



**UFRPE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**KEYTIANE ALEXANDRE DA SILVA**

**O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EJA**

**RECIFE**

**2018**

**KEYTIANE ALEXANDRE DA SILVA**

**O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EJA**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia da UFRPE, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Prof./<sup>a</sup> Orientador(a): Dr<sup>a</sup> CARMÍ FERRAZ SANTOS

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.

Departamento de Pedagogia UFRPR-SEDE.

---

Prof. Pós-Doutor Iêdo de Oliveira Paes.

Departamento de Letras UFRPE-SEDE.

---

**RECIFE**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586l Silva, Keytiane Alexandre da.  
O livro didático e a formação de leitores na EJA /  
Keytiane Alexandre da Silva. – Recife, 2018.  
33 f.: il.

Orientador: Carmi Ferraz Santos.  
TCC (Monografia) Pedagogia – Universidade Federal  
Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife,  
2018.

Referências.

1. EJA 2. Livro-didático 3. Leitura I. Santos, Carmi  
Ferraz, orient. II. Título

CDD 370

## AGRADECIMENTOS

À Professora e orientadora Carmi Ferraz, pelas sugestões, sua atenção e dedicação durante o processo de elaboração desse trabalho.

À Renata de Alencar e Francisca Zilma de Alencar (*In memoriam*), família escolhida por mim, a quem devo minha formação superior, por terem me incentivado a ingressar e me apoiado a continuar estudando sempre.

Aos meus cachorros, por terem ajudado a manter meu equilíbrio emocional nos momentos em que mais precisava tê-lo, proporcionando-me momentos de muita alegria.

À minha família, por ter suscitado em mim a vontade de mudar a minha própria realidade.

Aos meus poucos amigos, que carinhosa e atenciosamente me fortaleceram na medida em que eu precisava para seguir minha caminhada.

*Mas os livros que em nossa vida entraram  
São como a radiação de um corpo negro  
Apontando pra expansão do Universo  
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso  
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)  
É o que pode lançar mundos no mundo (...)  
Os livros são objetos transcendententes  
Mas podemos amá-los do amor táctil  
Que votamos aos maços de cigarro  
Domá-los, cultivá-los em aquários  
Em estantes, gaiolas, em fogueiras  
Ou lançá-los pra fora das janelas  
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos).  
Caetano Veloso*

## RESUMO

Esse trabalho reflete sobre a contribuição do livro didático, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), no processo de formação de leitor, a partir da categorização e análise das atividades de compreensão textual presentes no LD (livro didático) EJA MODERNA utilizado em algumas escolas da Prefeitura do Recife. Para tal análise consideramos as orientações da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) como base para categorização das questões, tendo como fundamentação teórica o pensamento de Koch e Elias (2006), Martins (1982), Maria (2008), Kleiman (1998), Silva (2005) e Orlandi (2001). Nossos dados revelaram que o livro analisado mostrou-se um facilitador no processo de desenvolvimento do leitor em relação à sua habilidade leitora, visto que contempla todas as estratégias necessárias para o desenvolvimento de tal habilidade

**Palavras-chave:** EJA. Livro didático. Leitura. EJA.

## ABSTRACT

This work intends to investigate the contribution of the textbook, in the EJA (Young and Adult Education) modality, in the process of reader formation, from the categorization and analysis of textual comprehension's activities present in the textbook: EJA MODERNA used in some public schools of the Recife's City. For this analysis, we will consider the BNCC (Common National Curricular Basis) as a basis for categorizing the questions, based on the theoretical basis of Koch and Elias (2006), Martins (1982), Maria (2008), Kleiman (1998), Silva (2005) and Orlandi (2001).

**Keywords:** EJA. Textbook. Reading. EJA

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1. BREVE HISTÓRICO DA EJAI.....	08
2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA.....	11
3. O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD .....	17
4. A BNCC E O ENSINO DA LEITURA.....	20
5. METODOLOGIA.....	22
6. ANÁLISE DOS DADOS.....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	33

## Introdução

Preocupando-nos com a qualidade do livro didático oferecido na EJA então desenvolvemos este trabalho voltado para a análise das estratégias de leitura presente nas questões de compreensão de leitura, no intuito de averiguar se as mesmas contribuem para o desenvolvimento da habilidade leitora nos discentes do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), pois na maioria das vezes, o livro didático (LD) é o único suporte de textos a serem lidos pelos alunos nas escolas brasileiras. Dessa forma, tornar-se um objeto que deve e merece ser analisado, principalmente, do ponto de vista da formação de leitores, visto que, enquanto instituição de ensino formal, é de responsabilidade da escola oferecer o contato com a leitura, textos e gêneros diversos, e que não seja de qualquer forma, mas sobretudo que esse material apresente boa qualidade. Portanto, sendo o LD o suporte mais utilizado para essa finalidade, faz-se necessário a análise da qualidade do seu conteúdo e de suas atividades.

A escolha específica da modalidade EJA se deu durante as pesquisas em Disciplinas sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas quais poucas quantidades de materiais acadêmicos foram encontradas, então, surgiu o interesse da pesquisa, e, mais especificamente, sobre o livro didático destinado a esses estudantes, considerando a sua relevância no processo de formação de leitores para uma atuação cidadã desses sujeitos, ou seja, entender como o livro didático aborda a leitura, qual a sua concepção de leitura e, dessa forma, se contribui para uma formação que habilita o leitor não apenas a decodificar o que lê na escola, mas que o torna capaz de ler o mundo no qual está inserido. Compreendendo que a formação do leitor se dá pelo contato direto com a leitura, pois, sem isso não haverá tal formação, e considerando que esse contato na escola acontece desde cedo com o uso do livro didático, por isso, acreditamos que a qualidade deste material didático está entre os fatores de extrema importância para a melhoria do processo ensino/aprendizagem de leitura e compreensão, e, por conseguinte, para a otimização na formação de leitores na educação brasileira, o que explica nosso interesse em avaliar tal material.

Sabendo que a modalidade de ensino EJA é um direito adquirido, entendemos que o material didático dessa modalidade de ensino deve ser de tão boa qualidade quanto o material utilizado nos demais níveis do ensino, eis mais uma das justificativas para nosso trabalho. Além disso, nossa pesquisa se mostra relevante também na medida em que poucos textos acadêmicos são encontrados sobre a EJA, então, também atende a uma necessidade acadêmica e social. Acadêmica porque poderá colaborar com futuros pesquisadores, e sociais, no momento em que busca averiguar a qualidade do que é



oferecido a esse público, ao mesmo tempo em que permite lembrar da sua existência, importância e direito.

Outro ponto que justifica a relevância deste trabalho é a evasão encontrada na EJA. Fato que possivelmente pode estar relacionado com um ensino descontextualizado por não abarcar a realidade desses alunos no processo de aprendizagem, pois são jovens, adultos e idosos que possuem interesses relativos às suas realidades, muitas vezes, não contempladas, porque boa parte do material didático utilizado em sala de aula traz em seu conteúdo uma abordagem infantil que não contempla o processo de vida desses alunos. Tal afirmação surgiu a partir do testemunho de alguns alunos da rede Municipal que vêm se queixando da infantilização do conteúdo, relatos encontrados durante o período de estágio em uma das escolas públicas municipais de Recife durante o período de elaboração deste trabalho.

