÇÕES AO PACIENTE
COMO ESTE MEDICAMENTO FUNCIONA?**
TYLENOL® Bebê e Criança reduz a febre atuando no centro regulador da temperatura no Sistema Nervoso Central (SNC) e também diminui a sensibilidade para a dor.

POR QUE ESTE MEDICAMENTO FOI INDICADO?
TYLENOL® Bebê e Criança são indicados para a redução da febre e para o alívio temporário de dores leves a moderadas, tais como: dores associadas a gripes e resfriados comuns, dor de cabeça, dor de dente, dor de garganta e reações pós-vacinais.

3

QUANDO NÃO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?
Contra-indicações
Você não deve tomar TYLENOL® Bebê e Criança se tiver hipersensibilidade (alergia) ao paracetamol ou aos outros componentes da fórmula.

Advertências
Você não deve tomar mais do que a dose recomendada (superdose) para provocar maior alívio, pois pode causar sérios problemas de saúde. Você não deve usar o medicamento para dor por mais de 5 dias ou para febre por mais de 3 dias, exceto sob orientação médica.

4

Você deve consultar seu médico se a dor ou febre continuarem ou piorarem, se surgirem novos sintomas, em caso de aparecimento de vermelhidão ou edema, ou ainda se a dor de garganta for severa, durar mais de 2 dias ou ocorrer acompanhada de febre, dor de cabeça, manchas pelo corpo, náuseas ou vômito, pois podem ser sinais de doenças graves.
Se você toma 3 ou mais doses de bebidas alcoólicas todos os dias, deve consultar seu médico se você pode tomar TYLENOL® Bebê e Criança ou qualquer outro analgésico. Usuários crônicos de bebidas alcoólicas podem apresentar um risco aumentado de doença do fígado se tomarem uma dose maior que a dose recomendada (superdose) de TYLENOL® Bebê e Criança. O paracetamol pode causar lesão ao fígado.

Gravidez e Amamentação
Em caso de uso por mulheres grávidas ou amamentando, a administração deve ser feita por períodos curtos.

Este medicamento não deve ser utilizado por mulheres grávidas sem orientação

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 17 – Slides com tópicos de bula de medicamento B

médica ou do cirurgião-dentista.
Não use outro produto que contenha paracetamol.

Precauções
 A absorção de **TYLENOL®** Bebê e Criança é mais rápida em condições de jejum. Os alimentos podem afetar a velocidade da absorção, porém não a quantidade absorvida do medicamento.

Interações Medicamentosas
 A interferência do paracetamol na metabolização de outros medicamentos e a influência destes medicamentos na ação e na toxicidade do paracetamol não são relevantes.

Não há contra-indicação relativa a faixas etárias.
Informe ao médico ou cirurgião dentista o aparecimento de reações indesejáveis.

COMO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?
Aspecto Físico
TYLENOL® Bebê e Criança Suspensão Oral apresentam cor vermelha.

Características Organolépticas
TYLENOL® Bebê e Criança Suspensão Oral possuem sabor e aroma artificial de frutas.

Dosagem
 A dose pediátrica de paracetamol varia de 10 a 15 mg/kg/dose, com intervalos de 4-6 horas entre cada administração.
 As doses podem ser repetidas a cada 4 horas. Não exceda 5 administrações, em doses fracionadas, em um período de 24 horas.

Consulte as tabelas abaixo para saber a dose correta.

TYLENOL® Bebê Suspensão Oral Concentrada

Peso (kg)	Dose (ml)
3	0,4
4	0,5
5	0,6
6	0,8
7	0,9
8	1,0
9	1,1
10	1,3
11	1,4
12	1,5
13	1,6
14	1,8
15	1,9
16	2,0
17	2,1
18	2,3
19	2,4
20	2,5

Para crianças abaixo de 11 kg ou 2 anos, consulte seu médico.

TYLENOL® Criança Suspensão Oral

Peso (kg)	Dose (ml)
11-15	5
16-21	7,5
22-26	10
27-31	12,5
32-45	15

Para crianças abaixo de 11 kg ou 2 anos, consulte seu médico.

QUAIS OS MALES QUE ESTE MEDICAMENTO PODE CAUSAR?
 Podem ocorrer algumas reações adversas inesperadas. Caso ocorra uma reação alérgica, o medicamento deve ser descontinuado.

O QUE FAZER SE ALGUÉM USAR UMA GRANDE QUANTIDADE DESTA MEDICAMENTO DE UMA SÓ VEZ?
 Em caso de superdose acidental, procure imediatamente um médico ou um centro de intoxicação. O suporte médico imediato é fundamental para adultos e crianças, mesmo se os sinais e sintomas de intoxicação não estiverem presentes.

ONDE E COMO DEVO GUARDAR ESTE MEDICAMENTO?
TYLENOL® Bebê e Criança devem ser conservados em temperatura ambiente (entre 15°C e 30°C), protegidos da luz e umidade.

TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS.

DIZERES LEGAIS
 MS-1.1296.32/0
 Farmacêutica Responsável: Marcos R. Pereira
 CRF-SP nº 12004

Fabricado por
JANSSEN-CILAG FARMACÊUTICA LTDA.
 Rodovia Presidente Dutra, km 154

Como Usar
TYLENOL® Bebê Suspensão Oral Concentrada: Encha a seringa dosadora no adaptador do frasco. Encha e sempre discubra até o nível correspondente ao peso da do bebê. Coloque rapidamente o líquido dentro da boca do bebê, entre a gengiva e o lado interno da bochecha.

TYLENOL® Criança Suspensão Oral: Para utilizar o copo-medida, encha-o até o nível correspondente em ml.

INSTRUÇÕES PARA ABRIR O FRASCO E FECHAR O FRASCO:

Agite o frasco. Para abrir o frasco é preciso pressionar a tampa para baixo e girar ao mesmo tempo no sentido anti-horário, mantendo-a pressionada. Para fechar, basta girar no sentido contrário ao de abertura sem apertar as demais.

Siga corretamente o modo de usar. Não desprezando os sintomas, procure orientação médica ou de seu cirurgião-dentista.

Não há direitos de patente concedidos nos Estados Unidos. No United States patent rights are granted.

00001402

JANSSEN-CILAG
 FARMACÊUTICA

© J.C. 2007

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

- **Leitura compartilhada das informações presentes em cada tópico da bula**

Questões norteadoras

Antes da leitura

- 01 – Sobre o que deverá tratar esse tópico?
- 02 – Quais as informações que o paciente ou o leitor poderá encontrar nele?

Durante a leitura dos tópicos

- 03 – O que podemos entender dessa parte?

04 – Tem alguma palavra ou expressão aqui que dificulta o entendimento?

05 – Podemos deduzir o que significam?

Depois da leitura dos tópicos

06 – As hipóteses levantadas no início da leitura do tópico sobre as informações que deveriam ser encontradas nele foram confirmadas?

07 - Essas informações são importantes para o usuário do medicamento? Por quê?

- Registro das palavras consideradas difíceis e que impedem a compreensão da mensagem do texto.

Após a leitura da bula impressa

- Acompanhamento dos alunos até o laboratório de informática, onde os computadores já deverão estar previamente ligados, na página da *web*¹³ na qual será desenvolvida a atividade (essa ação se justifica, para facilitar o manuseio do computador, haja vista alguns alunos possuem pouca familiaridade com o equipamento).
- Apresentação da bula de medicamento já estudada em sala¹⁴, em formato digital, disponível no site.
- Leitura compartilhada do texto, estudando o significado das palavras destacadas.

Questões norteadoras

- Você acha que o conhecimento dessas palavras é importante para a compreensão do texto?
- Em sua opinião, qual a vantagem da bula digital?
- Em sua opinião, o que poderia ser feito para facilitar a compreensão do vocabulário na leitura da bula impressa?

¹³ Disponível em: <<https://www.bulas.med.br/p/bulas-de-medicamentos/bula/63992/tylenol.htm>>.

¹⁴ Trata-se da apresentação da bula no formato de hipertexto, no qual os vocábulos e termos mais científicos estão destacados e ao posicionar o cursor sobre o vocábulo, são apresentados blocos explicativos com o significado de cada termo.

5.3.1 Resultados da oficina 2

Com o intuito de motivar ainda mais os alunos a participarem das oficinas, considerando o grande interesse por eles demonstrado por aprender a ler melhor os textos que estabelecem relação direta com suas vivências diárias, iniciamos a intervenção com a oficina leitura de bula de medicamento. Esse gênero foi apontado por eles como o mais difícil, por conter um vocabulário muito técnico.

Partindo do que observa Kleiman (2016) acerca da importância de se discutir abertamente com os alunos alguns aspectos sociais e culturais implícitos na leitura da bula de medicamento, a oficina iniciou-se com o levantamento de opiniões acerca desse gênero textual, buscando perscrutar valores e atitudes relacionados a essa leitura.

Esse momento foi muito importante para o desenvolvimento das outras etapas da oficina, pois a discussão sobre o reconhecimento da medicina e da importância do médico para o tratamento de doenças remete também ao contexto das políticas públicas de promoção da saúde no país, experienciadas pelos participantes. Assim, os diálogos que se constituíram favoreceram também a reflexão sobre os direitos sociais e sua relação com o exercício da cidadania.

Dessa discussão inicial foi possível depreender que os participantes, apesar de demonstrarem alguma desconfiança, ao relatarem casos de erros médicos e da insatisfação recorrente quanto ao uso dos serviços públicos de saúde, todos consideravam a bula um texto relevante. Todos afirmaram que fazem consultas médicas, fazem uso de medicamentos, quando necessitam, e que procuram ler a bula desses medicamentos, embora tenham dificuldade para compreendê-las. Assim, diante dessas respostas, partimos para a etapa seguinte, cientes de que os participantes pactuam dos “[...] acordos subtendidos entre autor e leitor” (KLEIMAN, 2016.p15), necessários a leitura da bula de medicamentos.

As duas ações seguintes constituíram-se na exibição e discussão oral sobre o vídeo “Indústrias de medicamentos devem facilitar a leitura de bulas para o consumidor”, o qual apresenta uma reportagem sobre as dificuldades que os consumidores encontram na leitura das bulas e as mudanças na estrutura desses textos, determinadas pela Anvisa, por meio da Resolução RDC n.º 47/2009, com o intuito de facilitar a leitura, principalmente para as pessoas leigas.

As questões que nortearam a discussão iniciaram indagando sobre informações explícitas apresentadas no vídeo, contrastando-as com os conhecimentos de mundo acerca do

contexto de produção e circulação da bula de remédio. No desenrolar dessa ação, as discussões empreendidas proporcionaram uma profícua troca de experiências entre os alunos de faixa etária diferente, haja vista os diferentes contextos sociais pelos quais alguns já passaram ao longo da vida. Nesse sentido, ao lembrarem, por exemplo, como eram as bulas antes das novas normas de escrita de bulas publicadas pela Anvisa, registramos o seguinte diálogo em que dois alunos de idade mais elevada ponderaram sobre a época em que eram crianças:

Aluno A: “naquela época tinha menos médico, professora, por isso as pessoas se consultavam com o balconista da farmácia. Quase tudo era tratado com injeção, e a maioria das pessoas nem sabia que remédio tinha bula”.

Aluno B: “e muita gente não sabia ler, mesmo que tivesse a bula, não ia servir para nada”.

Esses comentários expandiram a discussão para além do texto em questão, abarcando também a evolução dos medicamentos, a importância da informação na vida das pessoas e da leitura para sua obtenção. Ao elencar as dificuldades apontadas no vídeo em relação à leitura da bula e às alterações pelas quais esse gênero passou, os alunos foram instigados a refletir sobre as razões pelas quais as bulas foram modificadas. Chegaram à conclusão de que tais mudanças se deram em função das necessidades dos usuários. Essa última reflexão foi muito útil para o encadeamento dos conceitos a serem trabalhados nas próximas ações, como as características do gênero e os objetivos de leitura, redirecionando o foco do grupo para o texto e para as estratégias de leitura propriamente ditas.

Com o intuito de ativar os conhecimentos de mundo, discutir alguns pressupostos necessários à compreensão do texto a ser lido e aproximá-los do aluno/leitor, antes de passarmos a leitura da bula, consideramos apresentar aos alunos a imagem da embalagem do medicamento de que trata a bula e dialogar acerca da questão dos medicamentos de referência e genéricos, haja vista o entendimento de que essa questão envolve aspectos socioculturais que podem afetar a leitura e a compreensão do texto em questão.

Ao iniciar essa ação, a professora projetou em slide as embalagens do medicamento e, antes de seguir o roteiro com as perguntas norteadoras, foi solicitado ao aluno que levou a bula, caso se sentisse a vontade, a falar sobre a aquisição e uso do medicamento em seu contexto familiar. Diante disso, a aluna X manifestou o desejo de falar e relatou ter comprado o medicamento por conta própria, para sua filha de quatro anos de idade. Segundo ela, a

criança estava com febre e “já tinha o costume de tomar aquele remédio, em situações como aquela” e que ele sempre “funcionava”.

Nessa ação foi possível perceber que os alunos partilham da ideia de que os genéricos apresentam a mesma eficácia dos medicamentos de referência e, portanto, concluímos que os aspectos socioculturais foram amplamente discutidos com os alunos antes da leitura da bula, ativando, assim, seu conhecimento de mundo.

Convém ressaltar que trabalhar com a leitura em sala de aula, a partir dos pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa está alicerçada, pressupõe a constante participação e interação entre os envolvidos. Nesse sentido, considerando as idiosincrasias que marcam as turmas de EJA e que cada educando é “[...] afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20), pode-se afirmar que nessa interação os alunos vão construindo/reconstruindo seus discursos, compreendendo suas próprias contradições e conhecendo as dos outros, o que exige do educador uma postura cautelosa e atenta, buscando garantir o respeito às opiniões e retomando o foco dos diálogos para os objetivos pretendidos, sempre que se fizer necessário. Isso posto, partimos para a próxima ação, a leitura da bula do medicamento Tylenol criança.

