

**SOBRE A NOÇÃO DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA EM DOCUMENTOS CURRICULARES NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EJA DA CIDADE DE ARAGUAÍNA – TO**

**ON THE NOTION OF READING AND TEACHING READING IN CURRICULUM DOCUMENTS IN THE CONTEXT OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING OF ELEMENTARY EDUCATION IN EJA OF THE CITY OF ARAGUAÍNA – TO**

**SOBRE LA NOCIÓN DE LECTURA Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA EN LA ESCUELA PRIMARIA DE LA EJA DE LA CIUDAD DE ARAGUAÍNA – TO**

Miriam Martinez Guerra<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho objetivamos investigar aspectos que caracterizam a perspectiva de letramento planejada para o ensino de língua portuguesa na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tocantinense. Para tal, evidenciaremos a noção de leitura e de ensino de leitura presentes em dois documentos educacionais orientadores para o ensino na EJA, na cidade de Araguaína – TO. Tais documentos educacionais trazem princípios teórico-metodológicos que, em princípio, norteiam planos de ensino de aulas na EJA araguainense, inclusive as de língua portuguesa, aulas nas quais a leitura é tida como objeto de ensino. Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso, ligado à abordagem qualitativa-interpretativista de pesquisa. A partir das análises, nota-se que os princípios e noções teórico-metodológicas contidos nesses documentos podem trazer implicações para as práticas de leitura mobilizadas no âmbito da sala de aula de língua portuguesa na EJA.

**Palavras-chave:** Aula de língua portuguesa; educação de jovens e adultos; letramento escolar.

**Abstract:** In this work we aim to research aspects that characterize the literacy perspective planned for teaching Portuguese in the form of Youth and Adult Education (EJA) in Tocantins. To this end, we will highlight the notions of reading and teaching reading present in two educational documents that guide teaching at EJA, in the city of Araguaína – TO. Such educational documents bring theoretical-methodological principles that, in principle, guide the teaching plans of classes in EJA Araguainense, including those in Portuguese, classes in which reading is seen as the object of teaching. This study is characterized as a case study, linked to a qualitative-interpretative research approach. Based on the analyses, it is noted that the theoretical-methodological principles and notions contained in these documents can bring implications for the reading practices mobilized in the context of the Portuguese language classroom in EJA.

**Keywords:** Portuguese language class; youth and adult education; school literacy.

**Resumen:** En este trabajo pretendemos investigar aspectos que caracterizan la perspectiva alfabetizadora prevista para la enseñanza de la lengua portuguesa en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Tocantins. Para ello, destacaremos la noción de lectura y enseñanza de la lectura presente en dos documentos educativos que orientan la enseñanza en la EJA, en la ciudad de Araguaína – TO. Dichos documentos educativos traen principios teórico-metodológicos que, en principio, orientan los planes didácticos de las clases de la EJA

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Tocantins.

Araguainense, incluídas las de português, clases en las que la lectura es considerada como objeto de enseñanza. Este estudio se caracteriza como un estudio de caso, vinculado a un enfoque de investigación cualitativo-interpretativo. A partir de los análisis, se observa que los principios y nociones teórico-metodológicos contenidos en estos documentos pueden traer implicaciones para las prácticas de lectura movilizadas dentro del aula de lengua portuguesa en la EJA.

**Palabras clave:** Clase de lengua portuguesa; educación de jóvenes y adultos; literacidad escolar.

## Introdução

Este trabalho se constituiu parte de uma pesquisa, em nível de doutorado<sup>2</sup>, um estudo de caso vinculado à abordagem qualitativa-interpretativista de pesquisa e que foi desenvolvido no campo dos Estudos de Letramento (BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995; STREET, 1984).

Ao considerarmos “letramento”<sup>3</sup> como parte intrínseca da linguagem, poderemos trazer para um primeiro plano a ideia de que “todo o programa de letramento do mundo, toda iniciativa de letramento, todo programa governamental [...] tem por detrás uma teoria sobre linguagem e também uma teoria sobre letramento. Frequentemente eles não são explicitados, mas eles estão lá para serem descobertos” (BARTON, 1994, p. 3)<sup>4</sup>.