Nosso objetivo principal nesse estudo foi analisar as estratégias de leitura encontradas nas atividades de compreensão textual presentes no livro didático destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) do último módulo, adotado pela Prefeitura do Recife. Especificamente nossos objetivos foram identificar e categorizar as questões de compreensão textual de acordo com as estratégias da BNCC para então verificar a contribuição do livro para a formação de leitores segundo as estratégias encontradas nas questões analisadas e assim constatar em que medida estas atividades contribuem para a ampliação da capacidade leitora dos alunos.

## 1. Breve Histórico da EJA

É importante situar algumas pesquisas historicamente, visto que, a pesquisa de ordem qualitativa é também determinada pelo contexto em que foi produzida, portanto, é de fundamental importância que falemos sobre a história da EJA no Brasil já que se trata de um dos elementos de nossa pesquisa.

No final da década de 1940, a educação de jovens e adultos tornou-se uma questão de política nacional (Haddad & Pierro, 2000). Neste período o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória deveria ser estendido aos adultos, sendo a primeira vez em que essa educação era compreendida de forma particular, pois, o adulto que não era escolarizado/alfabetizado até então era “percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção que reforçava o preconceito com o analfabeto” (Paiva, 1973, *apud* Haddad & Pierro, 2000, p. 112).

Em 1945, através do Fundo Nacional do Ensino Primário, ficou estabelecido que 25% dos recursos deveriam ser destinados para o plano geral de Ensino Supletivo que eram destinados a jovens e adultos não alfabetizados. Ao mesmo tempo, a UNESCO passa a associar as desigualdades sociais entre os países com a falta de educação (escolarização/alfabetização), em especial a dos adultos, categorizando os países como atrasados ou desenvolvidos.

O SEA (Serviço de Educação dos Adultos) surge em 1947, integrando atividades que já existiam na área e reorganizando os planos de ensino para jovens e adultos, nesta fase, busca-se produzir material didático específico, produzindo uma mobilização pública e governamental. Um movimento denominado CEAA (Campanha de Educação e Jovens e Adultos) contribuiu para a melhoria na infraestrutura relacionada ao atendimento educacional de jovens e adultos. Outras duas campanhas criadas pelo Ministério da Educação também importantes foram a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, no entanto, não duraram muito e pouco contribuíram para essa modalidade de ensino.

Politicamente, o que era direito social passa a se tornar política pública, a urbanização também começa a forçar a escolarização dos sujeitos para garantir mão de obra para indústrias e comércios, então, a questão do ensino para jovens e adultos passa a ter prioridades pela sua necessidade e urgência social de “progresso”. Não podemos ser ingênuos em considerar que essas mudanças e preocupações políticas e sociais sobre a educação de jovens e adultos surgiram por uma preocupação com a formação e o desenvolvimento dos sujeitos, essas oportunidades serviam para

prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. (HADDAD & PIERRO, 2000, p. 111).

O período entre 1959 até o golpe militar em 1964 foi bastante promissor para a educação de jovens e adultos, pois, começou-se a perceber que, apesar dos esforços dos professores em definir estratégias específicas para essa modalidade, as práticas continuavam sendo as mesmas das ocorridas na educação infantil. Em Recife, no Congresso do Seminário Regional, a partir das ideias de Paulo Freire, inicia-se a discussão sobre a necessidade de uma educação que tivesse o homem como produtor de conhecimento e não apenas como receptor de informações. As preocupações com as metodologias foram muito abordadas neste período.

Com a ruptura política do período militar, houve uma grande repressão contra os movimentos de educação e cultura populares sob o comando do Estado e da Igreja Católica. Os programas conservadores tiveram bastante incentivo, no entanto, também houve a resistência de alguns grupos que eram opostos à repressão e que possuíam a mesma filosofia das práticas anteriores que vinham sendo construídas, esses grupos lutaram mesmo permanecendo na clandestinidade. “A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (*Ibidem*, 2000, p. 113).

De toda forma, a educação de jovens e adultos não podia ser deixada porque firmava um elo com a sociedade, além de pretender contribuir com as necessidades do governo em produzir mão de obra e de responder à sociedade com um direito que havia se tornado legítimo.

O MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) surge em 1967 como uma das respostas que o governo precisa dar à sociedade. Este programa não atendia a mesma ideologia que vinha sendo implementada na educação de jovens e adultos até o momento, pois buscava apenas atender as demandas de necessidades do governo e seu regime. Foi um programa bastante divulgado nas empresas com o intuito de captar recursos para seu financiamento e com a idealização de tirar o país do analfabetismo. Ressaltemos que o MOBREAL era dirigido por uma única central que ficava responsável pela organização pedagógica, a produção e distribuição de materiais era realizada por empresas privadas e nessa conjuntura não se consideravam as especificidades regionais

sejam linguísticas, geográficas, históricas, etc., ou seja, era um programa de educação para o homem e não com o homem, pois desconsiderava o sujeito e sua identidade.

Em seguida, aparece o Supletivo (1971), com Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes do ensino de primeiro e segundo graus. A partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1971, o Supletivo foi regulamentado com o objetivo de recuperar o tempo perdido daqueles que não tiveram condições/oportunidades de estudar no período adequado e apresentar um novo modelo de educação que privilegiava a comunicação e sistematização de conhecimentos. “Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo” (Haddad & Pierro, 2000, p.117).

Depois de 1985 surge a EJA, pois a redemocratização da sociedade, a derrubada do regime militar e a volta da participação da sociedade civil acabam por contribuir para a construção da promulgação da Constituição Federal em 1988, materializando os direitos dos jovens e adultos à educação fundamental. Mas apesar de ter o direito garantido, a luta, neste período, foi a concretização deste direito que era negado nas políticas públicas.

No século XXI, apesar das ofertas para esta modalidade terem aumentado, a qualidade do ensino ainda não é satisfatória e produz anos após anos o que chamamos de analfabetos funcionais, jovens e adultos com domínio insuficiente em leitura e cálculos.

## 2. O processo de construção da leitura

Diante do que foi exposto até o momento, percebemos o quão equivocadas têm sido as compreensões e práticas da educação de jovens e adultos, e entendemos que a falta de êxito dessa modalidade está intrinsecamente relacionada a algumas concepções, pois, é a partir delas que todo o processo é norteado, práticas metodológicas, avaliações e, inclusive, o material utilizado, foco da nossa discussão neste trabalho.

Ficou bastante explícita a relação entre o que é sucesso escolar para o país com a questão da alfabetização, durante muito tempo, e ainda atualmente, existem esforços para se alcançar uma meta de erradicação/diminuição do analfabetismo que ainda não foi superado, no entanto, não pretendemos tratar da alfabetização (em seu sentido restrito), até porque a preocupação agora é com o alfaletramento, processo que alfabetiza letrando, visto que, são ações distintas, mas indissociáveis, pois é no processo de inserção nas práticas de uso dos materiais escritos que se constrói o verdadeiro usuário da língua escrita.