Para chamar a atenção dos alunos sobre a importância de se iniciar a leitura com propósitos definidos e construir com eles os objetivos de leitura, a ação iniciou-se com a indagação sobre a finalidade da leitura da bula de medicamento. Diante das respostas dos alunos, a professora pesquisadora explicou que, por se tratar de uma atividade de leitura preparada com fins didáticos, a leitura que fariam, além dos objetivos por eles elencados, teria também o objetivo de conhecer as partes da bula e refletir sobre suas características, buscando compreendê-la. Nesse momento, registramos a seguinte participação do aluno A, que concluiu:

- “[...] ou seja, vamos ler para aprender a ler a bula, não é isso, professora?”.

Essa expressão do aluno possibilitou-nos o entendimento de que, naquele contexto, já havia também para eles um propósito didático para aquela leitura, diferentemente dos objetivos com os quais leem fora da escola.

Continuando, a professora pesquisadora projetou a imagem completa da bula e discutiu com os alunos sobre as características do texto, enfatizando sua relativa estabilidade

quanto à forma e layout e a dinamicidade quanto ao conteúdo, em função de novas descobertas sobre os medicamentos e mesmo do surgimento dos novos medicamentos. Instigados pela professora pesquisadora, os alunos apontaram algumas características da bula relativas à linguagem utilizada, ao vocabulário, ao tamanho da letra e ao formato. Nesse momento, a professora pesquisadora chamou a atenção da classe para os verbos predominantes no texto e auxiliou na identificação, enquanto registrava no quadro os verbos apontados.

Dessa ação, foi possível resgatar as características do gênero bula e associá-lo a outros que também apresentam sequências injuntivas predominantemente, como o manual de instruções e a receita culinária, citados pelos alunos. Além disso, essa atividade possibilitou aos envolvidos a consolidação das finalidades comunicativas da bula de medicamento, aspectos que favorecem a definição dos objetivos de leitura e, por conseguinte, a compreensão.

Tendo pactuado os objetivos que guiariam a leitura e resgatado as características do gênero, a professora pesquisadora lembrou aos alunos que, nessa atividade, todos deveriam anotar as palavras que sentissem dificuldade, à medida em que fossem lendo o texto. Em seguida, iniciou-se a leitura dos slides com recortes da bula, acompanhando os tópicos na ordem de sua apresentação no texto de origem. Essa opção por fatiar a bula, lendo os tópicos separadamente, justificou-se, no entendimento partilhado com os alunos de que uma das maneiras de se abordar esse texto em situações reais de uso consiste em ler para selecionar a informação de que se necessita, sem que haja a obrigação de ler todo o texto.

Durante a leitura compartilhada dos tópicos da bula, feita com o objetivo de estimular o uso das estratégias de leitura conforme os objetivos de leitura definidos, foi possível observar que os conhecimentos de mundo trazidos pela turma favoreceu de forma considerável para que os sentidos fossem se construindo a partir do contexto, haja vista as barreiras impostas pela linguagem técnica da bula.

Convém ressaltar que essa etapa nos remeteu aos resultados da avaliação diagnóstica, quando se evidenciou que os participantes apresentaram grandes dificuldades nas habilidades de inferência. Assim, vale salientar que, em vários momentos, houve a necessidade de se refazer a leitura do tópico estudado, sempre mobilizando os conhecimentos de mundo e reformulando hipóteses para aceitar ou rejeitar as conclusões produzidas, como no diálogo que se estabeleceu após a leitura do seguinte trecho da bula: “Usuários crônicos de bebidas

alcoólicas podem apresentar um risco aumentado de doença do fígado se tomarem uma dose maior que a dose recomendada (superdose) de TYLENOL® Bebê e Criança”.

Após a leitura desse trecho, seguiu-se o diálogo, cujo trecho foi reproduzido abaixo:

Aluno A: “Isso daí, eles colocam na bula, porque a pessoa que bebe demais tem o fígado já muito calejado e se ela tomar uma dose pequena do remédio, não vai fazer efeito para ela, então essa pessoa precisa tomar uma dose maior que as outras pessoas, não é isso, professora?”

Aluno B: “[...] não pode ser, porque tomar Tylenol demais faz mal para o fígado [...]”

Aluno A: “[...] verdade!”

Conforme podemos perceber, caso o aluno A tomasse como verdadeira a hipótese inicial por ele levantada, em situação real de leitura da bula para administração do medicamento, poderia acarretar em sérios prejuízos para o usuário. Enquanto isso, o aluno B, valendo-se da experiência de vida ou de leituras que tenha feito anteriormente, rechaçou a conclusão do colega, impulsionando a retomada do texto, para procurar pistas formais, recobrar as finalidades do texto, recuperar informações com base no conhecimento pragmático e reformular hipóteses com vistas a compreensão.

Nesse sentido, a reflexão que se deu em torno da construção coletiva de uma compreensão para o trecho lido evoca o que assevera Solé (1998, p. 23), em que se faz necessário “[...] nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permite encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas”. É importante ressaltar que a leitura compartilhada, tal como foi empregada nessa atividade, apresentou-se de grande proficiência, pois favoreceu a interação entre os participantes e a troca de impressões sobre o texto. Assim, ao explicitar seus pontos de vista e conclusões sobre os trechos lidos, iam-se delineando estratégias que podiam ser apropriadas pelos demais, alargando as possibilidades de leitura para todos.

Após a leitura de todos os recortes, de posse da anotação dos vocábulos listados por eles, os alunos foram acompanhados pela professora pesquisadora até o laboratório de informática, onde os computadores já se encontravam ligados e com a página do site aberta, pronta para a leitura da bula de remédio online. Essa ação teve como finalidade apresentar aos alunos outra possibilidade de acesso à bula, uma vez que ao elencar no início dessa oficina as

mudanças ocorridas nesse texto, a partir da Resolução da Anvisa, foi mencionada a obrigatoriedade do fabricante em disponibilizar as bulas online, no bulário eletrônico.

Como forma de ampliar os modos de leitura, os alunos foram instigados a comparar os textos, observando a linguagem, a estrutura e as informações disponíveis. Apenas um aluno da turma tinha conhecimento de que poderia acessar a bula pela internet, para os demais essa foi a primeira vez que acessaram o texto online. Cabe salientar ainda que esse foi um momento de muita descontração e os alunos, apesar do receio de não saber lidar com a ferramenta, demonstraram muito entusiasmo pela novidade. Assim, concluímos que a atividade também possibilitou a elevação da autoestima e a ampliação do direito à informação. Convém ressaltar que, ao final dessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de expressar espontaneamente suas impressões sobre a oficina e avaliar as ações desenvolvidas.

5.3.2 Avaliação da oficina 2

Ao concluirmos essa oficina foi possível observar que os alunos se mostraram mais seguros em relação à leitura da bula de medicamentos, principalmente por reconhecerem a importância do contexto, aliado às suas experiências e conhecimentos de mundo para a compreensão na leitura. Considerando que a leitura de uma bula de medicamento amplia as possibilidades de acesso a cidadania, por meio da informação nela veiculadas, concluímos que essa oficina contribuiu não somente para o desenvolvimento das habilidades de leitura pretendidas, mas também para a tomada de consciência e ampliação da criticidade dos educandos em relação aos direitos sociais.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas atingiram os objetivos propostos, uma vez que, por meio da leitura compartilhada e da interação entre os envolvidos, chegou-se ao entendimento de que a leitura da bula é guiada por objetivos específicos e são esses objetivos que definem a abordagem do texto.

Vale frisar que, apesar da regularidade do gênero bula de medicamento, assegurada pela regulamentação, e do fácil acesso material, sua leitura não é habitual, pois o usuário só lê diante de situações específicas. Assim, o vocabulário desse texto ainda se constitui em empecilho a sua compreensão, o que, de certa forma, distancia-o ainda mais do leitor. A percepção da função do contexto e do conhecimento de mundo como auxílio para a inferência

lexical, ou ainda perceber que é possível, em algumas situações, obter a informação de que se precisa, sem compreender o significado de todas as palavras de um texto, contribuiu sobremaneira para que os participantes adotassem uma postura mais confiante diante da leitura.

5.4 Oficina 3 – Leitura de cartaz

Introdução

Esta oficina tem como objeto de estudo o gênero textual cartaz, voltando-se especificamente para o cartaz de campanha educativa, ou cartaz social. Convém inicialmente esclarecer que, a despeito da complexidade incurrida na definição entre gêneros e suportes textuais, sobre as quais não temos a finalidade de aprofundar, tomaremos nesse trabalho o cartaz como um gênero que faz parte do cotidiano das pessoas e que pode ser definido, conforme Cereja e Magalhães (2005, p. 102), como “[...] um gênero textual que tem a finalidade de informar as pessoas, sensibilizá-las, convencê-las ou conscientizá-las sobre determinado assunto”.

Nesse sentido, os cartazes são gêneros textuais bastante comuns e estão presentes nos mais diversos ambientes sociais, cumprindo diferentes propósitos. É sabido que, em relação ao intento discursivo, a produção do cartaz é orientada pela informação a ser transmitida a um grande número de pessoas, utilizando-se para isso de uma linguagem objetiva, nas modalidades verbal e não verbal.

Em relação à transposição desse gênero para a sala de aula, Lemos (2006) assevera:

O cartaz, por conter uma estrutura extremamente visual, deve ser estudado, detalhadamente, para que se possa identificar a função exercida por seus elementos constituintes e interpretar corretamente a linguagem verbal e a linguagem não-verbal contidas nele como um conjunto de unidades significativas do texto em si” (LEMOS, 2016, p. 50).

Conforme podemos inferir do exposto acima, a leitura compreensiva do cartaz implica em reconhecer os elementos que o constituem e associá-los ao contexto de produção e circulação, para o qual as imagens não são meros elementos decorativos. Desse modo, o nosso entendimento é de que a leitura de cartazes agrega a ideia de leitura como prática social e acresce a possibilidade de exercício da cidadania, nesse caso, por meio do acesso a

informações essenciais para preservação da vida.
1 – Duração - 3 h/a
2 – Objetivos <ul style="list-style-type: none">• Utilizar estratégias de leitura para ler e compreender cartazes de forma produtiva e autônoma;• Refletir sobre as características e os objetivos de leitura desse gênero textual;• Refletir sobre os elementos linguísticos que desempenham função importante na construção do cartaz e sobre implicação deles na transmissão da mensagem;• Relacionar a prática de leitura aos eventos de letramento do cotidiano.
3 – Recursos utilizados <ul style="list-style-type: none">• Projetor multimídia e notebook.• Slides.• Cópia impressa do cartaz para exposição na sala.
5- Desenvolvimento Atividades anteriores ao início da leitura <ul style="list-style-type: none">• Projeção do slide com os cartazes trazidos pela turma, previamente organizados em slide único.

Figura 18 – Slide com os cartazes trazidos pela turma

CAMPANHA NACIONAL DIABETES
DE DETECÇÃO, ORIENTAÇÃO, EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO DAS COMPLICAÇÕES

PRINCIPAIS SINTOMAS

- SEDE INTENSA
- FOME INTENSA
- VISIONAMENTO ANORMAL ALTA
- FRACASSO NA CURA
- PERDA DA VISÃO
- CANSAÇO E DEBILIDADE
- URINÁRIAS FREQUENTES E EM GRANDE QUANTIDADE
- FRACASSO NA CURA
- URINÁRIAS FREQUENTES
- PERDA DE PESO
- DEBILIDADE

19 de Outubro
Dia Internacional contra o câncer de mama!

Autoexame de mama:

Passo 1 - Toque Deitada
Procure por alterações:
- Deite-se com as costas para baixo e coloque um travesseiro embaixo do seu ombro direito para examinar a mama direita;
- Use a parte debaixo da ponta dos seus 3 dedos do meio da sua mão esquerda para examinar a mama direita. Pressione de forma leve, média e forte, em círculos, sem tirar os dedos do contato com a pele. Siga um fluxo padrão para cima e para baixo;
- Além da mama, toque a região próxima ao ombro, pescoço e axila;
- Repita esses passos na mama esquerda.
Esses passos podem ser repetidos durante o banho com as mãos ensaboadas.

Passo 2 - Observação em frente ao espelho
Procure por alterações nas seguintes posições:
- Mantendo os braços juntos ao corpo;
- Segurando os braços sobre a cabeça;
- Pressionando o quadril com as mãos, fazendo força com os músculos do peito;
- Inclinando-se um pouco para frente com as mãos no quadril.
Faça regularmente o autoexame de mama. Percebendo alterações, procure um médico.

Sinais de câncer de mama:

- Um nódulo que, apalpado, é diferente dos outros tecidos da mama
- Inchaço que não desaparece
- Pele enrugada ou com depressões
- Pele descamativa ao redor do mamilo
- Secreção no mamilo
- Alterações do mamilo (inversão)

EU NÃO DEIXO A DENGUE ENTRAR AQUI!

- Furo ou guarde os pneus em local coberto.
- Limpo sempre a piscina e elimino a água parada de meu jardim.
- Guardo garrafas, vasos e baldes vazios com a boca para baixo.
- Mantenho a caixa d'água sempre bem tampada e limpa.
- Retiro a água acumulada em vasos de plantas.