Com base nas palavras de Barton (1994), propomos investigar a perspectiva de letramento predominante em dois documentos educacionais, a partir da noção de leitura e de ensino de leitura presentes nesses documentos, que se destinam a orientar o ensino de língua portuguesa aos estudantes do ensino fundamental da modalidade da EJA, na cidade de Araguaína, localizada ao norte do estado do Tocantins, a saber a “Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos”, doravante PCEJA, (TOCANTINS, 20--?) e o “Referencial Pedagógico para a EJA (2015-2020)” (ARAGUAÍNA, 2014)<sup>5</sup>.

O PCEJA é o documento estadual que informa sobre parte da história da EJA tocantinense, traz princípios teórico-metodológicos com foco no ensino de adultos e orientações para áreas e disciplinas, com indicações de eixos de conteúdos, competências e habilidades. Em tese, esse documento respalda teórica e metodologicamente documentos curriculares municipais para o nível fundamental da EJA tocantinense, tal como o Referencial Pedagógico produzido no âmbito da Secretaria de Educação Municipal da cidade de Araguaína. Já o Referencial Pedagógico para a EJA araguainense tem caráter instrumental, apresentando somente uma grade de conteúdos e habilidades, previstos por segmento e por bimestre. Na apresentação desse documento encontramos a definição de que ele é “um documento norteador que tem por finalidade enfatizar os pressupostos de cada disciplina, definindo as práticas educativas [...]” (ARAGUAÍNA, 2014, [n. p.]).

Este trabalho está organizado em três sessões: a primeira evidencia concepções pedagógicas contidas nos referidos documentos e que orientam o ensino de leitura da disciplina de língua portuguesa na EJA araguainense; a segunda traz sugestões metodológicas contidas nos documentos analisados para o ensino de leitura; a terceira expõe algumas implicações que

<sup>2</sup> A pesquisa, intitulada: “Letramentos de jovens e adultos tocantinenses”, foi desenvolvida no âmbito do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, no campo da Linguística Aplicada e que teve como foco eventos e práticas de letramento desenvolvidos em aulas de língua portuguesa, junto a educandos do ensino fundamental - anos finais, da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos ofertada em uma escola pública municipal da cidade de Araguaína - TO.

<sup>3</sup> O conceito de letramento defendido neste trabalho advém da perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento.

<sup>4</sup> “every literacy programme in the world, every literacy initiative, every government statement [...] has behind it a theory of language and also a theory about literacy. Often they are not made explicit but they are there to be discovered”.

<sup>5</sup> A Proposta Curricular para a EJA foi cedida à pesquisadora pela Diretoria de Ensino de Araguaína e o Referencial Pedagógico para EJA (2015-2020) local foi cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Araguaína-TO.

as proposições didáticas presentes nesses documentos trazem para as aulas com foco na leitura, mobilizadas no âmbito do ensino de língua portuguesa na EJA.

### Concepções norteadoras do ensino de leitura na EJA local

A relevância por buscarmos evidenciar quais abordagens, concepções e princípios estão por detrás das orientações metodológicas e curriculares contidas nos documentos educacionais em análise se dá com base na hipótese de que os conceitos e autores que compõem o texto de um documento educacional direcionarão a compreensão do leitor (quase sempre um educador(a), por exemplo, quanto à noção de leitura sustentada no documento e defendida para o planejamento do ensino da modalidade em foco.

No caso do Referencial Curricular para EJA da cidade de Araguaína, podemos notar o reconhecimento de que o documento se configura um norte para os educadores da EJA, ligados a rede pública municipal, em suas atividades e tarefas didáticas cotidianas:

Este documento é de considerável importância para o desenvolvimento do planejamento das Escolas Municipais de Araguaína, pois **ele orienta os professores quanto aos conteúdos e habilidades** a serem desenvolvidos em cada período da EJA, [...] a presente proposta está direcionada para ajudar os professores no seu **planejamento diário** (ARAGUAÍNA, 2014, [n. p.], grifos nossos).