Neste trabalho nossa preocupação é com a aquisição da leitura, pois compreendemos que essa habilidade contribui para a criticidade, a autonomia e atitudes baseadas na leitura das realidades, ou seja, torna o sujeito crítico, autônomo e cidadão ativo na sociedade em que está inserido, um dos objetivos da educação escolar, encontrado na LDB , a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Conceituar a leitura não é uma tarefa fácil, visto que a leitura é uma atividade complexa e interativa que envolve aspectos distintos interligados no momento em que a ação se processa como nos mostram os PCN (BRASIL,1998, p.69).

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Essa concepção trazida nos PCN é uma das mais abrangentes, pois abarca vários aspectos. A primeira é de que a leitura é o momento de compreensão e interpretação do texto, pelo leitor, partindo dos objetivos propostos, somando à sua visão

de mundo e à sua competência linguística, agindo estrategicamente para selecionar, antecipar, inferir e verificar o texto e, dessa maneira, atingir uma proficiência em leitura.

Koch e Elias (2006) acrescentam que a leitura é o momento de produção de sentido com base nos elementos linguísticos, mas que necessita da ativação de outros vários saberes, pois se trata de uma atividade que precisa da utilização de estratégias, as mesmas consideradas pelo PCN. Essas autoras dizem ainda que, acrescentada a essas estratégias e conhecimentos, é relevante a interação entre leitor-autor-texto, pois é na atividade de leitura que nos relacionamos com a sociedade, compartilhamos nossas vivências, aprendemos mais sobre nossa cultura, nosso povo, outros povos, outras culturas, ou seja, é na atividade de leitura que interagimos com o mundo.

Sobre essa interação, Silva (2005, p. 87) afirma que “para questionar discutir e criticar um texto, por exemplo, os educandos precisam vivenciar situações de questionamento, discussão e crítica junto com os seus companheiros e com a participação do professor”. Koch e Elias (2006) ressaltam que, atrelados à interação, estão alguns conhecimentos como o ilocucional, que trata do reconhecimento dos objetivos do autor; o comunicacional, que trata da seleção das informações linguísticas adequadas ao contexto e ao gênero em questão, por fim, o metacomunicativo que une a compreensão do texto aos objetivos propostos a ele.

Para Koch e Elias (2006), são os objetivos dados ao ensino da leitura que norteiam as concepções que serão trabalhadas, se o objetivo for o foco no autor, trabalhar-se-á com a concepção de língua trazida como representante do discurso do sujeito, e o leitor atuará de maneira passiva perante o texto, buscando as intenções do autor e o que ele disse. Se o objetivo trouxer o foco no texto, a concepção de língua será como código de transmissão de sentido, o texto será visto como produto acabado e decifrado através da interpretação dos signos que lhe compõem, o sentido do texto será encontrado pelo leitor através de sua competência linguística e vocabular, ignorando-se outros conhecimentos necessários para uma leitura mais completa do texto.

De outra forma, se o objetivo da atividade de leitura for o foco na interação autor-texto-leitor trabalhar-se-á com a concepção interacional da língua e o leitor ocupará um lugar de construtor ativo de sentido, sendo capaz não somente de compreender o sentido construído que o texto apresenta, mas capaz também de construir novos sentidos para o que é lido, interagindo com o texto, com autor e se posicionando perante o texto que lê. Essa é uma concepção que enxerga a leitura como uma atividade complexa de produção de sentidos que parte do conhecimento linguístico, necessário para a compreensão, e uma atividade interacional entre os participantes. Como a interação está sempre acontecendo e o conhecimento também está sempre se alargando, a leitura de um mesmo texto realizada hoje não será a mesma após certo tempo.

Martins (1982) não apresenta uma definição de leitura, pois enxerga a atividade como algo muito subjetivo e acredita que as várias concepções de leitura se restringem a duas caracterizações. A primeira é a da leitura como decodificação de signos através de um aprendizado que condiciona o leitor a apenas a obter respostas. A segunda, caracteriza a leitura como um processo de compreensão abrangente por envolver vários componentes, dos mais objetivos aos subjetivos, dos físicos aos intelectuais, dos culturais aos emocionais, sendo assim tratada numa ótica cognitivo-sociológica.

A autora também menciona os níveis básicos de leitura: o sensorial, o emocional e o racional. O primeiro diz respeito às primeiras leituras vivenciadas por nós, aquelas que na maioria dos casos ainda nem sabíamos ler, quando ouvíamos outra pessoa ler para nós, quando nos amedrontávamos ou sonhávamos com determinada entonação de voz, essa leitura sensorial ainda existe até após o aprendizado da leitura, quando, por exemplo, ouvimos uma música, etc.

No segundo nível, existe uma dificuldade de se compreender o texto como um todo porque nos envolvemos de tal forma que deixamos de enxergar alguns aspectos importantes do texto, como por exemplo, a intenção do autor, ou o motivo de suas escolhas linguísticas, etc. “Na leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, em que ele consiste, mas sim o que ele faz, o que provoca em nós”. (MARTINS, 1982, p. 52).

Já no nível racional os outros níveis se entrelaçam a ele de tal maneira que se pode abstrair do texto as informações relevantes necessárias para a compreensão textual, de acordo com o amadurecimento do leitor, e juntá-las aos conhecimentos de mundo desse leitor, que utilizará suas estratégias de leitura para uma compreensão ainda mais abrangente do texto. É uma leitura mais intelectual. Para Martins, é nesse nível que as leituras se tornam mais ampla contribuindo para as possíveis leituras da própria realidade social do leitor.

Sobre os níveis de leitura e a sua importância para o desenvolvimento do conhecimento Maria (2008, p. 22) afirma que:

Se os níveis de leitura variam dependendo da experiência anterior de quem lê, somos levados a concluir que, em se tratando de leitura, estamos sempre aprofundando nosso aprendizado. A cada novo texto que lemos, a cada novo conhecimento que adquirimos, a cada experiência que vivemos, melhores leitores nos tornamos.

Sabemos que os leitores não partilham dos mesmos níveis e experiências de leitura, e que é através do desenvolvimento desses níveis, juntamente com as experiências adquiridas no mundo em que vive e de suas experiências de leituras, que o ser humano passa a melhor interagir com o “mundo da leitura”. Sobre esse acúmulo de

experiências Smith (*apud* Maria 2008, p. 23) nos revela que a leitura, enquanto oportunidade de enriquecimento e acumulação de experiências, torna-se primordial na formação do ser humano. Ao abordar essas experiências, o autor traz a seguinte colocação:

O que é experiência? Não pode ser medida e não é facilmente definida. Talvez nem precise de definições. A experiência é sinônimo de estar vivo, criando e explorando, interagindo com mundos – reais, possíveis e inventados. Não existe necessidade de se “explicar” a tensão contínua entre a procura de possibilidades e a redução da incerteza. É uma condição essencial para ser-se humano e se estar vivo. A leitura é uma experiência.