DICAS DE SEGURANÇA

- Só retire dinheiro nos caixas eletrônicos quando se sentir seguro.
- Não deixe bolsas, objetos e embrulhos expostos nos bancos dos veículos.
- Carregue pouca quantidade de dinheiro. Use cartões ou cheque.
- Mantenha dinheiro de passagem ou de outras pequenas despesas separados.
- Não abra carteiras e bolsas em público.
- Transporte bolsas, carteiras ou sacolas de compras junto e a frente do corpo.
- Desconfie de esbarrões, empurrões ou cotoveladas.
- Em caso de pessoas ou veículos em atitude suspeita não perca tempo ligue imediatamente 190.

Boas Compras e Boas Festas!

POLICIA MILITAR DE MINAS GERAIS

QUEIMADA É CRIME.

Jamais coloque fogo em terrenos, pastos, lidos e quintais. É nesta época seca e de muito vento que a proliferação de incêndios acontece.

Além de poluir o ar e causar uma série de doenças, as queimadas causam danos ao meio ambiente.

QUEIMADA NÃO LIMPA, ELA SÓ PIORA AS CONDIÇÕES DO AR, É CRIME E DÁ MULTA.

DENUNCIE QUEM FAZ. LIGUE: 3212-6310

PARA TRANSITAR COM MAIS SEGURANÇA, SIGA ESTAS ORIENTAÇÕES.

- Sempre atente na faixa de pedestres. Em ruas sem sinalização, atente no meio da quadra, onde terá melhor visibilidade.
- Com chuva ou neblina, ligue os faróis do carro. E lembre-se que quem guida molhado o carro desliza mais para parar. Se você faz uso de medicamentos, verifique com seu médico se não prejudicam o uso de álcool.
- Ao andar no transporte público, exija os assentos reservados para idosos. Ao viajar sentado, evite comer massas ríscas em caso de freada brusca.

Logos: Fenagi, Retran, São Paulo, etc.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com os recortes trazidos pelos alunos.

1 – Questionamentos para contextualização do assunto (aula de leitura de cartazes) e levantamento das características do gênero cartaz

- Normalmente qual é a finalidade de um cartaz?
- Tendo em vista sua finalidade, onde normalmente ele é encontrado?
- Quem seriam os possíveis produtores da linguagem (verbal e não verbal) dos cartazes?
- Quem normalmente se interessa pela leitura de cartazes?
- O que pode dificultar a leitura desse gênero de texto?

2 – Informações referentes ao gênero cartaz

- Exposição dialogada sobre: (i) linguagem verbal e não verbal; (ii) funções da linguagem (informativa e apelativa); e (iii) finalidades específicas do gênero cartaz (informar, instruir, persuadir).

3 – Atividades durante a leitura

- Projeção da imagem do cartaz.

Figura 19 – Cartaz de campanha de prevenção ao câncer de mama

19 de Outubro
Dia Internacional contra o câncer de mama!

Faça regularmente o autoexame de mama. Percebendo alterações, procure um médico.

Autoexame de mama:

Passo 1 - Toque Deitada
Procure por alterações:
- Deite-se com as costas para baixo e coloque um travesseiro embaixo do seu ombro direito para examinar a mama direita;
- Use a parte de baixo da ponta dos seus 3 dedos do meio da sua mão esquerda para examinar a mama direita. Pressione de forma leve, média e forte, em círculos, sem tirar os dedos do contato com a pele. Siga um fluxo padrão para cima e para baixo;
- Além da mama, toque a região próxima ao ombro, pescoço e axila;
- Repita esses passos na mama esquerda.
Esses passos podem ser repetidos durante o banho com as mãos ensaboadas.

Passo 2 - Observação em frente ao espelho
Procure por alterações nas seguintes posições:
- Mantendo os braços juntos ao corpo;
- Segurando os braços sobre a cabeça;
- Pressionando o quadril com as mãos, fazendo força com os músculos do peito;
- Inclinando-se um pouco para frente com as mãos no quadril.
Faça regularmente o autoexame de mama. Percebendo alterações, procure um médico.

Sinais de câncer de mama:

Um nódulo que, apalpado, é diferente dos outros tecidos da mama

Inchaço que não desaparece

Pele enrugada ou com depressões

Pele descamativa ao redor do mamilo

Secreção no mamilo

Alterações do mamilo (inversão)

Fonte: Textos coletados pelos alunos.

4 – Questões para exploração da linguagem empregada

- Onde o cartaz foi encontrado? (a ser respondida pelo aluno que o trouxe).
- Se estava exposto, em que local?
- O que chamou sua atenção nesse material? (refletir brevemente sobre forma, cores, imagens utilizadas).
- Ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto abordado no cartaz.

5 – Apresentação do texto fatiado em três partes, para facilitar o uso/modelagem das estratégias de leitura);

Figura 20 – Cartaz parte 1: Título e imagem



Fonte: Recorte do texto coletado pelos alunos.

6 – Questões para exploração da linguagem verbal e não verbal

- O que essa imagem representa?
- No seu entender a utilização da cor rosa tem algum propósito específico? Por quê?
- Quem provavelmente está utilizando o laço?
- Por que você acha que essa imagem foi escolhida para o cartaz?
- Você já viu pessoas usando outros laços de outras cores? Quais?
- É possível, por essa primeira imagem, deduzir qual é o assunto do cartaz? Por quê?
- Leitura da linguagem verbal e levantamento de inferências sobre o assunto.

Figura 21 – Cartaz parte 2: Conteúdo do texto

Autoexame de mama:

Passo 1 - Toque Deitada

Procure por alterações:

- Deite-se com as costas para baixo e coloque um travesseiro embaixo do seu ombro direito para examinar a mama direita;
- Use a parte debaixo da ponta dos seus 3 dedos do meio da sua mão esquerda para examinar a mama direita. Pressione de forma leve, média e forte, em círculos, sem tirar os dedos do contato com a pele. Siga um fluxo padrão para cima e para baixo;
- Além da mama, toque a região próxima ao ombro, pescoço e axila;
- Repita esses passos na mama esquerda.

Esses passos podem ser repetidos durante o banho com as mãos ensaboadas.

Passo 2 - Observação em frente ao espelho

Procure por alterações nas seguintes posições:

- Mantendo os braços juntos ao corpo;
- Segurando os braços sobre a cabeça;
- Pressionando o quadril com as mãos, fazendo força com os músculos do peito;
- Inclinando-se um pouco para frente com as mãos no quadril.

Faça regularmente o autoexame de mama. Percebendo alterações, procure um médico.

Fonte: Recorte do texto coletado pelos alunos.

- O que o texto pretende informar?
- Como você percebeu isso?
- Discussões em torno da linguagem verbal e não verbal (importância de cada uma).
- Comparação entre a leitura da bula e essa parte do texto com levantamento de pontos comuns.
- Observação e discussão sobre o uso dos verbos no imperativo.
- Observação da ordem em que as orientações são apresentadas.

Figura 22 – Cartaz Parte 3: Sinais que podem indicar o câncer de mama

Sinais de câncer de mama:



Um nódulo que, apalpado, é diferente dos outros tecidos da mama



Inchaço que não desaparece



Pele enrugada ou com depressões



Pele descamativa ao redor do mamilo



Secreção no mamilo



Alterações do mamilo (inversão)

Fonte: Recorte do texto coletado pelos alunos.

- Leitura dos tópicos chamando a atenção para o uso das imagens, dos elementos linguísticos utilizados, das diferenças entre essa parte do texto e a anteriormente estudada.
- Comentários sobre a importância da linguagem não verbal para a compreensão do assunto.

Atividades após a leitura

- Nova exibição do cartaz de forma completa.
- Proposição de discussões em torno das características estruturais, de linguagem e relativas às funções do gênero.
- Síntese das conclusões necessárias (cartaz de campanha educativa de prevenção ao câncer de mama, que pode ser lido como um todo ou por partes em busca informações específicas).

Questões norteadoras da reflexão

- Dentre as finalidades listadas antes de ler esse cartaz, quais as que você acha que realmente se aplicam ao texto?
- Você acha que poderia incluir mais alguma? Qual?
- Você considera importantes as informações que foram expressas pelo cartaz?

5.4.1 Resultados da oficina 3

Para essa oficina, o cartaz a ser lido foi selecionado de forma participativa pelos alunos, que justificaram a escolha com base na relevância do tema apresentado no texto. Inicialmente, apresentamos um slide com as imagens dos cartazes trazidos por eles. A partir da análise dessas imagens, buscamos contextualizar o assunto da aula, ativando conhecimentos prévios sobre o gênero, sua finalidade comunicativa, contexto de produção e circulação, possíveis interlocutores.

Os alunos participaram dessa discussão com desembaraço, apontando os contextos do cotidiano onde geralmente encontram os cartazes, sobre suas finalidades e onde encontraram os que trouxeram para a aula. Entretanto, foi possível observar que poucos arriscaram falar sobre as características da linguagem empregada.

Passamos então a atividade seguinte, na qual a professora pesquisadora expôs algumas informações sobre o gênero, resgatando os conceitos de linguagem verbal e não verbal e as funções da linguagem, associando-as às intencionalidades comunicativas do cartaz. Esse momento foi muito importante para esclarecer algumas dúvidas dos participantes e fornecer-lhes informações relevantes para a compreensão do gênero textual em estudo.

Na etapa seguinte, apresentamos o cartaz a ser analisado e iniciamos o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o texto, procurando problematizar o tema abordado. Em seguida, explicamos que dividimos o texto em três partes, as quais seriam lidas separadamente, com o objetivo de perceber melhor como cada elemento utilizado em sua composição colabora para a constituição da mensagem global. Convém ressaltar que, assim como no gênero bula de remédio, estudado na oficina anterior, o cartaz escolhido para essa oficina apresenta as informações de modo que permite ao leitor, dependendo do seu objetivo, selecionar aquelas que lhe interessam, sem ler o texto todo necessariamente.

Assim, passamos para a leitura das partes do cartaz. Na primeira parte, apresentamos o título e exploramos a imagem, símbolo da prevenção ao câncer de mama, e as cores. Nesse momento, os alunos discutiram sobre o uso do laço na cor rosa e a posição em que esse laço é colocado. A partir das discussões, concluíram que tanto o laço quanto as cores estão associados à figura feminina. Em relação ao uso da linguagem verbal, os alunos foram orientados a observar as letras utilizadas, as cores e tamanho.

Em seguida, passamos para a segunda parte do cartaz. Cumpre destacar que partimos do entendimento de que a escolha didática pelo fatiamento do texto poderia favorecer a compreensão leitora dos pesquisados, visto que possibilitaria uma melhor visualização da mudança nas características de sua apresentação, pois, nessa parte, a função primordial da comunicação é instruir o leitor sobre a realização do autoexame das mamas.

Continuando, apresentamos a última parte do texto, na qual foram aprofundadas as questões sobre o uso da linguagem e os efeitos pretendidos, além de sua associação a linguagem não verbal.

Por fim, analisando novamente o cartaz, em sua forma completa, os alunos foram incitados a relembrar as características da bula de remédio e comparar os dois textos, retomando o uso do de formas verbais no imperativo. Também nessa parte, chamamos a atenção para o papel da linguagem não verbal empregada.

5.4.2 Avaliação da oficina 3

Ao final dessa oficina, foi possível perceber que os participantes demonstravam maior grau de envolvimento ao tentar compreender o texto. Em relação às estratégias de leitura até agora utilizadas, foi perceptível que a participação dos pesquisados e a tomada de consciência acerca delas se fez presente em maior escala quando as experiências e o conhecimento de mundo eram demandados pela situação.

A sequência de ações, iniciada pela apresentação do texto completo e seguida pela análise de suas partes, retomando a leitura global, favoreceu a apreensão de um modelo de leitura de cartaz realizado naturalmente por leitores mais experientes. É comum, ao se deparar com um exemplar desse gênero, a primeira abordagem global dos elementos que o compõem se faz determinante na decisão de continuar ou não sua leitura e com quais objetivos.

Nesse sentido, considerando a finalidade comunicativa do cartaz, é possível afirmar que, conforme avaliza Lopes-Rossi (2005, p. 7), “[...] se o leitor se interessou pelo texto, depois da leitura global, é porque identificou o produto ou serviço que está sendo oferecido e se interessou por ele [...]”. Nesse caso, a definição dos objetivos da leitura são definidos a partir das características do gênero. Assim, a didatização da leitura desenvolvida na oficina permitiu explicitar de que forma ocorre essa abordagem e quais os objetivos de leitura que podem ser definidos a partir dela.

Ademais, foi possível perceber que o trabalho com o gênero cartaz em sala de aula é muito relevante, pois, embora faça parte do cotidiano dos educandos e é considerado um importante meio de informação, nem sempre a leitura que fazem desse gênero nos contextos extraescolares favorece o aproveitamento das informações veiculadas. Constatamos ainda que quando a atividade de leitura está atrelada a aspectos da vida prática, os alunos demonstram muito mais interesse e participação.

5.5 Oficina 4 – Leitura de notícia de jornal

Introdução

Esta oficina enfoca a leitura do gênero notícia, a partir do texto “Fila reúne mais de cinco mil pessoas à procura de emprego no centro de SP”, publicado no portal G1.

A notícia é um gênero que faz parte do cotidiano dos participantes, que se valem dele para se manter informados e atualizados. Convém esclarecer que o interesse por esse gênero foi manifestado pelos alunos, tanto na fase diagnóstica (quando responderam ao questionário), quanto na coleta de textos por eles depositados na caixa (fase inicial da intervenção).

O gênero textual notícia pode ser definido, de acordo com Baltar (2004, p. 133), como “[...] o gênero básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano considerado relevante, mas sem opinião. É um gênero genuinamente informativo, em que, em princípio, o repórter não se posiciona, pois o que vale é o fato”. Por esse viés, tem-se que a notícia é caracterizada pelo emprego da linguagem objetiva, neutra e imparcial. Há, entretanto, que se ressaltar que, na esteira dos pressupostos teóricos que alicerçam esse trabalho, o entendimento é de que o jornalista se encontra inserido em uma formação social que o interpela em sujeito pelo inconsciente e pela ideologia. Sendo assim, a construção dos enunciados na produção da notícia são sempre norteadas pela intencionalidade de seus autores.