No entanto, o foco desse documento municipal recai num inventário de conteúdos e habilidades, visto que não há menção de abordagens teórico-metodológicas que norteariam o ensino na EJA local, e poucas são as vezes em que um conceito aparece citado em seu texto, denotando ausência de posicionamento ratificada pela maneira genérica como prescreve o trabalho didático do professor – algo ligado a uma “grande variedade de concepções pedagógicas” (ARAGUAÍNA, 2014, [n. p.]). É deixado para o leitor(a) a compreensão do que seria a grande variedade de concepções que supostamente sustentariam seu trabalho didático em sala de aula.

A ausência de abordagem teórico-metodológica para o ensino na EJA, no documento municipal, reforça a necessidade de o professor(a)-leitor(a) se respaldar no documento estadual (PCEJA), se quiser compreender em quais princípios teóricos a EJA local está ancorada e quais abordagens metodológicas são sugeridas para seu trabalho.

No PCEJA encontramos princípios que fundamentam a educação para adultos, tais como a abordagem vygotskiana, piagetiana, freinetiana e freiriana de educação. Mas, apesar desse documento informar abordagens e princípios que sustentam o ensino para jovens e adultos, ele cita, mas não esclarece, o conceito de Andragogia e o princípio de educação ao longo da vida<sup>6</sup>, o que seria relevante para que o educador(a) conhecesse o “fio discursivo” pelo qual a educação para jovens e adultos da EJA é concebida/planejada pelas “agências de letramento” (KLEIMAN, 1995) ligadas ao ensino básico local.

O PCEJA traz concepções teóricas que buscam superar a abordagem behaviorista de ensino e aprendizagem (abordagem que fundamentou a orientação estruturalista muito presente no ensino de língua até as décadas finais do século XX), por exemplo, ao mencionar a ideia de aluno-agente e trazer pressupostos socioconstrutivistas, como a abordagem vygotskiana, no que tange a aspectos universais do desenvolvimento humano, tal qual a relevância de o ambiente (o “meio”) ser elemento relevante ao contexto de ensino e aprendizagem.

Nota-se também que as contribuições de Paulo Freire são centrais no documento, fundamentam a proposta curricular, dando suporte à construção de estratégias metodológicas

<sup>6</sup> Conceito difundido no país a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA).

para o ensino na EJA tocantinense e, por conseguinte, essas contribuições norteiam o ensino de leitura em aulas de língua materna:

Partindo da **visão freireana** de que **o aluno** não apenas **sabe da realidade em que vive**, mas também **participa de sua transformação** é que o ensino de linguagens e códigos, na escola, direcionado ao aluno da EJA no Estado (TOCANTINS) deve ser uma constante busca de estratégias para **estimular nesses alunos o gosto pela leitura**, o interesse pelas possibilidades de uso que a língua, a arte, e a expressão corporal possuem e oferecem (TOCANTINS, 20--?, p. 49-50, grifos nossos).

Levar em consideração que o aluno é agente no ensino está em acordo com os pressupostos contidos nas abordagens sociointeracionistas, nas quais há o reconhecimento de que o indivíduo interage nas relações sociais, num tempo e espaço histórico determinado, por meio da linguagem e isto fica bastante claro quando o documento aponta a necessidade de que: i) o aluno é tido como agente do processo de ensino-aprendizagem, ii) o ensino escolar deve ser pautado por estratégias metodológicas que visem estimular o aluno a ler (ter “gosto pela leitura”) e a utilizar diferentes modos de uso da língua de maneira autônoma. Percebe-se a preocupação por planejar o ensino na EJA, inclusive o ensino de leitura, com base nos interesses do aluno (“é fundamental que a escola [...] pense no público e no que ele gostaria de receber” (TOCANTINS, 20--?, p. 49), tal qual a perspectiva freiriana orienta.

O princípio freiriano explícito no PCEJA clarifica ao leitor(a) a relevância de se estabelecer diálogo entre os saberes escolares e os que os participantes trazem para as interações na aula. No documento, a ideia de considerar as experiências vividas pelo estudante é tida como ponto de partida para os aprendizados escolares:

A Educação de Jovens e Adultos tem no ideário freireano sua gênese, no qual o processo educativo parte do exame crítico da realidade e da possibilidade de sua superação. Assim, **a leitura do mundo precede a leitura da palavra**, e é, na sedimentação da **ampliação dos campos de saberes e dos campos linguísticos**, através da utilização de **discursos**, de **textos**, que se amplia o conhecimento a jovens e adultos (TOCANTINS, 20--?, p. 37, grifos nossos).