Para Smith, a leitura é uma experiência de interação com outros mundos além dos que conhecemos, sejam eles reais ou não. E é essa interação que a leitura deve provocar, quando concebida como experiência, para nos tornarmos mais experientes enquanto seres humanos, experientes não apenas na leitura desses mundos apresentados por Smith, mas do nosso próprio mundo, ou seja, capazes de fazermos uma leitura de nós mesmos, pois “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” (MARTINS, 1982, p. 34).

Dialogando com a concepção de leitura de Smith, Maria critica a concepção de leitura que muitos professores carregam: a do deciframento do texto, através de uma compreensão objetiva e linear. Para Maria, esses professores formarão pessoas para atividades de mera execução de tarefas, sem participarem de decisões ou tomarem iniciativa perante as suas realidades de vida. Portanto, a autora advoga por uma concepção de leitura que:

Nasce no horizonte de um compromisso político: uma leitura que não apenas ofereça respostas ao homem sobre sua própria realidade, mas que também instigue-o a colocar-se questões e o instrumente na busca de respostas e soluções; uma leitura que desinstale o homem da placidez e da acomodação e ao mesmo tempo seja capaz de torná-lo melhor. Melhor em sua relação com os outros, em sua relação com o meio, em sua relação consigo mesmo. (MARIA, 2008, p. 51)

Maria ( *op. cit.*) nos mostra, ao criticar a concepção de alguns professores, sua preocupação com a ideologia trazida nela, por se tratar de uma concepção que, embora faça uso da leitura, não contribua para o desenvolvimento do homem enquanto um ser que necessita refletir sobre a sua realidade. A autora, ao dialogar com Smith, preza por uma concepção que ultrapasse as questões linguísticas, sem ignorá-las, para se chegar aos meios que possam colaborar com o desenvolvimento do pensamento do homem e, para que assim, ele possa transformar a realidade que o circunda. Em defesa da sua concepção de leitura, que busca formar um homem pensante e participativo no meio em



que vive e não apenas um alienado executor de tarefas, Maria nos mostra que atualmente:

Empresas contemporâneas necessitam de profissionais que tenham ótimo desempenho de leitura, não apenas para que sejam capazes de ler e decodificar manuais de instruções de máquinas sofisticadas; necessitam de pessoas que não se limitem à execução passiva de normas e atitudes mecânicas, mas que saibam pensar, interagir com situações novas e habilmente tomar decisões. Isso significa pessoas que tenham bom nível de leitura geral, o que implica, sem dúvida, razoável leitura de mundo, informação generalizada sobre questões contemporâneas e domínio de habilidades que permitam a esse profissional, construir e reconstruir autodidaticamente o seu saber. (2008, p. 20).

Embora nesse trecho a autora tenha apresentado o exemplo do que as empresas esperam dos seus profissionais, queremos esclarecer que a proposta dela vai muito além de formar um profissional competente em leitura. Como já dissemos anteriormente, Maria (2008) preocupa-se com a formação de um leitor envolvido e participativo na sociedade em que vive em todos os segmentos de sua vida. É essa participação consciente na sociedade que Silva espera de um leitor, ele nos apresenta a leitura como:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um elemento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. (2005, p. 24).

Por sua vez, Kleiman (1998) concebe a leitura como uma prática social que remete a outros textos e outras leituras e trata da leitura como:

Processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrange o que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar a termo a leitura. (1998, p. 12).

Verificamos que a visão de Kleiman (1998) sobre a leitura se aproxima, com termos diferentes, das concepções já apresentadas anteriormente por reconhecer a importância do conhecimento linguístico; sociocultural e enciclopédico do leitor, além de mencionar sobre as estratégias requeridas para o ato da leitura.

Kleiman (1998) classifica essas estratégias em cognitivas e metacognitivas. A primeira trata das estratégias em que o leitor opera de maneira inconsciente perante alguns objetivos de leitura, a autora traz como exemplo de estratégia cognitiva, o fatiamento sintático que o leitor realiza, ou não, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que, provavelmente, não poderá descrever. A segunda, que são as metacognitivas, são aquelas operações realizadas pelo leitor em que, mesmo agindo de maneira inconsciente, ele reconhecerá quando não compreende o texto e para que ele o está lendo, pois para realizar a atividade ele carregará um objetivo em mente e auto avaliará sua compreensão de acordo com o objetivo proposto.

Como podemos observar no que já foi exposto até aqui, existe um entrelaçamento entre concepção de leitura e as suas estratégias. Isso acontece pela necessidade de atribuir um objetivo à atividade, seja esse objetivo intelectual, de busca de conhecimento, ou mesmo do prazer por uma boa leitura. Lemos um romance do nosso interesse e gosto de uma maneira que não o leríamos se o mesmo romance fosse indicado como leitura para uma análise acadêmica. A segunda leitura requereria estratégias específicas para se alcançar o objetivo proposto. Ainda segundo Kleiman:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (2004, p. 14).

É esse mesmo posicionamento sobre leitura como prática social que encontramos em Silva:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um elemento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. (2005, p. 24).

Orlandi (2001, p. 35), ao tratar de leitura, acrescenta que ela é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo, “embora cada especialista a encare em sua perspectiva, a postura crítica está em não absolutizar essa perspectiva pela qual observa o fato”.

Sabemos que, para a realização de uma prática eficaz no processo de formação de leitores, é necessário que essa prática esteja ancorada em teorias. Por isso, expomos aqui algumas concepções que acreditamos serem relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem de uma leitura plena de produções de sentidos e significados para o leitor dentro da sua prática social.

Para que esse processo ocorra de modo significativo e eficaz para os sujeitos, sabemos que o material didático é um dos elementos fundamentais, pois em muitas realidades escolares brasileiras esse material é a única fonte de leitura para os alunos e de ensino e aprendizagem de leitura, por isso, destacamos a importância do estudo deste objeto para a concretização de um direito do cidadão, uma educação de qualidade, e das metas e objetivos que se encontram na legislação educacional brasileira.

### 3. O Livro Didático e o PNLD

Como nosso objeto de investigação é a qualidade das atividades de leitura no LD da EJA, consideramos relevante entender um pouco do processo de produção e distribuição deste material didático..

De acordo com Lajolo (1996), a modernização ininterrupta da produção do livro, massificou a leitura e tornou-a fracionada e alienante, alienando alunos e professores na sua tarefa de docente, barateou a noção de compreensão e interpretação, embora tenha encarecido a aprendizagem e enriquecido os envolvidos nessa produção.

É válido lembrarmos que a produção e distribuição dos LD (livro didático) são envolvidas em águas escuras, sendo alvo de muitos escândalos, pois é fato que os livros didáticos fazem parte da maior fatia de livros comercializados desde muitos anos atrás. De acordo com Maria, “o livro é um produto cultural, mas ainda assim um *produto*, uma *mercadoria*; e nós estamos inseridos num sistema capitalista, onde a relação mercadoria/lucro é a base” (2008, p. 67).