Nesse sentido, partimos do entendimento de que esse gênero pode ser um importante aliado ao ensino da língua. Coadunamos com Rocha (2015):

[...] levar notícias para o conhecimento dos alunos é relevante; fazê-los reconhecer as características desse gênero é muito importante; orientá-los na compreensão da função social dos textos noticiosos é mais importante ainda; no entanto, desenvolver habilidade de leitura crítica é essencial, ou seja, o aluno precisa identificar o fato e suas informações, mas, sobretudo, o modo como este fato está sendo tratado, quem está “por trás” do veículo divulgador, qual é o contexto de divulgação da notícia e etc. (ROCHA, 2015, p. 3).

Como podemos observar, o trabalho com a notícia, em sala de aula, tal como acima exposto, tende a ser bastante produtivo, pois permite a reflexão sobre a atuação dos recursos linguísticos discursivos sobre a produção de efeitos de sentidos almejados pelo autor ou órgão veiculador das notícias.

1 – Duração - 4 h/a

2 – Objetivos

- Reconhecer o gênero textual notícia e suas características;
- Problematizar a questão das “fake News” e das funções sociais assumidas pelos jornais;
- Escolher notícia em jornal impresso para exposição oral e explicitar critérios de escolha;
- Utilizar estratégias de leitura para ler a notícia “Fila reúne mais de cinco mil pessoas à

procura de emprego no centro de SP¹⁵”, projetada em slide;

- Reconstituir os propósitos comunicativos (explícitos e implícitos);
- Realizar inferências sobre o sentido de palavras ou expressões;
- Prever o conteúdo de uma notícia, pela leitura do título e das imagens;
- Identificar as vozes sociais presentes na notícia, bem como o espaço e tratamento dado a elas.

3 – Recursos utilizados

- Vídeo 01: "Propaganda da Folha de S. Paulo, 1987¹⁶", disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-6XZ-F775d4>>.
- Exemplares de jornal impresso.
- Cópias da notícia para os alunos.
- Slides com notícia.
- Notebook e projetor multimídia.
- Vídeo 02: “Folha de São Paulo – Hitler¹⁷”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-_HKBNQ8b1A>.

4 – Desenvolvimento

Ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero a ser estudado.

Questões norteadoras da reflexão

- Você tem o hábito de ler jornais? Para isso, você recorre com mais frequência ao jornal impresso ou digital?
- Qual o conteúdo de um jornal?
- Você sabe o que é uma notícia?
- O que um texto precisa para ser considerado como uma notícia?
- Você já ouviu falar em fake news? O que esse conceito significa?

¹⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/07/fila-reune-mais-de-cinco-mil-pessoas-procura-de-emprego-no-centro-de-sp.html>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

¹⁶ O vídeo 01 apresenta uma propaganda do jornal Folha de São Paulo, veiculada no ano de 1987, que tem como objetivo chamar a atenção do leitor para a confiabilidade das fontes onde buscam se informar e destaca a credibilidade daquela empresa jornalística.

¹⁷ O vídeo 02 apresenta a mesma propaganda acima descrita, porém modificado o discurso conclusivo e veiculada em 2010, as vésperas da eleição presidencial. Em sua decorrência, o jornal foi amplamente criticado, sob acusação de partidarismo.

Exibição do vídeo 01**Questões norteadoras**

- De que trata esse vídeo?
- Sobre o que ele alerta o consumidor?
- Com base na oficina anterior, qual o tipo de linguagem é predominante no vídeo?
- Que produto está sendo anunciado?

Atividade em dupla: Escolha de notícia em exemplar impresso de jornal, para leitura e socialização.

- Exposição das notícias pelos participantes.

Reflexões propostas

- Quais os critérios utilizados para a escolha das notícias?
- Por que, em sua opinião, de posse do mesmo jornal, as duplas não escolheram a mesma notícia para apresentar?
- Considerando que, assim como o leitor, as escolhas do autor do texto também são baseadas em certos interesses, qual seria a intenção do autor desse texto? E a do dono do jornal em publicar essa notícia?

Figura 23 – Projeção do slide com a notícia a ser lida

globo.com | g1 | globonews | g1now

Edição de dia 16/07/2018
16/07/2018 20h37 - Atualizado em 16/07/2018 20h37

Fila reúne mais de cinco mil pessoas à procura de emprego no centro de SP

Sindicato dos Comerciantes anunciou 1.800 oportunidades de trabalho. Em todo o país, mais de 13 milhões estão desempregados.



Mais de cinco mil pessoas formaram uma fila quilométrica no centro de São Paulo, na tentativa de conseguir um emprego.

No coração da cidade, a fila foi tomando forma, dando voltas, ziguezagueando pelo Vale do Anhangabaú. O destino, a sede do Sindicato dos Comerciantes. Lá dentro, anunciadas, 1.800 oportunidades de trabalho.

Espalhados por mais de dez andares do prédio, funcionários de recursos humanos de 13 grandes empresas. “A gente está se preparando para as demandas de final do ano e a ideia é que a gente adeque o nosso quadro para atender o nosso público lá nas lojas”, explica a consultora de RH Sonia Yonara da Silva.

Já no fim do dia, muita gente que chegou cedinho ainda esperava por uma chance diante dos selecionadores de uma rede de supermercados.

Em todo o país, mais de 13 milhões de pessoas, segundo os últimos dados do IBGE, referentes ao trimestre de março a maio. Taxa de desemprego de 12,7%.

Os números explicam o tamanho da fila. Não faltam interessados nas vagas nem interesse do sindicato em receber esse enorme volume de pessoas dentro do prédio. A ideia é transformar candidatos em empregados e, se possível, associados.

Estratégia de sobrevivência, diz o presidente do sindicato, que perdeu dois terços da arrecadação. Segundo ele, pelo fim da obrigatoriedade da contribuição sindical e pela própria crise econômica.

“Nós não vamos obrigar as pessoas que ganharem emprego a se associar no sindicato, mas nós vamos convencer, mostrar a tarefa importante que nós oferecemos, a capacitação, a formação, o lazer, assistencialismo e principalmente nas negociações coletivas com as conquistas”, falou Ricardo Patah, presidente da UGT.

O atendimento vai continuar ao longo da semana. Mais de 5 mil senhas foram distribuídas.

“Vamos esperar, né? Ter fé e confiar”, diz Rejane Nogueira Barbosa Soares, de 21 anos.

Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/07/fila-reune-mais-de-cinco-mil-pessoas-procura-de-emprego-no-centro-de-sp.html> (adaptado):

Questões norteadoras

- Observando a imagem, o que você imagina que as pessoas estão esperando nessa fila?
- Em sua opinião, essa notícia vai falar sobre qual assunto?
- Pela leitura do título, qual é o assunto a ser tratado no texto?
- Você acha que o assunto é relevante? Por quê?
- Como é a questão do desemprego em sua cidade?

Distribuição de cópias das notícias para os alunos**Questões norteadoras**

- Quais os elementos do texto comprovam que se trata de um fato verdadeiro?
- Qual a função das aspas usadas no texto?
- Quais são os atores sociais envolvidos na notícia?
- Quais foram as intenções do jornal ao publicar essa notícia?
- Você achou que o jornal foi tendencioso para algum dos lados envolvidos na notícia?
- O que você achou da atitude do sindicato?
- As expectativas levantadas antes de ler o texto se confirmaram?

Exibição do vídeo 02**Questões norteadoras**

- Comparando os dois vídeos e, com base nas discussões realizadas, a que conclusões podemos chegar em relação ao texto noticioso?
- Quais as suas impressões sobre o conteúdo estudado nessa oficina?

5.5.1 Resultados da oficina 4

Com base em experiências vivenciadas como docente, em turmas de EJA, partimos para a leitura da notícia cientes de que propor um trabalho com a leitura de textos do domínio discursivo jornalístico, no atual contexto social e político, requisitaria um cuidado todo especial frente à mediação das discussões.

A princípio, ponderamos que a polarização política tão intensificada e difundida em função do período eleitoral vivenciado recentemente reflete diretamente nas discussões em sala de aula, podendo, dependendo da situação, interferir negativamente nos resultados da intervenção.

Assim, cumpre ressaltar que, considerando a possível intencionalidade na coleta de textos que foram depositados na caixa (muitos eram recortes do livro didático), em que pese o fato de que o evento deflagrador da notícia impõe, conforme pontua Alves Filho (2011, p. 95), “[...] a necessidade de se trabalhar com notícias recentes [...] sob pena de se ignorar um dos elementos mais centrais na definição do funcionamento desse gênero”, pactuamos com os alunos que, dentre as notícias trazidas por eles, seria selecionado um dos temas que mais lhes interessasse como critério na escolha da notícia que seria trazida pela professora pesquisadora. Isso posto, selecionamos uma notícia com temática voltada para a questão do desemprego, pela percepção de ser temática recorrente dentre os textos coletados pelos participantes e também por abarcar situações sociais vivenciadas por eles.

Com o intuito de ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero, iniciamos a discussão indagando acerca das formas que os participantes utilizam para se manterem informados ou atualizados, o que já sabiam sobre as notícias e sobre o conteúdo dos jornais.

Tendo em vista a grande propagação e os impactos sociais das *fake news* no contexto atual de divulgação de notícias, julgamos conveniente problematizar a questão e levantar hipóteses sobre aspectos relacionados à imparcialidade dos textos noticiosos. Para isso, apresentamos o vídeo 01, cujo conteúdo versa sobre uma propaganda do jornal Folha de São Paulo, veiculada em 1987. A propaganda alerta sobre o poder de manipulação das informações pelos jornais e busca persuadir o leitor acerca da credibilidade da Folha. Em seguida, os alunos foram instigados a apresentar suas percepções acerca do vídeo, resgatando conhecimentos trabalhados na oficina anterior, como, por exemplo, as características e usos da linguagem. Nesse aspecto, visto que os alunos apresentaram algumas dificuldades na identificação da figura retratada, os conhecimentos de mundo foram mobilizados para que ocorresse o reconhecimento (rosto de Hitler) e o estabelecimento da imagem com o contexto global da propaganda, favorecendo a compreensão.

Continuando, os alunos foram orientados a formarem duplas e a cada uma foi entregue um exemplar de um jornal. Convém ressaltar que os jornais distribuídos não eram a edição do dia e que, com vistas aos objetivos da atividade, foram distribuídas edições de duas datas distintas, de modo que a metade da turma ficou com uma edição e a outra metade ficou com

outra. As duplas foram orientadas a manusear o material, escolher uma notícia, discutir as razões da escolha feita e, após a leitura, socializar com a turma.

Durante o período destinado a escolha, a professora pesquisadora circulou pela sala, observando o envolvimento dos alunos e esclarecendo algumas dúvidas. Em seguida, passou-se a apresentação, para a qual os alunos foram orientados a expor o que depreenderam da leitura, ou seja, que não deveriam ler o texto para os colegas, mas falar sobre ele. Nesse momento, foi possível observar que muitas duplas apresentaram dificuldade na exposição dos fatos da notícia, e que essas dificuldades se manifestaram, inicialmente, motivadas pelo fato de que a preocupação em ter que apresentar para os colegas provocou certo estresse na turma, relacionados à ansiedade e medo de falar em público, muito comuns no contexto escolar.

Entretanto, observamos, em segundo momento, que mesmo alguns alunos mais desinibidos para falar buscavam reproduzir o texto oralmente, a partir da manchete e de alguns recortes assinalados por eles. Essa observação suscitou-nos a especular quais os aspectos da leitura contribuía para aquela dependência do texto.

Atentamos para o fato de que a necessidade de recorrer ao texto se fazia mais presente quando os alunos não conseguiam depreender o tema e as ideias centrais abordadas. Nesse sentido, remetendo-nos ao aporte teórico dessa pesquisa, encontramos em Solé (1998, p. 139) que “os alunos precisam saber o que é a ideia principal, para que ela vai servir e devem poder encontrar os laços necessários entre o que buscam, seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios”. Assim, partimos para a etapa seguinte, cientes de que a leitura do gênero se constituiria em momento oportuno para a intervenção, focalizando aquelas dificuldades.

A etapa seguinte constituiu-se na leitura da notícia. Inicialmente, com o intuito de trabalhar as estratégias de acionar os conhecimentos de mundo e levantar hipóteses sobre o assunto, projetamos em slide a imagem que acompanha a notícia e, em seguida, a manchete e o lead, instigando-os a refletir sobre a função desses elementos para a compreensão do texto. Chamamos a atenção para os objetivos de leitura, a partir desses elementos, e explicamos em que consiste a “ideia principal” e para que ela serve¹⁸. Em seguida, lembramos que a manchete e o lead fazem um resumo do evento para “captar a atenção do leitor para os fatos mais relevantes que possam lhe interessar” (ALVES FILHO, 2011, p. 98). Esse momento propiciou também a problematização da temática envolvida no texto. Os participantes discutiram acerca do problema no contexto local e nacional.

¹⁸ Apresentamos o entendimento de “ideia central” a partir dos estudos de Solé (2008).

Na sequência, distribuímos a cópia do texto aos alunos, que foram orientados a acompanhar a leitura, no slide projetado, e a fazer anotações no texto impresso, sempre que a tarefa exigisse. Assim, à medida que a leitura ia se desenvolvendo, os alunos foram envolvidos em novos questionamentos que os levavam a retomar o contexto de produção desse texto, através de pistas no próprio texto, levantando hipóteses e mobilizando seus conhecimentos de mundo e do gênero estudado.