As palavras de Freire (1996, p. 28) – “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” – trazem para um primeiro plano a necessidade de valorização das experiências vividas pelos alunos e, de certa maneira, elas evidenciam o papel da escola, que é o de ensinar a leitura da palavra para além da decodificação, assim, os textos (e os discursos neles contidos) são tidos como vias de acesso ao ensino da leitura crítica, com fins na ampliação de saberes do grupo de estudantes. Percebe-se que, ao sugerir a possibilidade de diálogo entre os saberes escolares e os experienciais dos educandos, esse documento considera o “texto”<sup>7</sup> como objeto central que media as interações entre os participantes da aula e a leitura como atividade relevante para o conhecimento de mundos letrados exteriores às vivências dos educandos.

A ideia de o texto ser elemento central traz implicações para o ensino de leitura, pois é uma ideia vinculada à vertente teórica da abordagem psicossocial da Linguística Textual, no qual o leitor representa alguém que ocupa lugar central na atividade de leitura e, como mostra Kleiman (2004), ao comentar sobre os estudos linguísticos-textuais, nesse modelo, tem-se a

<sup>7</sup> “Todo trabalho com Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos deve ter **o texto** como ponto de partida e chegada para o desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem ao aluno condições de utilizar a língua nas diversas situações de interação, de forma autônoma e competente” (TOCANTINS, 20--?, p. 52, grifo nosso).

compreensão de que o leitor é capaz de fazer inferências, formular hipóteses de leitura e mobilizar saberes, o que representou à época um avanço para os estudos sobre leitura.

Vale ressaltar que a abordagem psicossocial orientou o ensino de leitura em língua materna, a partir da segunda metade da década de 70, em resposta à “crise de leitura” noticiada pela imprensa brasileira, conforme expõe Kleiman (2004), assim, além de o leitor passar a ser visto como alguém participante do processo de leitura (diferente, portanto, da ideia behaviorista que compreende o leitor como passivo que lê linearmente, sem inferir), o ensino de leitura, por influência dos estudos realizados no âmbito da abordagem cognitiva da Linguística Textual, passou a abranger aspectos ligados à compreensão do leitor quanto à textualidade, intertextualidade e tipologias de texto (e, posteriormente, os gêneros) (KLEIMAN, 2004).

Essas influências aparecem nos documentos analisados, quer seja pela ideia de o texto ser elemento central no ensino de língua, como já mencionado, ou pelo fato de o PCEJA enfatizar que o ensino de língua se presta a “ampliar as habilidades de leitura” (TOCANTINS, 20--?, p. 52) e privilegiar procedimentos estratégicos para leitura, como explicitaremos adiante. A que se ressaltar que quando compreendemos leitura como “habilidade individual” e almejamos que o aluno desenvolva um conjunto de habilidades de leitura, ao longo dos anos escolares, não é algo que se resume a uma questão terminológica/conceitual de leitura somente (KLEIMAN, 2007), e sim envolve posicionamento ideológico em relação a que tipo de leitor pretende-se formar.

No PCEJA também há traços da vertente sociointeracionista, o que pode ser inferida na concepção de linguagem, compreendida como: “fator responsável pelo processo de interação nas relações sociais do indivíduo” (TOCANTINS, 20--?, p. 50) e na ideia de língua, como: “um sistema de signos históricos e sociais que possibilitam aos indivíduos compreender e sistematizar a realidade em que vivem” (TOCANTINS, 20--?, p. 51). Tais afirmações representam um revozeamento do discurso contido em documentos nacionais, como o PCN (1997)<sup>8</sup> e o PCNEJA (2002)<sup>9</sup>, que adotaram a perspectiva sociointeracionista bakhtiniana de linguagem.