Ultimamente, os professores têm, aparentemente, contribuído com a escolha do livro adotado, mas essa contribuição é superficial em relação às questões políticas e financeiras que envolvem essa escolha. Antes de chegarem até os professores os livros são submetidos à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), exigência do Ministério da Educação e Cultura (MEC) desde 1995, que tem como foco, no caso dos livros de Língua Portuguesa, a análise sobre as práticas de leitura; as práticas de produção de texto; oralidade e conhecimentos linguísticos. O resultado dessa avaliação chega aos professores através de um guia *Guia de Livros Didáticos* que apresenta as qualidades e os limites do material didático analisado. É a partir da leitura desse guia que o professor indicará ou não o livro para a adoção na escola.

Durante esse percurso, o LD tem estado presente na escolarização do país, de modo cada vez mais descartável por tentarem acompanhar os novos métodos e estratégias, mas sem nem apresentar, em alguns casos, as suas concepções teóricas. Cheios de figuras e muito coloridos, porém com poucas propostas de reflexão, o LD traz uma variedade de gêneros e tipos textuais em trechos de obras, muitas vezes, sem a referência, para serem utilizados como pretextos em atividades mecânicas de extração de informação. Atividades estas que solicitam ao aluno a reprodução da ideia do autor, ao invés de instigá-lo a ponto de contribuir para a produção da sua própria ideia sobre o que é lido. Sobre o professor seguir a proposta do autor do LD, Orlandi nos mostra que:

Atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo

que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado. (ORLANDI, 2001, p. 43).

Por essas questões levantadas aqui, e por outras não apresentadas, o LD sempre foi alvo de interesse de professores, especialistas e pesquisadores. O resultado desse interesse: grandes polêmicas, que na maioria das vezes mostram o LD como vilão. Apesar de todos esses problemas do LD até aqui demonstradas, não advogamos contra esse tipo de material, pois acreditamos que nas duas últimas décadas os LD têm apresentado melhorias significantes. A grande questão é que, ao usar o LD, deve haver uma reflexão cuidadosa sobre esses problemas encontrados, baseando-se em concepções teóricas pertinentes ao objetivo almejado e assim contribuir para formar leitores críticos, produtores de ideias, e não cidadãos alienados reprodutores da ideia de outros.

O PNLD, apesar das críticas que tem recebido, tem se constituído num elemento que vem contribuindo para a melhoria do livro didático no Brasil. Isto ocorre, sobretudo, porque os critérios de análise têm sido elaborados levando em conta as discussões teóricas tanto a respeito do livro didático quanto dos conteúdos nele presentes. Neste sentido, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) têm se constituído numa forte referência na elaboração de critérios de análise dos livros didáticos.

Muito recentemente, foram elaboradas as BNCC, que, no caso de Língua Portuguesa, retoma quase na íntegra os pressupostos que sustentavam os PCN. Razão pela qual, neste trabalho, adotaremos a BNCC como referência para a análise de nosso material de investigação.

#### 4. A BNCC e o ensino da leitura

A BNCC (Base Nacional Curricular Comum), trata-se de

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2017, p.09).

Por se tratar de um documento normativo de prescrição da base curricular nacional comum tomaremos tal documento como norteador teórico para a análise das competências que devem ser trabalhadas no âmbito da leitura dentro das atividades de compreensão do LD.

Quando falamos em competência para a BNCC estamos falando em “mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (2017, p.18).

Para tanto, é necessário compreendermos a noção de linguagem presente na BNCC, visto que, é a partir dessa compreensão que o trabalho (competências) com a leitura será desenvolvido.

Para a BNCC a linguagem é um meio pelo qual o homem interage modificando a si, aos outros e ao mundo a sua volta, extraindo e atribuindo sentidos múltiplos aos diversos textos verbais ou não, orais ou não, mais sempre carregados de sentidos diversos baseados nas experiências e conhecimentos prévios de cada sujeito.

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/com a linguagem). Nesse “ser-saber-fazer” estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade. (BRASIL, 2017, p. 61).

Ao falarmos sobre a escolarização da linguagem trataremos do eixo leitura, foco deste trabalho, já que a linguagem em si, é algo inerente ao ser humano e o que nos diferencia dos animais irracionais, nos comunicamos através da linguagem, mas nem

todos possuem a competência/habilidade leitora, esta geralmente é desenvolvida na escola e em sua maioria é de responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa.

A leitura é objeto historicamente reconhecido de aprendizagem em Língua Portuguesa. Se, para os outros componentes curriculares, ela é instrumento, em Língua Portuguesa é tema central. O eixo Leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. (*Ibdem*, p. 66).

A leitura também é concebida no documento como

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (*Ibdem*, p.69)

Sendo assim, o estabelecimento de práticas leitoras na escola deve compreender dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão tal como se vivencia fora dos muros da escola. Isto não pode ocorrer de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nas mais diversas esferas de uso da sociedade. Além disso, a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Conforme defende a BNCC, para o desenvolvimento das habilidades em leitura são necessárias o uso de algumas estratégias, ou seja, o professor deve ensinar os caminhos/movimentos possíveis que a leitura de um texto permite, além da decodificação/oralização das palavras. A BNCC apresenta claramente as estratégias que devem ser trabalhadas para cada ano, no caso da nossa análise verificaremos no LD as estratégias sugeridas para os anos 4º e 5º, uma vez que o último módulo da EJAI (etapa a que corresponde o LD aqui analisado) corresponde a esses dois anos do Ensino Fundamental I, para tais anos são solicitadas as estratégias de: localização, dedução, comparação e inferências de informações no texto; Reflexão sobre conteúdo temático, léxico e procedimentos enunciativos do texto; Estabelecer relações entre textos.

Para o sucesso escolar no eixo leitura com a colaboração do LD compreendemos que o mesmo deve contemplar em suas atividades as estratégias apresentadas acima.

## Metodologia

Para a realização da pesquisa analisamos as questões de compreensão textual do LD do terceiro módulo da EJA, utilizado por algumas escolas da Prefeitura da Cidade do Recife, especificamente no que se refere às estratégias de leitura, por meio de uma abordagem qualitativa, considerando que “a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.”, (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) e, nesta perspectiva, também são considerados aspectos de natureza quantitativa. Dessa forma, nossa pesquisa pautou-se no levantamento, categorização e análise das estratégias de leitura encontradas, visto que, a qualidade do material didático, embora possa ser vista quantitativamente, não pode ser medida apenas em números, mas carece de uma análise minuciosa do pesquisador.

Ressaltando que nossa pesquisa é de cunho documental, pois, pode ser entendida como um manancial de coletas de dados estáveis, conforme Lucke e André (1986). Segundo Godoy:

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. (1995, p. 21)

Por fim, utilizaremos a análise de conteúdo, pois, segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), trata-se de uma técnica bastante eficaz para ler e interpretar o conteúdo de vários tipos de documentos que, analisados coerentemente, permite abrir as portas do conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social que de outra forma seria inviável. Para Severino, a análise de conteúdo “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento (...). Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso (...).” (2007, p.121-122). Dessa forma, nosso trabalho não possui um sujeito de pesquisa, mas um objeto de pesquisa que no caso é o livro didático.