No primeiro momento da leitura, os alunos foram orientados a encontrar no texto os recursos utilizados para atestar a veracidade dos fatos relatados. Assim, foram instigados a pensar na função dos números e percentuais utilizados pelo autor, nos depoimentos das pessoas, na citação de autoridades ou especialistas no assunto. Todas as marcas encontradas coletivamente deveriam ser assinaladas por eles na cópia de que dispunham. Para encontrar os envolvidos na notícia, partimos da reflexão sobre o uso das aspas, que no caso desse texto servem para indicar a citação direta dos discursos dos atores sociais. Assim, após concluir sobre o uso das aspas, os alunos puderam identificar os atores mais facilmente e, conseqüentemente, suas vozes. A partir daí, a discussão procurou refletir sobre os espaços destinados a essas vozes na notícia e, por fim, nas intencionalidades do jornal. Cabe ressaltar que alguns alunos ainda se esbarram na dificuldade de inferir sentidos implícitos, assim também ocorreu em relação às intencionalidades e propósitos comunicativos do texto. Com o intuito de fomentar a reflexão sobre a intencionalidade dos jornais, conseqüentemente refletida nas notícias, apresentamos o vídeo 2, para que os participantes comparassem com o primeiro e, a partir das discussões anteriores, manifestassem suas conclusões.

Importante salientar que, como forma de avaliar o conteúdo trabalhado e oportunizar aos participantes uma reflexão sobre seu próprio engajamento e aproveitamento nas atividades, os alunos foram orientados a tecer algumas considerações sobre a oficina, como forma de avaliação.

5.5.2 Avaliação da oficina 4

Ao concluir as atividades dessa oficina foi possível intuir a satisfação por parte dos pesquisados, haja vista a aproximação do tema e do gênero estudado das suas vivências cotidianas. Cumpre registrar que em seus depoimentos, alguns expressaram o desejo de que também nos outros conteúdos fossem realizadas atividades como essas.

Em relação ao trabalho com o gênero textual notícia, é importante destacar que apesar das alterações em suas finalidades decorrentes do processo de didatização, esse gênero se constitui em um grande aliado para o estudo da linguagem, dada a sua dinamicidade e pluralidade. Convém ressaltar que não intentamos esgotar a variedade de possibilidades do trabalho com o texto noticioso, mas a partir do trabalho desenvolvido, refletir sobre uma perspectiva de abordagem que pode favorecer a compreensão leitora. Assim sendo, é importante destacar que, reconhecemos que a possibilidade de êxito no trabalho com a leitura está muito mais atrelada ao conhecimento que se tem das necessidades dos alunos e ao planejamento consciente de atividades e escolhas metodológicas.

Foi possível constatar, a partir dos registros feitos no decorrer da oficina que as estratégias trabalhadas, aliadas a observação dos aspectos discursivos do texto, na leitura da notícia, favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora, haja vista que possibilita a reflexão sobre o contexto de produção, considerando para tanto, as características específicas do gênero, a intencionalidade de quem escreve e para quem se escreve, o uso da linguagem empregada de forma a satisfazer a propósitos comunicativos específicos “as relações de poder que se estabelecem entre quem produz e quem lê o texto e os condicionamentos sociais, culturais e ideológicos que envolvem o ato de produção de texto” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 3).

5.6 Oficina 5 - Leitura de reportagem

Introdução

A reportagem é um gênero textual do domínio jornalístico que, assim como as notícias, são muito presentes no cotidiano das pessoas. Conforme define Lopes-Rossi (2004):

A reportagem é a cobertura detalhada e aprofundada de fatos recentes e de grande repercussão ou de temas que o repórter procura desdobrar em seus aspectos mais importantes. Difere da notícia em conteúdo, extensão e profundidade. É sempre baseada em fontes – especialistas no assunto, pessoas envolvidas no fato, material de arquivo consultado pelo repórter, pesquisa – e a qualidade das fontes confere credibilidade à matéria jornalística (LOPES-ROSSI, 2004, p. 6).

Conforme podemos observar, trata-se de um gênero que cumpre, assim como a notícia, a função social de informar, entretanto, apresenta características diferentes. Em relação a essas

características, podemos inferir que, para que haja o aprofundamento, a reportagem exige uma pesquisa mais detalhada do tema, indo além do relato dos fatos, o que não ocorre com a notícia.

O trabalho com a reportagem, em sala de aula, na visão de Kleiman (1999, p. 101), “[...] possibilita engajar o aluno em diversas práticas sociais de leitura [...]”. Em se tratando especificamente das aulas de Língua Portuguesa, a autora afirma ainda que a leitura desse gênero “[...] pode vir a ser, assim, uma atividade que põe o aluno em contato com diversos modelos de estruturação da informação verbal, um objetivo importante na aula de português. [...]” (KLEIMAN, 1999, p. 101). Com base nessas considerações e levando-se em conta o real interesse dos pesquisados em ler a reportagem, haja vista a argumentação por eles apresentada na escolha dos textos, esta oficina enfoca o trabalho com esse gênero textual, na perspectiva de auxiliar os alunos a atingir os vários níveis de compreensão, por meio de estratégias apropriadas e observando os aspectos discursivos do texto.

É importante salientar que um aspecto a ser considerado no trabalho com a reportagem em sala é a extensão desse texto, pois “se, por um lado, a diversidade de formas de apresentação da matéria pode prender o interesse do aluno, por outro lado, a extensão pode inibir o aluno com mais dificuldades” (KLEIMAN, 1999, p. 102). Nesse sentido, ponderando sobre as características da turma e sua diversidade em relação à prática de leitura, pactuamos que o planejamento dessa oficina é flexível, podendo a qualquer momento ser alterado, dependendo do seu desenvolvimento em sala de aula.

1 – Duração - 4 h/a

2 – Objetivos

- Reconhecer o gênero textual reportagem e suas características;
- Definir os objetivos de leitura para esse gênero;
- Ler, empregando conscientemente as estratégias de leitura estudadas, observando as características do gênero;
- Observar os aspectos discursivos do texto.

3 – Recursos utilizados

- Cópias impressas da reportagem para os alunos (Anexo __)
- Projetor multimídia e slides.
- Notebook (para uso do professor)

4 – Desenvolvimento

Ativação de conhecimentos prévios

- Questões norteadoras.
- Você tem o hábito de ler reportagens?
- Onde podemos encontrar a reportagem, além do jornal?
- Como podemos diferenciar uma reportagem de uma notícia?
- Qual é a função social desse gênero?
- A reportagem que vamos ler fala sobre o trabalho doméstico no Brasil, como é o trabalho doméstico em sua cidade?
- Você sabe o que significa trabalho formal e informal?

Distribuição de cópia do texto para os alunos.

Figura 24 – Projeção do título: lead

ECONOMIA

Três anos depois de lei, 70% das domésticas estão na informalidade

A implementação da lei coincidiu com o início da recessão, impedindo a formalização de muitas dessas trabalhadoras

Por Estadão Conteúdo
 © 12 ago 2018, 18h06

Fonte: Site Estadão. Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,tres-anos-depois-de-lei-70-das-domesticas-estao-na-informalidade,70002444821>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Questões norteadoras da reflexão

- O que essas informações querem dizer?
- Você sabia disso?
- Quando essa reportagem foi publicada e onde?
- Por que, em sua opinião, esse texto foi publicado?
- Quem é o possível leitor dessa reportagem?
- Que tipo de informação poderemos encontrar nesse texto?
- Pensando nas hipóteses levantadas, com que objetivo poderemos ler esse texto?

Figura 25 – Projeção da imagem da empregada doméstica



Fonte: Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/economia/tres-anos-depois-de-lei-70-das-domesticas-estao-na-informalidade/>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Questões norteadoras

- Qual a relação da imagem com o tema do texto?
- Você acha que a imagem está apropriada?
- Qual é a função da imagem?

Projeção dos parágrafos do texto.

Questões norteadoras

- Que informação esse parágrafo apresentou?
- O parágrafo apresenta algum recurso utilizado para comprovação da maior credibilidade do texto? (Recordar com os alunos: uso de números exatos, citação de profissionais ou especialistas no assunto, opiniões de envolvidos etc.)
- Podemos perceber alguma voz social explicitada no trecho lido?
- Qual o tratamento dado a essa voz?

Releitura do texto todo pela professora**Questões norteadoras**

- As hipóteses levantadas antes da leitura foram confirmadas?
- Você acha que o jornal foi tendencioso para algum dos lados envolvidos?
- Em sua opinião, a lei complementar, beneficiou ou prejudicou o trabalhador doméstico?
- Considerando a relevância do tema, em sua opinião esse texto foi útil para o leitor?

5.6.1 Resultados da oficina 5

Iniciamos a oficina explicando aos alunos que o gênero para leitura seria a reportagem e procuramos estimular a ativação dos conhecimentos prévios. Para isso, resgatamos conhecimentos de mundo e informações trabalhadas na oficina anterior. Nesse sentido, indagamos acerca das diferenças e semelhanças entre reportagem e notícia e as características das reportagens.

As características apontadas pelos alunos foram anotadas no quadro e, em seguida, acrescidas de outras que eles não falaram. Procuramos resgatar a função da reportagem, visto que, na oficina anterior, já havia sido citada. Em seguida, a professora pesquisadora explicitou qual era o tema da reportagem e perguntou a turma se esse tema tinha relação com o da oficina anterior. Os alunos foram instigados a mobilizar os conhecimentos de mundo para falar sobre os conceitos de trabalho formal e informal e problematizamos a questão. É importante ressaltar que a temática é muito próxima do cotidiano dos alunos da EJA, que vivenciam essas questões em suas relações de trabalho.

A próxima ação foi a distribuição dos textos impressos. Uma reportagem que trata do trabalho doméstico no país, enfocando aspectos posteriores à criação da Lei complementar n.º 150, de 1º de junho de 2015, que reconheceu a atividade como profissão e regulamentou os direitos dos trabalhadores. Convém esclarecer que o texto foi retirado do site da revista EXAME e que, para fins didáticos, foram feitos recortes da página onde foi veiculado, visando preservar a disposição gráfica e os elementos originais de apresentação, como o nome da revista, o título, o lead e a imagem.

Esclarecemos aos participantes que esse texto era mais extenso que os anteriores e lembramos que essa também era uma característica da reportagem, tendo em vista o aprofundamento maior do assunto abordado. Informamos que a leitura seria acompanhada na

cópia projetada e que seria feita de forma compartilhada, que cada um deveria ler um parágrafo e que, após a leitura de cada parágrafo, faríamos algumas reflexões sobre ele. Orientamos que utilizassem a cópia recebida para circular dados, sublinhar vocábulos que lhes causassem dúvida quanto ao significado ou conclusões que fizessem a respeito.

Após proceder às orientações iniciais da atividade, passamos para a atividade de leitura do texto. Inicialmente, projetamos o título e lead da reportagem e discutimos sobre as informações contidas nele. Nesse momento, retomamos a função desses elementos, nesse caso, as mesmas que na notícia. Contextualizamos o assunto, perguntando sobre qual lei estava sendo citada, mobilizando os conhecimentos de mundo. Procurando resgatar o contexto de produção do texto, os alunos foram orientados a identificar dados referentes à fonte e datas de publicação. Foram instigados a levantar hipóteses sobre os aspectos que poderiam ser tratados no texto e, a partir dessas hipóteses, possíveis leitores e intenções do produtor.

Levantamos alguns objetivos de leitura para o texto no contexto social de uso, e a professora pesquisadora lembrou aos participantes que aquela leitura teria também um objetivo didático, indagando-os sobre esse objetivo. Foi possível perceber que essa atividade não apresentou dificuldades, pois foram aproveitados muitos conhecimentos trabalhados na oficina anterior. Em relação às estratégias utilizadas antes da leitura, percebemos que os alunos demonstraram mais segurança e que, pela participação deles, foi possível perceber o desejo de expor suas percepções a fim de comprovar que estavam entendendo o processo.

Continuando, passamos para a leitura compartilhada do texto. Vale salientar que tratase de um texto estruturado em 16 parágrafos, que, na cópia entregue aos alunos, foram numerados para facilitar o manejo, conforme os objetivos da oficina. Nesse sentido, como o número de parágrafos era inferior ao de alunos e pensando em evitar constrangimentos, orientamos que se organizassem para a leitura de modo espontâneo, sendo que cada parágrafo deveria ser lido por um aluno, possibilitando uma maior participação entre os interessados e que após a leitura, também de forma espontânea, poderiam expressar o que entenderam sobre o trecho lido.

No decorrer da leitura, a interação do grupo foi muito importante para a construção da compreensão. Exploramos vocábulos menos usuais, procurando inferir significados a partir do contexto e procuramos discutir os aspectos discursivos do texto, identificando as vozes sociais presentes, os recursos utilizados para dar veracidade, como números exatos, depoimento de pessoas envolvidas, citação de discursos de especialistas ou autoridades sobre o assunto. Foi interessante perceber que a leitura dos parágrafos remeteu muitas vezes a situações

vivenciadas e relatadas pelos participantes, e que o relato da experiência de uns aclarava conceitos que se faziam mais abstratos para outros. Nesse sentido, a leitura compartilhada pareceu-nos muito apropriada para o trabalho com a reportagem em turmas de EJA.

Ao término das discussões, a professora pesquisadora retomou a leitura do texto na íntegra e, em seguida, os alunos foram instigados a refletir sobre as hipóteses levantadas antes da leitura inicial, verificando se haviam se confirmado ou não. Problematizamos a questão da isenção do jornal ao divulgar a notícia, com base na análise dos dados levantados acerca do tratamento dado as vozes sociais. Para concluir, instigamos a refletir sobre qual a impressão tinham sobre o posicionamento do jornal em relação à lei, se ela teria sido retratada como algo bom ou ruim para as domésticas.