Nossa análise voltou-se para o volume 3 da coleção EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: anos iniciais do Ensino Fundamental. Org. Editora Moderna. Obra Coletiva. São Paulo: Moderna, 2013.

O livro analisado é dividido por Disciplinas e em unidades (3), cada unidade apresenta de 1 a 3 capítulos, no caso específico de Língua Portuguesa (disciplina de nossa atenção), a 1ª unidade contém 2 capítulos, a 2ª possui 3 e a 3ª também possui 3 capítulos. Nós analisamos os capítulos correspondentes à disciplina de Língua Portuguesa nas 3 unidades, somando um total de 202 questões de compreensão textual.



Este volume, conforme consta no Guia do PNLD,

está estruturado em torno dos temas “Direitos e Deveres do Cidadão”; “Participação e Sociedade”; e “Patrimônio Nacional”. O objetivo da organização em eixos temáticos é promover a compreensão dos conteúdos abordados – como, por exemplo, cidadania e meio ambiente – sob os pontos de vista específicos das diferentes áreas. (BRASIL, 2014, p. 113).

Ainda conforme este guia este livro didático é coerente com as propostas pedagógicas e está de acordo com a legislação educacional obtendo uma boa avaliação de forma geral.

## Análise dos dados

Como podemos observar no quadro 01, apresentado abaixo, o livro por nós analisado contempla todas as estratégias de leitura que são indicadas para o 5º ano, de acordo com a BNCC, que apesar de ter sido elaborada após o livro segue as mesmas referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O fato de contemplar todas as estratégias já demonstra algo positivo, pois se percebe a preocupação em atender à exigência curricular básica.

Compreender a necessidade de trabalhar com as estratégias de leitura é entender que o ato de ler vai além da questão meramente linguística e demanda do sujeito a capacidade de mobilizar estratégias, conscientes ou não, de controle sobre a leitura como, por exemplo, traçar objetivos para o que vai ler, ativar conhecimentos prévios, levantar hipóteses, avaliar sua própria compreensão, etc, (SOLÉ, 1998).

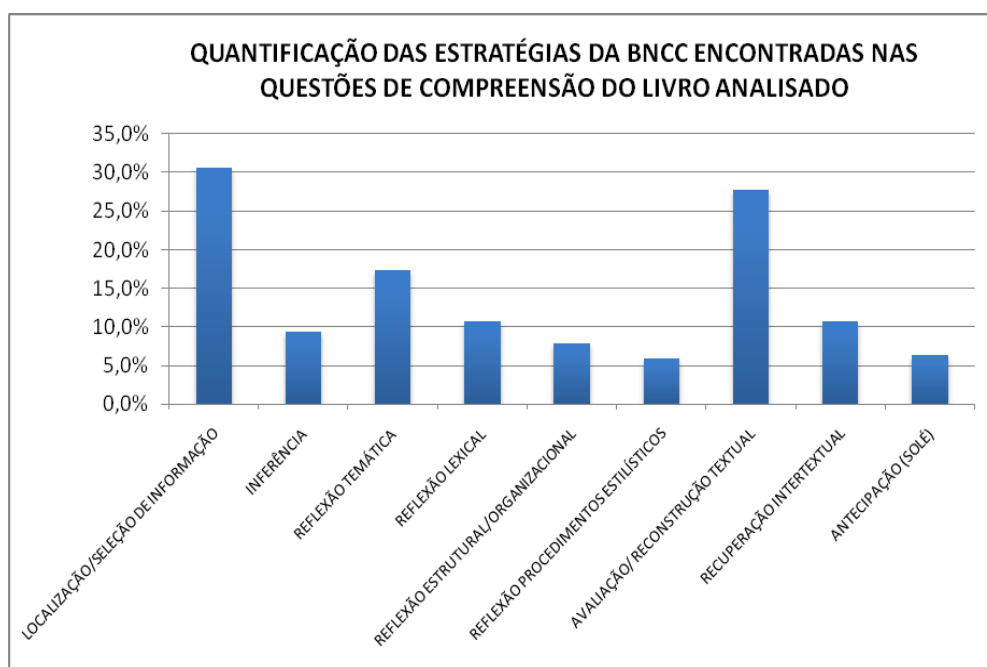
	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
1	LOCALIZAÇÃO/ SELEÇÃO DE INFORMAÇÃO	30,6%
2	INFERÊNCIA	9,4%
3	REFLEXÃO TEMÁTICA	17,3%
4	REFLEXÃO LEXICAL	11%
5	REFLEXÃO ESTRUTURAL/ ORGANIZACIONAL	8%
6	REFLEXÃO PROCEDIMENTOS ESTILÍSTICOS	6%
7	AVALIAÇÃO/ RECONSTRUÇÃO TEXTUAL	27,7%
8	RECUPERAÇÃO INTERTEXTUAL	11%
9	ANTECIPAÇÃO (SOLÉ)	6,4%

QUADRO 01 - QUANTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DA BNCC ENCONTRADAS NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO DO LIVRO ANALISADO

Podemos ver acima que algumas estratégias são mais recorrentes que outras, e é justamente a partir dessa observação que podemos afirmar se o livro analisado é um auxiliar no processo de desenvolvimento da habilidade leitora ou se o mesmo limita esta capacidade, pois no que se refere à leitura entendemos que todas as estratégias devem ser trabalhadas, mas que algumas demandam um raciocínio mais complexo que outras colaborando ainda mais para o desenvolvimento do sujeito em sua capacidade leitora.

A seguir buscamos mostrar como nas questões de leitura do livro aqui analisado as estratégias de leitura encontram-se contempladas, ou não, nas atividades de compreensão.

Logo abaixo apresentamos um gráfico com a distribuição das estratégias encontradas ao longo do livro, para, então, explicitar e exemplificar as questões de compreensão presentes no livro. Para isto, apresentaremos a discussão seguindo a ordem das estratégias presente no gráfico