5.6.2 Avaliação da oficina 5

Ao final dessa oficina foi possível perceber que toda a turma demonstrava maior interesse em participar das discussões. Em relação aos aspectos discursivos do texto jornalístico, cumpre ressaltar que ainda é difícil para os participantes reconhecê-los, principalmente quando se trata de vozes em que o autor não está previamente anunciado e quando precisam observar o tratamento dado a elas. Refletindo sobre a nossa prática, especulamos que essas dificuldades podem estar associadas ao fato de os alunos serem pouco familiarizados com esse enfoque didático.

Em relação às estratégias de leitura trabalhadas, consideramos que foram desenvolvidas de maneira satisfatória, visto que a motivação dos participantes para demonstrar sua utilização foi bem intensa, conforme já mencionado anteriormente.

Consideramos, pois, que os objetivos dessa oficina foram atingidos, haja vista que nossa intenção foi possibilitar que os alunos desenvolvessem estratégias eficazes a abordagem de textos com os quais convivem em seu cotidiano, ampliando assim as formas de compreender esses textos. Não objetivamos esgotar todas as estratégias possíveis de acesso aos textos, mas aquelas que favorecessem o seu envolvimento com o objeto lido, posicionando-se diante dele, para, a partir do seu lugar sujeito, construir sua própria história de leitura.

5.7 Avaliação final: contribuições das oficinas para aprendizagens significativas

Conforme previsto e pactuado nos objetivos metodológicos, foi realizada uma avaliação final, com o intuito de verificar as contribuições das atividades realizadas para o desenvolvimento da compreensão leitora dos educandos. Foram utilizadas questões referentes aos procedimentos de leitura, conforme descritores da Matriz de referência do SIMAVE/PROEB, tal como o aplicado na fase diagnóstica.

A avaliação, Apêndice C, foi estruturada em torno de dez questões de múltipla escolha, referentes aos procedimentos de leitura, conforme Matriz de referência do SIMAVE/PROEB (2015). Vale destacar que procuramos selecionar textos que abordassem, além das estratégias, também a temática e os gêneros trabalhados nas oficinas. Para maior clareza na leitura dos resultados, retomaremos os descritores avaliados, conforme citado por nós anteriormente: (i) localizar informações explícitas em um texto; (ii) inferir o sentido de uma palavra ou expressão; (iii) inferir uma informação implícita em um texto; (iv) identificar o tema de um texto e (v) distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Antes de passarmos diretamente para a análise e reflexão sobre os resultados alcançados, cabe esclarecer que, inicialmente, a turma era composta por 32 alunos, entretanto, concluímos a pesquisa com 31, haja vista um dos alunos ter sido aprovado na avaliação do ENCEJA e, por essa razão, ter saído da escola.

Os resultados obtidos pelos alunos estão descritos e comentados a seguir e podem ser visualizados no quadro 05, abaixo:

Quadro 5 – Quadro de resultados obtidos na avaliação final

ITEM DO TESTE	DESCRITORES/HABILIDADES	Número de acertos	Número de erros	Média % de erros por descritor
Questão 01	D2 – Localizar informações explícitas em um texto	26	05	18%
Questão 02		25	06	
Questão 03	D4- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto	20	11	37%
Questão 04		19	12	
Questão 05	D3 – Inferir informações implícitas em um texto	16	15	47%
Questão 06		17	14	
Questão 07	D1- Identificar o tema ou o sentido global de um texto	16	15	48%
Questão 08		16	15	
Questão 09	D05 – Distinguir um fato de opinião relativa a esse fato.	17	14	43,5%
Questão 10		18	13	

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Conforme podemos observar, em todos os descritores houve evidências de superação das dificuldades por parte dos alunos, em maior ou menor grau. Em relação ao primeiro item avaliado, **D2** – Localizar informações explícitas em um texto, observamos que a média de erros nesse descritor baixou de 48% para 18%, o que significa que mais de 80% dos alunos desenvolveu essa habilidade. No segundo item, **D4** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto, a média de erros foi de 37%, quando na primeira avaliação havia sido 60%, o que indica que em média 63% da turma conseguiu acertar o item avaliado. No terceiro item, relativo ao descritor **D3** – Inferir informações implícitas em um texto, observamos que o número de erros foi reduzido de 63% para 47%, indicando que, em média, 53% acertaram as questões, enquanto no item seguinte, **D1** – Identificar o tema ou o sentido global de um texto, a média de erros foi de 48%, sendo, na primeira avaliação, de 66,5%. Por fim, no descritor **D5** – Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato, houve 43,5% de erros, enquanto na primeira avaliação havia sido 71%.

Os dados levam-nos a concluir que, embora um número ainda razoável de alunos não tenha avançado satisfatoriamente nas habilidades avaliadas, podemos considerar que os resultados evidenciados são positivos e demonstram a eficácia do trabalho desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, remetemo-nos ao pensamento de Freire (2001, p. 18), quando afirma que “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. Assim, passamos às considerações finais, para as quais consideramos importante retomar a motivação inicial do estudo para refletirmos acerca do percurso e das contribuições do trabalho desenvolvido.

Este estudo partiu da angústia enfrentada na prática como docente, perante as dificuldades que os alunos das turmas de EJA, do segundo segmento do Ensino Fundamental, apresentavam em relação à leitura, pois nossa percepção era de que muitos não conseguiam responder a questões simples de compreensão. A retomada da motivação inicial nos possibilita refletir sobre a importância da formação continuada do professor para melhor compreensão dos problemas encontrados na prática docente, de forma a propor ações interventivas que busquem responder a esses problemas.

Nesse sentido, da observação inicial da prática, muitas vezes motivo de inquietude compartilhada com colegas de trabalho, a partir dos estudos realizados no decorrer do Profletras, passamos também como profissionais, conforme anuncia Freire (1991, p 23), da “curiosidade ingênua para a epistemológica”. Os estudos teóricos, as leituras realizadas possibilitaram-nos a compreensão do processo e foram imprescindíveis para o planejamento das ações interventivas.

Os estudos realizados sobre a história da Educação de Jovens e Adultos, seus princípios teóricos e metodológicos levaram-nos a percepção de que apenas conhecer as habilidades de leitura desses educandos não seria suficiente para nos conduzir a uma prática interventiva coerente e adequada à diversidade dessa modalidade de ensino. Assim, os estudos teóricos nos impeliram a conhecer também o perfil dos participantes, suas concepções de leitura, sua relação e suas expectativas em relação à escola.

Os dados do diagnóstico, juntamente com os dados do perfil foram imprescindíveis para a elaboração do plano de ação interventiva, pois além de atestar as dificuldades de leitura, evidenciaram também um conceito de leitura limitado ao contexto escolar, o que apontou para a necessidade de abordagens metodológicas que possibilitassem também a ampliação desse conceito de leitura.

A abordagem teórica constituiu-se em importante subsídio para o trabalho de intervenção, apontando para uma perspectiva possível de ensino de leitura na EJA, já que os resultados da avaliação após a intervenção evidenciaram avanço significativo nas habilidades de compreensão leitora dos pesquisados. Assim, foi possível apontar as possíveis contribuições do trabalho com estratégias de leitura de textos da realidade dos alunos para o desenvolvimento da competência leitora e do letramento de alunos da EJA, de forma a contribuir para a melhoria da proficiência em leitura desses alunos e, certamente, para o trabalho com leitura na escola. Nesse sentido, as implicações do desenvolvimento de oficinas de leitura de textos do contexto de vivência dos alunos, pautadas no uso de estratégias de leitura, foram contribuições para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da EJA e para o nosso aperfeiçoamento profissional.

Convém ressaltar que, esses resultados apontam apenas para uma possibilidade de ensino de leitura, pois sabemos que os problemas de leitura encontrados nas escolas não se extinguem em um único plano de intervenção. Como toda prática educativa, enfrentamos algumas dificuldades iniciais e também estivemos sujeitos a falhas e imprevistos, para os quais os estudos teóricos foram basilares na busca por soluções.

Nesse sentido, podemos mencionar a primeira etapa do plano, em que, ao solicitar que os alunos levassem textos para serem trabalhados nas oficinas, eles levaram textos recortados do livro didático, comprovando a concepção de leitura por nós levantada na construção de seu perfil leitor. No primeiro momento, o resultado não foi satisfatório, sendo necessário retomar as ações de motivação e, a partir dessas ações, enxergaram as bulas, os cartazes, notícias, reportagens, manuais e outros textos presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, compreendemos que, para esses alunos, a partir da intervenção, ler deixou de ser leitura de sala de aula e passou a ser entendida em um contexto mais amplo, atrelado às práticas da vida social.

Vale destacar também que, no trabalho com o texto jornalístico, tomando como base os estudos de Alves Filho (2011), exploramos outros aspectos discursivos presentes, como, por exemplo, a identificação de marcas de veracidade, o reconhecimento de atores sociais que participam desses textos, suas vozes e o tratamento a elas dispensado pelo jornal. Percebemos que alguns desses aspectos, ainda pouco familiares para os nossos pesquisados, geraram algumas dificuldades e, ao final, não podemos afirmar que foram desenvolvidos satisfatoriamente. Entretanto, acreditamos que ainda que minimamente, contribuímos com esse enfoque para que os educandos possam pensar sobre as possibilidades de novas leituras e

de novas abordagens dos textos e para que outras pesquisas sejam desenvolvidas no sentido de se aprofundar os aspectos discursivos com esses e outros gêneros de texto.

Por fim, salientamos ainda a importante contribuição deste trabalho no aperfeiçoamento da prática docente da pesquisadora, que ao compreender o processo, ainda que não em sua totalidade e ao empreender esforços no sentido de superar os desafios encontrados, alicerçando sua prática, antes intuitiva, em sólido aparato teórico e metodológico, deixa de ser apenas professora e torna-se professora-pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. 1ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos na Educação de Jovens e adultos/ Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Pelotas – RS: 2001. **Revista Sociedade em Debate**. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 21 out. 2018.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: Educus, 2004.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de Julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 04 de jun. de 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 de jun. de 2017.

BRASIL. MEC. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. MEC. **Proposta Curricular para EJA**: Segundo Segmento do Ensino Fundamental, p. 15. Vol. 02. 2002.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB N.º 1, de 5 de Julho de 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 04 de jun. de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 07 jun. 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. 2ed., São Paulo: Atual, 2005.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição *et al.* (Org.). *Descritores da Prova Brasil (5º ano): Estudos e proposições didáticas*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 7-17.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Práticas Sociais de Linguagem: Reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Atividades de Leitura e de Análise Linguística: 5º ano** Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015. Caderno Pedagógico 01.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HUMMERT, Sônia Maria. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil do simulacro à emancipação**. Revista *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n.1. p. 175–208, jan./jul.2008. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva>. Acesso em: 04 jun. 2017.

INDURSKY, Freda. O Texto nos Estudos da Linguagem: Especificidades e Limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Discurso e Textualidade**. Campinas/SP: Pontes, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, Pontes, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEMOS, Claudênia de Paula. **Multimodalidade no discurso preventivo de cartazes do programa de saúde da família**. 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16680>>. Acesso em: 18 out. 2018.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos**. Revista PUC, São Paulo, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Leitura de reportagem em sala de aula a partir da perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo**. 2008. (Apresentação de trabalho/ Comunicação).

LORENSET, R.B.C.; GIRALDELLO, A.P. **A noção de leitura em duas perspectivas: na teoria da Análise de discurso e na teoria da Psicolinguística – Qualis B. Unoesc & Ciência – ACHS**, v. 6, p. 133-140, 2015.

MAGALHÃES, Izabel. **A interação sujeito-linguagem em leitura: as múltiplas faces da linguagem** (Org.). Brasília: UnB, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, Regina; Silva, Ezequiel Teodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 1996. Campinas: Ed. Unicamp.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In F. Gadet & T. Hak. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux** (pp. 61-161). 2001. Campinas: Editora da Unicamp.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.19. Campinas: Unicamp, 1990.

PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (ProfLetras). Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/PROJETOfinal_do_PROFLETRAS.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2017.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. **Leitura na sala de aula: tarefa escolar ou prática interativa real?**. Referência, v.1, p1-16, 2015.

SANTOS, Leonor W. dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. *In.*: PAULIUKONIS, Ma. Aparecida L. & GAVAZZI, Sigrid (org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 173-184.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916). **Curso de linguística geral**. 6.ed. São Paulo, Cultrix, 1974.

SMITH, Frank. **Leitura compreensiva: um estudo de caso**. Linguagens e ensino. V. 6, nº 2/2003.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio J. G Soares. A política educacional para jovens e adultos em Minas Gerais (1991- 1996). Trab. apres. na **XXIª Reunião Anual da ANPED**, 20 - 24 setembro, mimeo, 1998.

SOARES. Leôncio José Gomes. **A Política Educacional para Jovens e Adultos em Minas Gerais**. (1991-1996). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/gt18/files/SOARES>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

SOARES, Leôncio J. G. **Educação de adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas**. São Paulo, (Tese de doutoramento, USP), 1995.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2000.

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

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TAPIA, Jesús Alonso, FITA, Henrique Caturra. **A motivação em sala de aula: o que é e como se faz**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICE A – Questionário para Conhecimento do Perfil Leitor



Questionário perfil dos alunos

Pesquisa: “Ensino de estratégias de leitura em turmas de EJA do Ensino Fundamental II”

Orientadora: Professora Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Orientanda: Noeme Soares Benício Carneiro

Local: Escola Estadual Professor Onésimo Bastos – Januária/MG

Turmas: 3º e 4º períodos da EJA

Nome: _____ Idade: _____

Gênero: _____

Residência:

() Zona urbana

() Zona Rural

Distância aproximada entre casa e escola: _____

Trabalho/ emprego:

() Formal com carteira assinada

() Informal

() Está desempregado

() Está aposentado

01 – Se você estudou quando criança, que motivo o levou a parar de estudar?