### Localização/seleção de informações

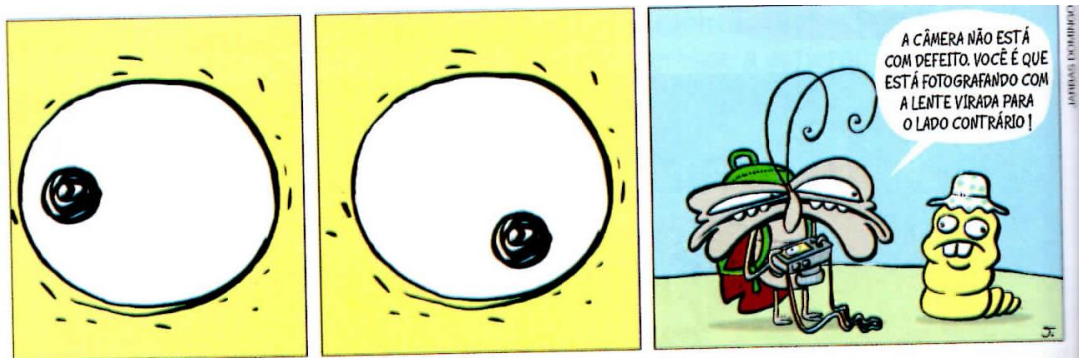
A estratégia de localizar/selecionar informações no texto, embora seja fundamental na compreensão leitora, apresenta um grau relativamente simples de exigência cognitiva do leitor, pois geralmente são questões em que as respostas já estão explícitas no texto, basta uma leitura não muito cuidadosa do texto para encontrar as respostas. Esse tipo de estratégia é a mais frequente dentro das perguntas analisadas, o que não consideramos negativo, visto que, o avanço na utilização das estratégias deve ser gradual, ou seja, é necessário partir do básico para posteriormente o aluno encontrar menos dificuldades em utilizar as estratégias de maior grau de complexidade. São exemplos de questões que apresentam esta estratégia

“Segundo a legislação, quem é considerado idoso no Brasil?” p.15.  
“Qual é o título dessa notícia?” p. 142  
“Quem são os personagens mencionados no texto?” p. 289.

Realizar inferência

A estratégia de realizar inferências durante a leitura, é uma das mais importantes para o desenvolvimento cognitivo do leitor, pois é através dela que é possível ir além dos fatos apresentados no texto, do sentido denotativo, induzir o sujeito a fazer deduções, estabelecer sentidos, ser capaz de usar a linguagem conotativa, etc. Diante da quantidade de questões que trabalha com a estratégia de seleção e localização de informação (30,6%), consideramos que 9,4%, quantidade de questões que aparecem com a estratégia de inferência, é uma quantidade baixa porque não chega nem a 50% da quantidade. No entanto, embora em pouca quantidade, sua presença no livro é importante, principalmente se os professores souberem explorá-las ao máximo.

Veja alguns exemplos das questões que contemplam tal estratégia:



JARBAS. *Barô Barata*. Recife: Ed. do Autor, 2011.

“O que representam os desenhos dos dois primeiros quadrinhos?” (p. 24)



GONÇALVES, Moisés. *Mutum*: 48 páginas de tirinhas. Bebedouro, SP: Ed. do Autor, s.d. p. 14.

“Em sua opinião, por que Mutum e a tia falam de modo diferente?” (p. 269)

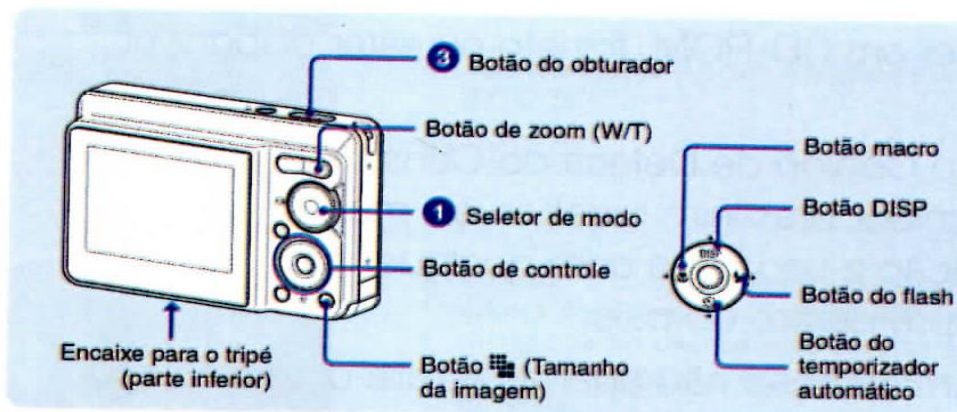
Como podemos ver, as respostas não estão prontas nos textos, é necessário que os alunos possam ir além do que está escrito e explícito no texto para alcançarem as respostas, além disso, os textos permitem que outras perguntas sejam feitas como, por exemplo: Por que a personagem achou que a fala do menino foi uma reclamação? Por que o menino não entendeu a reclamação da mulher? Qual foi a falha na comunicação entre os dois personagens? etc. e assim mobilizando essa e outras estratégias já que, como vimos, a questão da inferência foi uma estratégia pouco contemplada no livro, então também caberia ao professor estar atento às necessidades dos seus alunos e aos seus objetivos para cada etapa do ensino e, dessa forma, utilizar o recurso do LD da melhor forma possível.

#### Estratégia de Recuperação intertextual

Sabemos que para o leitor em formação fazer relações entre textos é de extrema importância, pois amplia a criticidade e a capacidade de interagir com os diversos textos lidos, observando questões relacionadas desde a estrutura organizacional até questões mais complexas como questões convergentes e divergentes entre os textos. No caso do 5º ano especificamente, as orientações da BNCC são justamente de estabelecer essas relações de comparações entre os textos, seja de elementos estruturais, organizacionais, temáticos, de funcionalidade, linguagem, etc., e pelo que observamos no LD analisado as questões seguem exatamente esse padrão. Exemplos:

Agora leia o texto.

## Tirar fotografias e gravar filmes de modo fácil



### 1 Selecione um modo com o seletor de modo.

**Imagem fixa (modo de ajustamento automático):** Selecione .

**Filme:** Selecione .

### 2 Segure na câmara firmemente, mantendo os braços encostados ao corpo.



Coloque o motivo no centro do enquadramento de focagem.

“Vocês já leram textos como esse? Em que situação?” p. 25

“Releia a notícia da página 151. É possível achar semelhanças entre ela e o texto de Moacyr Scliar?” p. 153

“Releiam os textos apresentados até aqui. Quais são as semelhanças e diferenças entre eles?” p. 295

A estratégia abordada nas questões acima aparece em 11% das questões de compreensão do LD, uma quantidade razoável e bem trabalhada de acordo com os pressupostos da BNCC.

### Reflexão Temática e Avaliação/Reconstrução Textual

O que adianta ler e não compreender o que leu? Identificar a temática e avaliar a própria compreensão do que leu é de extrema relevância no processo de leitura, são esses movimentos que irão responder aquelas velhas perguntas: Sobre o que é o texto? O que você entendeu?

Consideramos positiva a quantidade de questões com essas estratégias 17,3%, ou seja, mais de 50% em relação à quantidade da estratégia de localização de informação, ressaltando que não é que esta última não seja importante, mas não demanda complexidade cognitiva ou metacognitiva para ser respondida, como dito anteriormente.

As estratégias de reflexão temática bem como de avaliação/ reconstrução textual que auxiliam o leitor a compreender o sentido geral do texto também são responsáveis por recuperar essa compreensão no momento de reconstruir o que leram, ou seja, uma leitura rápida para compreensão geral e uma leitura mais atenta com objetivos mais específicos. Exemplos de questões com estratégia de Reflexão Temática:

“Qual é o assunto tratado nesse texto?” p. 11  
“Qual é a ideia principal do texto?” p. 152

Exemplos de Avaliação/Reconstrução Textual:

“Você concorda com a mensagem do poeta? Se fosse escrever seu Estatuto do Homem qual a mensagem você passaria ao leitor?” p. 22  
“Em sua opinião, as imagens são importantes nesse material? Por quê?” p. 27

Reflexão Estilística e Estrutural

As estratégias que aparecem em menor número são as de reflexão estilística 6% e estrutural 8%. Acreditamos que seria importante um maior número de questões que ativassem essa estratégia, visto que são recursos que estão no texto não aleatoriamente, mas com propósitos bem definidos. Muitas vezes a partir da estrutura de um texto já reconhecemos seu gênero e conseqüentemente sua função, ou é a partir de uma figura de linguagem que encontramos o sentido do texto, não saber o que é uma ironia dificulta ao leitor compreender o humor no texto e assim por diante.

Exemplos de estratégias Estrutural/ Organizacional:

## Características do texto da lei

Leia este trecho do Código de Defesa do Consumidor, Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990.

Art. 14. O fornecedor de serviços responde, independentemente da existência de culpa, pela **reparação** dos danos causados aos consumidores por defeitos relativos à prestação dos serviços, bem como por informações insuficientes ou inadequadas sobre sua **fruição** e riscos.

§ 1.º O serviço é defeituoso quando não fornece a segurança que o consumidor dele pode esperar, levando-se em consideração as circunstâncias relevantes, entre as quais:

I - o modo de seu fornecimento;

### GLOSSÁRIO

- **Reparação:** indenização, ressarcimento.
- **Fruição:** utilização, desfrute.

16 UNIDADE 1

“Do ponto de vista da forma, como ele (o texto) está estruturado?”  
p. 17

Leia o texto.

LÍNGUA PORTUGUESA

**Sem água por uma semana**

Toda a segunda semana de janeiro sofremos com a falta d'água na região. Em diversos contatos com a Águas de Niterói nos foram dados prazos para normalização, mas nenhum deles foi cumprido. Temos de incomodar parentes de outros bairros para lavar roupas e tomar banho, o que é constrangedor.

**Yasmin Vilela Ribeiro**  
Niterói, RJ

► A Águas de Niterói informa que foi enviada uma equipe técnica ao local, a qual constatou que o abastecimento da localidade se encontra normalizado.

RIBEIRO, Yasmin Vilela. Sem água por uma semana. *O Globo*, 6 fev. 2013. Economia, p. 30.

O texto se divide em duas partes. Quais são elas? p. 133

Estilístico:

“Qual é a linguagem utilizada neste texto?” p. 17 (Texto sobre as características da lei).

“Do ponto de vista da linguagem qual é a diferença entre os dois textos?”  
p. 154

No caso da estratégia de antecipação não aparece na BNCC especificamente para o 5º ano, mas está em uma das estratégias discutidas por Solé (1998) e ao



encontrarmos no livro consideramos importante colocarmos em nosso trabalho, pois essa estratégia colabora para o leitor usar seus conhecimentos de mundo, fazendo hipóteses, antecipando fatos, prevendo coisas sobre o que está começando a ler, também ajuda no interesse sobre o que está lendo, e sabemos que despertar o interesse na leitura é tarefa subjetiva e árdua para os educadores. São exemplos delas:

“Que tipo de história você espera ler em uma obra com esse título? p. 293

“Que texto você espera ler? Você conhece obras divididas em cenas? Quais? p. 290

Pela amostragem analisada e acima apresentada, podemos concluir que o livro é um facilitador no processo de desenvolvimento do leitor em relação à sua habilidade leitora, visto que, contempla todas as estratégias necessárias para o desenvolvimento de tal habilidade. O fato de umas estratégias aparecerem mais que outras não vimos como algo negativo para o ensino de leitura em si, porque existe, ou pelo menos, deveria existir, o conhecimento, domínio e autonomia do docente para melhor trabalhar com as questões insuficientes de qualquer recurso didático, com o livro não seria diferente.

O que percebemos é que alguns mitos foram desfeitos durante as nossas pesquisas como, por exemplo, o que afirmava ser o LD da EJA infantilizado. Isso, devemos deixar claro, na questão da Disciplina de Língua Portuguesa, visto que, o LD também contempla outras áreas que não objeto dessa pesquisa.

No que tange à formação de leitor e a mobilização das estratégias de leitura podemos afirmar que o LD analisado é um auxiliador nesse processo e que cabe ao docente conhecê-las e saber fazer uso delas de acordo com as necessidades de seus alunos, sabendo que tem nas mãos um material que não será a sua salvação, mas poderá contribuir muito com o seu trabalho de acordo com seus objetivos.

## Considerações Finais

No caminhar deste trabalho estamos percebendo uma busca pela melhoria na qualidade do material, seja através do PNLD, das orientações da BNCC, etc. Temos visto que essa preocupação em garantir uma educação de qualidade já vem ganhando voz e corpo com os documentos oficiais. Por isso, perceber as mudanças no material didático oferecido ao estudante é algo que deve ser comemorado visto que nossa educação sempre foi tida como insuficiente e incapaz principalmente na questão da leitura obtendo sempre baixos resultados nos exames que avaliam a leitura.

É claro que nem tudo se resume ao material didático, mas não podemos dizer que não lançamos mão de tal recurso em nossas aulas, a depender de nossos objetivos, e que não houve avanços desde as velhas cartilhas alfabetizadoras para os livros atuais. O LD não pode ser visto como salvador nem como vilão, mas como um suporte que muito pode contribuir ou não para a formação dos sujeitos dentro do processo de educação formal, conforme os objetivos de nossas aulas, a qualidade desse material e como o utilizamos.

Enquanto sujeito atuante dentro desse processo posso afirmar enquanto aluna que muitos docentes não dão importância ao material que estão em mãos, que outros fazem dele sua bíblia na sala de aula e outros não tem consciência do que podem fazer para utilizá-lo a ponto de contribuir com a formação dos sujeitos. Enquanto docente, afirmo que muitos são os desafios para o ensino e que podemos, a partir de pesquisas e busca do conhecimento constatar, enxergar o potencial do LD e usá-lo como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, porque se nem tudo se aproveita, também podemos dizer que nem tudo se perde.

Também é válido ressaltar que as afirmações acima são frutos da análise na Disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, em um item específico do LD, então não temos como afirmar a melhoria do LD em todas as áreas que o mesmo contempla.

Por fim, queremos deixar claro que o LD deve ser encarado como um dos recursos a serem utilizados nas aulas e não como único material para esse fim, cabendo a cada docente extrair o máximo de seu conteúdo com o intuito de colaborar para a formação de seus discentes, compreendendo que este é o seu papel e que através dele é possível garantir direitos adquiridos dos sujeitos envolvidos, pois educação de qualidade é um direito de todos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 22/07/2017.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. v. 2. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNL D EJA 2014** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa, tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, mai/jun. 1995.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1998.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In \_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARIA, Luzia de. **Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.