02 – Onde e com que idade você foi alfabetizado?

03 – Você retornou à escola por qual ou quais os motivos?

04 - Como foi o seu ingresso na EJA?

() Fiz a prova para conclusão de etapa e fui classificado nesta série.

() Apresentei a documentação exigida e fiz a matrícula, após análise documental.

Em relação aos seus hábitos de estudo e leitura

05 – Você costuma ler em casa ou em outro local fora da escola?

06 – Você gosta de ler? O quê?

07 – Quando você lê, sente dificuldade em compreender o assunto do texto? Por quê?

08 – Você sente dificuldade ao ler as questões de provas ou atividades propostas pelos professores? Como são essas dificuldades? _____

09 – Geralmente você pratica leitura com qual objetivo?

() Para resolver as atividades da escola.

() Para aprender como fazer alguma coisa ou conseguir montar algum objeto.

() Para manter-se atualizado e informado.

() Para distrair-se.

10 – Em sua opinião, qual é a maior dificuldade de estudar na EJA? _____

APÊNDICE B – Avaliação das Habilidades de Leitura da Etapa Diagnóstica

**ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ONÉSIMO BASTOS – AVALIAÇÃO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

NOME: _____ SÉRIE: ____ PROF.^a: Noeme Soares

01 - Leia o texto abaixo:

RECICLAGEM LIVRA CAXIAS DE EMBALAGENS PLÁSTICAS

Duque de Caxias passou a fazer parte das cidades contempladas pelo Programa Jogue Limpo, parceria entre o Governo do Estado, Prefeituras e postos de gasolina, que prevê a reciclagem de embalagens plásticas de óleos lubrificantes. A iniciativa foi lançada no posto Socape, no bairro Paulicéia, de onde foram coletados cerca de 100 vasilhames vazios de óleos lubrificantes.

Fonte: <http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/index.php/noticias/noticia/Reciclagem-livra-Caxias-de-embalagens-plasticas>

De acordo com o texto, o lançamento do “Programa Jogue Limpo” foi realizado

- (A) na cidade do Rio de Janeiro.
- (B) no posto Socape.
- (C) no bairro Paulicéia.
- (D) na cidade de Duque de Caxias.

02 - Leia o texto abaixo.

Quiabo

Bastante popular na mesa dos brasileiros, o quiabo passou a fazer parte da culinária brasileira ainda na época da escravidão e logo foi incorporado a nossa alimentação. Hoje, já é ingrediente indispensável em muitos pratos típicos de diversas regiões do país. Quem não conhece o caruru, quiabo cozido com camarão seco? Ou o frango com quiabo e, ainda, o refogado de carne com quiabo, pratos tipicamente mineiros?.

Disponível em: <<http://migre.me/acoi9>>. Acesso em: 11 jul. 2012. Fragmento.

De acordo com esse texto, o caruru é a mistura de quiabo com:

- A) camarão seco.
- B) carne refogada.
- C) frango.
- D) sopa.

03 - Leia o texto abaixo.

Dicas para economizar água

Para melhor entender o gasto de água, leia e se esforce para fazer sua parte.

Na Cozinha

Lavar a louça com a torneira da pia meio aberta durante 15 minutos consome 117 litros. Limpe os restos dos pratos e panelas com escova e jogue no lixo. Coloque água na cuba até a metade para ensaboar e feche a torneira. O gasto cairá para 20 litros.

No Tanque

Lavar a roupa por 15 minutos pode gastar 279 litros. O melhor é acumular a roupa, colocar água no tanque para ensaboar, deixando a torneira fechada. Com uma mangueira semiaberta, gastam-se 560 litros para lavar o carro. Se o serviço for feito com um balde, o consumo cai para 40 litros.

Torneira fechada

Torneira aberta é igual a desperdício. Com a torneira aberta, você gasta de 12 a 20 litros de água por minuto. Se deixar pingando, são desperdiçados 46 litros por dia.

Em “**O melhor é acumular a roupa [...]**”, a palavra sublinhada pode ser substituída, sem alteração de sentido, por

- A) deixar.
- B) guardar.
- C) juntar.
- D) pendurar.

04 - Leia o texto para responder a questão a seguir:

A Casa da Moeda do Brasil

Se o governo brasileiro precisa emitir dinheiro, você sabe quem se encarregará de produzi-lo? A Casa da Moeda do Brasil. Além de cédulas e moedas, ela confecciona selos e medalhas.

A Casa da Moeda foi fundada em Salvador, em 1694, por ordem do governo português, para cunhar moedas com o ouro extraído da mineração. Inicialmente, foram cunhadas somente moedas de ouro e prata, mas depois se passou a produzir moedas de cobre para pequenos valores.

[...] Ela compreende quatro repartições: o Departamento de células, o de Moedas e Medalhas, a Gráfica Geral e o Departamento de Engenharia de Produtos e o desenvolvimento de Matrizes, que é o responsável pela concepção técnica e artística dos artigos elaborados pela instituição.

(O Estado de S. Paulo. 20 fev. 2007. Estadinho (Fragmento)).

O terceiro parágrafo do texto é iniciado pela palavra “Ela [...]”. Esta palavra substitui o seguinte termo

- (A) A Casa da Moeda. (2º parágrafo)
- (B) da mineração. (2º parágrafo)
- (C) a Gráfica Geral. (3º parágrafo)
- (D) concepção técnica e artística. (3º parágrafo)

05 - Leia o texto abaixo.

Dicas para prevenir dores nas costas

Para não agredir a coluna, é preciso evitar movimentos bruscos, ao levantar pela manhã. Espreguiçar e usar os braços para suspender o tronco, enquanto apoiam-se os pés no chão, são atividades indicadas.

Essa “**dica**” aconselha o leitor a evitar:

- (A) Andar de tamancos ou chinelos.
- (B) Engordar demais.
- (C) Levantar-se da cama repentinamente.
- (D) Usar colchões muito duros ou macios demais.

06 - Leia o texto abaixo.

A lebre e os ouriços

Um casal de ouriços morava perto de uma montanha, vivendo muito sossegados. Não precisavam procurar alimentos longe dali, pois por perto havia muitos insetos, seu prato predileto.

Um dia, apareceu por lá uma lebre dizendo que morava sozinha e vivia aborrecida e, por isso, queria ficar junto com eles.

O casal de ouriços concordou, mas logo percebeu que a lebre queria ser sempre mais esperta do que eles.

O casal de ouriços era tão parecido um com o outro que às vezes a lebre conversava com o marido, pensando que era a esposa e vice-versa, causando risos.

Querendo provar sua esperteza, a lebre propôs ao ouriço uma corrida, onde o perdedor teria que se mudar para longe dali. Certa de ganhar por ser muito veloz, a lebre ficava pensando em ficar morando por ali com o campo todo para ela.

Enquanto isso, o ouriço pensava em um modo de enganar a lebre. Combinou com sua esposa:

– Você fica no local marcado para a chegada e, quando ela chegar, pensará que sou eu.

Assim foi feito. A lebre, muito preocupada em estar sempre na frente, nem olhou para trás e pensando ter perdido a corrida, mudou-se.

(4 estações/Verão. Erechim: Edelbra. Fragmento.)

Nesse texto, a lebre propôs uma corrida com o ouriço, porque queria:

- A) conquistar aquele casal de ouriço.
- B) fazer uma brincadeira animada.
- C) ficar morando sozinha naquele lugar.
- D) provar que era mais veloz que o ouriço

07 - Leia o texto abaixo:

ASA BRANCA

Quando olhei a terra ardendo
 Qual fogueira de São João
 Eu perguntei a Deus do céu
 Por que tamanha judiação.
 Que brasileiro, que fomalha
 Nem um pé de plantação
 Por falta d'água, perdi meu gado
 Morreu de sede meu alazão.

Inté mesmo a asa branca
 Bateu asas do sertão
 Entonce eu disse: adeus, Rosinha
 Guarda contigo meu coração.
 Hoje longe, muitas léguas
 Numa triste solidão
 Espero a chuva cair de novo
 Pra mim voltar, ah! Pro meu sertão.
 Quando o verde dos teus olhos
 Se espalhar na plantação
 Eu te asseguro, não chove não, viu
 Que eu voltarei, viu, meu coração
 (Luis Gonzaga e Humberto Teixeira)

Qual é o tema do texto?

- (A) A solidão dos sertanejos
- (B) a fauna sertaneja
- (C) A seca do sertão.
- (D) A vegetação do sertão.

08 - Leia o texto abaixo.

Água: uma questão de sobrevivência

Ao mesmo tempo que precisamos evitar a poluição dos mananciais, devemos também economizar a água tratada. Deixar a torneira aberta, enquanto escovamos os dentes, nos coloca no rol dos responsáveis.

Atitudes de respeito e preservação do meio ambiente, em particular o uso racional da água, podem ser desenvolvidas a partir de atitudes em sala de aula.

Monitorar o hidrômetro (medidor do consumo de água), calcular o consumo de água por pessoa e promover campanhas de redução de gasto são caminhos interessantes para atingirmos tais objetivos.

(Revista Nova Escola – março/2007, pág. 17)

Qual é o principal assunto desse texto?

- A) A importância de atitudes em sala de aula.
- B) A poluição do planeta Terra.
- C) O monitoramento do hidrômetro.
- D) O consumo racional da água

09 - Leia o texto a seguir.

CAPA

A inspiradora reportagem sobre as crises de idade nos leva a muitas reflexões, mas acredito que a mais importante delas diz respeito à estrutura de personalidade que cada um

desenvolve. É consenso, entre pessoas maduras e bem estruturadas emocionalmente, que vivemos a vida de acordo com nossa base psicológica. Por isso, é importante que, da infância até o início da vida adulta, saibamos estruturar o arcabouço daquilo que seremos. Quem tem um bom alicerce, enfrentará seguramente qualquer tipo de problema. Reinvente-se a cada idade. (José Elias)

(Alex Neto, Foz do Iguaçu – PR)

A palavra que marca a opinião do leitor em relação à reportagem é:

- A) Consenso.
- B) Importante.
- C) Inspiradora.
- D) Seguramente.

10 - Leia o texto abaixo.

Desbravando o velho Chico

Conhecido carinhosamente por nordestinos e mineiros como “Velho Chico”, o rio São Francisco passa por cinco Estados e para todos eles tem um valor especial.

Não só pela sua água, que abastece populações ao longo de seus 2700 km, mas também pelas implicações históricas. Descoberto em 1501 pelo navegador Américo Vespúcio, ele serviu de caminho para os bandeirantes e é parte fundamental da cultura e das tradições de Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Alagoas.

Agora, o rio está ganhando um projeto de recuperação de suas águas – afetadas pelo esgoto não tratado de 95% dos 504 municípios que cruza. O projeto do Ministério do Meio Ambiente deve empregar um bilhão de reais em dez anos de obras. Os cuidados podem estimular a Unesco a aceitar o pedido feito por organizações brasileiras e fazer com que o rio seja declarado patrimônio da humanidade. A campanha é obra do jornalista Américo Antunes, que está levando à frente uma expedição de 35 dias pelo rio, iniciada no dia 10 de outubro. A ideia é catalogar 56 pontos de interesse histórico ou cultural, de cavernas com desenhos rupestres a igrejas e centros de peregrinação religiosa. Um merecido presente de aniversário ao “Velho Chico” rio.

(Revista *Galileu*, n. 124, nov. 2001, p. 14. *Adaptado: Reforma Ortográfica.)

Na segunda parte do texto, uma opinião é expressa em:

- A) “o rio São Francisco passa por cinco Estados”.
- B) “ele serviu de caminho para os bandeirantes”.
- C) “o rio está ganhando um projeto de recuperação”.
- D) “Um merecido presente de aniversário ao ‘Velho Chico’ rio.”

APÊNDICE C – Avaliação Diagnóstica Etapa Final

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ONÉSIMO BASTOS – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

NOME: _____ PROF.: NOEME

QUESTÃO 01 (D2)

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

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

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

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

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

QUESTÃO 02 (D2)

Leia o texto abaixo e responda.

INFORMAÇÕES AO PACIENTE:

Conservar em local fresco e seco, ao abrigo do calor.

O prazo de validade são 24 meses contados a partir da data de fabricação marcada na embalagem externa. Após esse período não mais deverá ser usado, sob risco de não produzir os efeitos desejáveis. O produto é indicado para uso exclusivamente tópico, nos casos de reumatismos, nevralgias, torcicolos, contusões e dores musculares.

"TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS".

"NÃO TOME REMÉDIO SEM O CONHECIMENTO DE SEU MÉDICO, PODE SER PERIGOSO PARA SUA SAÚDE".

MODO DE USAR:

Friccione a parte dolorida durante alguns minutos, com pequena quantidade do produto, envolvendo-a depois com um pano de flanela ou lã, 2 a 3 vezes ao dia.

"SIGA CORRETAMENTE O MODO DE USAR, NÃO DESAPARECENDO OS SINTOMAS, PROCURE ORIENTAÇÃO MÉDICA".

O medicamento acima é indicado para

- (A) aliviar dores de origem muscular, de articulações ou devido a pancadas.
- (B) cicatrizar feridas rapidamente.
- (C) tratar de alergias de pele que atrapalham o movimento dos membros.
- (D) cuidar de crianças extremamente nervosas.

QUESTÃO 03 (D4)

Leia o aviso:

FIQUE ATENTO!

Todo botijão de gás deve trazer lacre sobre a válvula. Recuse botijões sem lacre, com lacre sem marca ou com lacre violado. Recuse botijões avariados ou enferrujados.

No contexto acima, o significado da palavra “avariados” é

- (A) de largura maior.
- (B) de tamanho maior.
- (C) com material pesado.
- (D) apresentados com danificações.

QUESTÃO 04 (D4)

Leia o texto para responder a questão abaixo:



Disponível em: <www.custodio.net>.

O uso da expressão “**finalmente**”, no primeiro quadrinho, indica que a arrumação foi:

- A) completa.
- B) corrida.
- C) demorada.
- D) mal feita.

QUESTÃO 05 (D3)

Leia o texto abaixo.



Ao ler o primeiro quadrinho, o leitor é levado a pensar que, na sequência, o texto:

- a) defenderia as mulheres.
- b) criticaria as mulheres.
- c) reclamaria da qualidade do trabalho das mulheres.
- d) daria mais tarefas para a mulher.

QUESTÃO 06 (D3)

Leia o texto abaixo.

Casa de PET e isopor

A construção de 4 moradias é suficiente para consumir 5.000 garrafas PET e 120m³ de isopor que iriam para o lixo. Essa tecnologia, desenvolvida pelo CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, produz blocos fabricados com cimento, areia, isopor em vez de brita e garrafas de refrigerante (PET). A estrutura dos blocos dispensa ainda o uso de diversos itens na construção, como o chapisco e o reboco; gerando ainda mais economia de mão-de-obra e energia, e barateamento em cerca de 30% o custo final da obra.

(Revista Semeando - Edição anual – ano 2 – 2007- pág. 38)

Esse texto indica que o uso de PET e isopor em construções

- A) resolve o problema de moradia.
- B) é bom para o meio ambiente.
- C) gera empregos.
- D) economiza tempo.

QUESTÃO 07 (D01)**Leia o texto abaixo e responda.****DIÁLOGO**

Há muitas famílias carecendo de diálogo, de princípios morais, religiosos e humanos claros. Sem poder dar a tão esperada educação aos filhos, os pais têm transferido essas incumbências às escolas, que ainda não estão preparadas para atender a essa demanda.

A consequência desse fenômeno, chamado de exclusão familiar, faz com que os jovens fiquem à mercê da comunicação de massa, nem sempre saudável.

(Revista *Agitação*. nov./dez.2002. Ano IX. nº 48. p. 66. *Adaptado: Reforma Ortográfica.)

O tema desse texto é a

- A) comunicação de massa.
- B) educação escolar.
- C) educação familiar.
- D) exclusão social.

QUESTÃO 08 (D1)**Leia o texto abaixo e responda**

**O VÍRUS DA GRIPE PODE
ESTAR EM MUITOS LUGARES.
SÓ QUE VOCÊ NÃO VÊ.**

Previna-se.

Lavar as mãos com água e sabonete, especialmente depois de tossir ou espirrar.

Ao tossir ou espirrar, cobrir o nariz e a boca com um lenço descartável.

Não compartilhar alimentos, copos, toalhas e objetos de uso pessoal.



Lave as mãos frequentemente.

NÃO USE MEDICAMENTOS SEM ORIENTAÇÃO MÉDICA.

Fonte: Site **Telessaúde ES**. Disponível em: <<https://telessaude.ifes.edu.br/2019/04/15/campanha-de-vacinacao-contragripe-do-sus/>>. Acesso em: 28 mar. 10.

Qual é o assunto abordado nesse texto?

- A) A ação do vírus da gripe.
- B) A prevenção contra o vírus da gripe.
- C) A vacinação contra a gripe.
- D) A venda de remédios sem prescrição médica.

QUESTÃO 09 – (D5)

Leia o texto abaixo:

Dia Mundial da Água

Dia 22 de março é a data escolhida pela Organização das Nações Unidas para celebrar o Dia Mundial da Água. Mais do que uma comemoração, é um momento para conscientizar a população do planeta a respeito dos problemas relativos à escassez deste elemento indispensável à vida. Cerca de dois terços do corpo humano são constituídos de água, assim como a superfície terrestre, que tem dois terços de sua composição líquida. É o elemento que melhor simboliza a essência humana. No entanto, embora a Terra seja conhecida como o "planeta azul", a água disponível para consumo não é tão abundante como se pode imaginar. [...]

(VITÓRIA, Mônica. Disponível em: http://www.bolsademulher.com/mundomelhor/dia_mundial_da_agua-69807.html)

Nesse texto, a frase que contém uma opinião é:

- A. "Dia 22 de março é a data [...] para celebrar o Dia Mundial da Água".
- B. "[...] é um momento para conscientizar a população [...]".
- C. "Cerca de dois terços do corpo humano são constituídos de água, [...]".
- D. "[...] embora a Terra seja conhecida como o 'planeta azul', [...]".

QUESTÃO 10 (D5)

Leia o texto para responder a questão abaixo:

Cidadania, direito de ter direitos

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. [...] Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública. [...] Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar.

(DIMENSTEIN, Gilberto. O Cidadão de papel. São Paulo: Ed. Ática, 1998.)

O trecho que indica uma opinião em relação à cidadania é

- (A) [...] “é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la [...]”.
- (B) [...] “É poder votar em quem quiser [...]”.
- (C) [...] “revelam estágios de cidadania [...]”.
- (D) [...] “Foi uma conquista dura”.

ANEXO 01 – Cópia de Texto Utilizado na Oficina 05

EXAME

ECONOMIA

Três anos depois de lei, 70% das domésticas estão na informalidade

A implementação da lei coincidiu com o início da recessão, impedindo a formalização de muitas dessas trabalhadoras

Por **Estadão Conteúdo**

12 ago 2018, 18h06



Empregada doméstica (Mario Rodrigues/Veja São Paulo/VEJA)

1 Quase três anos depois de entrar em vigor a lei que garantiu todos os direitos do trabalhador às **domésticas**, 70% delas estão na informalidade. Desde outubro de 2015, quando passou a ser obrigatório o recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), as domésticas sem carteira assinada passaram de 4,2 milhões para 4,4 milhões, segundo dados do IBGE.

2 A implementação da lei coincidiu com o início da recessão, impedindo a formalização de muitas dessas trabalhadoras. “A lei pegou. Hoje as domésticas têm uma série de direitos garantidos, mas é caro manter um empregado formal. Com a crise, as pessoas tiveram de cortar gastos”, diz o advogado Carlos Eduardo Dantas Costa, sócio da banca Peixoto & Cury.

3 Faz um ano que a parcela de domésticas informais no País ultrapassou a casa dos 70% pela primeira vez desde 2012 (ano de início da série histórica) e, desde então, não deixou mais esse patamar. Ao mesmo tempo, o número de trabalhadoras com carteira assinada caiu. Com uma

renda menor, os brasileiros também passaram a assumir mais as tarefas domésticas – a taxa subiu de 81% para 84,5% entre 2016 e 2017, segundo o IBGE.

4 “A lei deu direitos trabalhistas a quem já trabalhava. Mas os encargos pesam na decisão de contratação formal. Talvez os impostos tenham incentivado a contratação avulsa de diaristas”, diz o economista Cosmo Donato, da LCA Consultores.

5 Com a entrada em vigor da lei, o número de profissionais que vai à Justiça para cobrar seus direitos aumentou. No ano passado, 906 domésticas ingressaram com ação no Tribunal Regional do Trabalho da 2.^a Região (São Paulo) pedindo o reconhecimento da relação empregatícia. O aumento é de 237% na comparação com 2015, ano em que o recolhimento do FGTS passou a ser obrigatório.

6 Com mais de 20 anos de trabalho como empregada doméstica, Aldenice Santana Souza, de 47 anos, recorreu à Justiça pela primeira vez neste ano. Trabalhou sempre com carteira assinada, menos no seu último emprego, em que ficou por um ano. “Quando comecei, meu patrão disse que eu teria carteira, mas isso nunca aconteceu”.

7 Em fevereiro, Aldenice tirou férias sem receber o pagamento adicional de um terço do salário. Quando retornou, foi dispensada sem aviso prévio. “O sindicato (das domésticas) já chamou meu ex-chefe para conversar duas vezes. Ele não apareceu. Eu preferia um acerto, para evitar o desgaste”, diz ela.

8 Por enquanto, Aldenice tem trabalhado revendendo roupas que compra na região do Brás, no centro de São Paulo. A partir da última semana de agosto, ela volta a trabalhar como doméstica, substituindo uma amiga que vai tirar férias – mais uma vez, será sem carteira assinada.

330 mil perdem o registro

9 Enquanto o número de domésticas na informalidade avança em meio à crise econômica, o de empregadas registradas recua – um indicativo de que muitas estão perdendo os direitos trabalhistas recém-adquiridos. Desde 2014, quando a crise deu seus primeiros sinais, o total de trabalhadoras sem carteira aumentou 8,2%, enquanto o de empregadas com carteira diminuiu 1,6% – 330 mil perderam o registro. Ao todo, o efetivo de domésticas soma hoje 6,2 milhões de mulheres e representa quase 7% dos trabalhadores ocupados do País.

10 “As domésticas são vítimas da crise. Muitas trabalhavam no comércio ou na indústria, mas, com a falta de oportunidades, agora atuam como domésticas. Se abrirem vagas em outras áreas, elas vão sair dos atuais empregos”, diz Cimar Azeredo, coordenador de trabalho e rendimento do IBGE.

11 O economista Tiago Cabral Barreira, consultor do Instituto Brasileiro de Economia (Ibre),

da FGV, destaca que o número de domésticas informais começou a crescer de forma mais acentuada a partir de meados de 2015. Parte delas estava fora do mercado de trabalho antes da recessão, mas acabou tendo de voltar para complementar a renda da família.

12 As domésticas deixaram a formalidade conforme o rendimento dos empregadores foi minguando. Com a renda menor, muitos trocaram mensalistas por diaristas.

13 Mesmo para aquelas que conseguiram uma vaga como diarista, a situação continua se deteriorando. Em março de 2016, uma diarista trabalhava, em média, 29,3 horas por semana; em março deste ano, eram 27,9 horas – queda de 4,8%. “Pelos dados, possivelmente, elas estão trabalhando menos do que gostariam”, diz o economista Cosmo Donato, da LCA Consultores.

14 Além de perderem seus direitos, muitas das domésticas que caíram na informalidade viram também sua renda recuar. A média salarial das empregadas sem carteira é hoje de R\$ 730, o equivalente a 60% do salário das registradas.

15 A paulista Clélia Camila Domingues, de 53 anos, perdeu um terço de seu salário durante a recessão. Um de seus últimos trabalhos havia sido como governanta, pelo qual recebia R\$ 1,5 mil por mês e tinha garantido seus direitos. Neste ano, porém, teve de trabalhar por quatro meses sem ser registrada e com um salário de R\$ 1 mil. “No começo, disseram que eu teria carteira depois que conhecessem meu trabalho melhor. Depois, quando pedi o registro, falaram que eu podia sair”, conta. Agora, após pedir demissão, Clélia ganha seu dinheiro cozinhando para fora.

16 De acordo com a presidente do Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo (Sindoméstica), Janaína Mariano de Souza, a maioria das domésticas demitidas acaba recorrendo ao trabalho de diarista.

Futuro

17 Para os economistas, o panorama das domésticas não deve melhorar enquanto a taxa de desemprego do País permanecer elevada. No segundo trimestre deste ano, o desemprego ficou em 12,4% – um recuo de 0,6 ponto porcentual na comparação com o mesmo período de 2017, mas ainda atinge 13 milhões de brasileiros. “Enquanto o desemprego for alto, o número de domésticas informais vai subir porque é fácil entrar nesse mercado”, diz Donato da LCA.

Fonte: As informações são do jornal **O Estado de S. Paulo**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/economia/tres-anos-depois-de-lei-70-das-domesticas-estao-na-informalidade/>>. Acesso em: 30 out. 2018.

ANEXO 02 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TURMAS DE EJA DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA COMPARTILHADA

Pesquisador: NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82585317.8.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.539.320

Apresentação do Projeto:

O presente estudo pretende investigar como atividades práticas em sala de aula, fundamentadas na análise do discurso e por meio do ensino de estratégias de leitura numa proposta compartilhada, integrada aos conteúdos curriculares podem favorecer o aprimoramento da compreensão leitora e o letramento de discentes da Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar, através de investigação teórico-prática, o trabalho com estratégias de leitura, fundamentado na análise do discurso, para o desenvolvimento da compreensão leitora e do letramento de alunos da EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando as especificidades do público alvo participante da pesquisa, estudantes jovens e adultos, há risco de constrangimento pela não compreensão precisa dos instrumentos de coleta de dados.

Benefícios:

Os participantes poderão ter ampliados seu nível de letramento e compreensão leitora e, através destes, melhorar sua participação na sociedade letrada. O trabalho poderá também contribuir significativamente para a Educação de Jovens e Adultos, apontando novas estratégias

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089

UF: MG **Município:** MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 2.539.320

metodológicas para o trabalho com esta modalidade de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante na área da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Aprovados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1008490.pdf	01/01/2018 19:05:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RESPONSABILIDADE.pdf	01/01/2018 19:04:46	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONCORDANCIA.pdf	01/01/2018 19:04:12	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.pdf	01/01/2018 19:03:27	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	01/01/2018 19:00:05	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/01/2018 18:59:32	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 2.539.320

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	30/11/2017 09:37:11	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7.pdf	29/11/2017 23:06:51	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6.pdf	29/11/2017 23:06:31	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5.pdf	29/11/2017 23:06:10	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito
Folha de Rosto	9.pdf	29/11/2017 23:03:51	NOEME SOARES BENICIO CARNEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 12 de Março de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Unvers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com