Embora não haja explicações sobre abordagens que orientariam o planejamento educacional para jovens e adultos quanto ao ensino de leitura, em meio ao conjunto das prescrições contidas no PCEJA, nota-se o predomínio de abordagens mais próximas às propostas sociointeracionistas, perceptíveis pelas propostas e pelos termos/expressões presentes no documento, tais como os que seguem abaixo (em negrito):

É necessário que os jovens e adultos compreendam as várias <b>funções sociais</b> exercidas pela leitura e a escrita conhecendo as especificidades que os textos assumem conforme cada situação comunicativa (p. 52);
Ressalta-se a ênfase a ser dada nas atividades de leitura e produção de textos, procurando <b>priorizar as situações reais de interlocução</b> (p. 53);
A escola deve adotar uma <b>política de formação de leitores</b> , envolvendo toda a comunidade escolar, mobilizando-a tanto para a aquisição e preservação do acervo, quanto para um <b>projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura</b> , pois todos os professores e não apenas os de Língua Portuguesa, deverão estar comprometidos com a formação de leitores (p. 57);
<b>Projeto de leitura:</b> são <b>situações reais de leitura</b> . É o momento em que o aluno lê para escrever, lê para revisar, lê para pesquisar, lê para debater. Enfim, a leitura é um meio, não um fim (p. 56).

Quadro 1. Abordagens sociointeracionistas contidas no PCEJA – Fonte: Tocantins (20--?, grifos nossos).

<sup>8</sup> Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1997).

<sup>9</sup> Esse documento nacional representa a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos, voltado ao segundo segmento do ensino fundamental (BRASIL, 2002).

Dentre as variadas práticas de leitura (e escrita) sugeridas, prevalece a ideia de a leitura estar ligada às “funções sociais” assumidas numa dada “situação comunicativa”. A leitura é considerada uma atividade que não está restrita à decodificação, sugere-se a possibilidade de desenvolvimento de “projetos de leitura” vinculados a “situações reais de leitura”, o que remete à concepção de leitura como “prática social”, ideia defendida pelo campo dos Estudos de Letramento, na perspectiva da Linguística Aplicada e da Educação.

Esses termos/expressões, citados entre aspas, nos remetem a vertentes mais recentes nos estudos linguísticos e que se enquadram nas abordagens sócio-históricas/interacionistas (Sociolinguística, Análise do discurso, Linguística Aplicada etc.), fruto das pesquisas sobre leitura que ocorreram, principalmente, na década de 90, com a emergência dos estudos do letramento<sup>10</sup>, que influenciaram a produção de documentos orientadores do ensino de leitura, tal qual o Parâmetro Curricular Nacional para EJA (BRASIL, 2002).

A partir desses estudos, a ideia de leitura passou a ser representada e compreendida como prática social, o que significa compreender a leitura como atividade específica de alguém ou de um grupo de pessoas e entender que “os modos de ler são inseparáveis dos contextos de ação dos leitores” (KLEIMAN, 2004, p. 15). Esses modos de ler, segundo a autora, nos interessam pelas possibilidades inúmeras de nos fazer ver as construções sociais de saberes que envolvem a interação num dado evento (quer seja o evento aula de leitura ou a leitura de um panfleto numa situação comunicativa comercial, por exemplo).

No documento estadual, a leitura é caracterizada como função social, ideia vinculada à representação da leitura como prática social, que envolve diferentes contextos (escolares e não escolares) e modos de ler uma multiplicidade de textos (multimodais) de diferentes domínios discursivos. Por outro lado, nota-se que as sugestões de práticas de leitura estão direcionadas ao domínio escolar, ou seja, elas estão ligadas, basicamente, às práticas de leitura de certos gêneros valorizados pela escola (por exemplo, a sugestão de produzir “jornal-mural” e “varal de poesias” representam a prática de leitura a partir de gêneros da imprensa e literário que têm alto valor nas instituições de ensino e em certos grupos sociais).

Apesar de não aparecer explícito nenhuma orientação metodológica que sustente as escolhas contidas no Referencial, a bibliografia, ao final do documento (Quadro 2, abaixo), permite algumas inferências.

#### REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 1º e 2º ciclos**. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos**. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Fundescola: **Programa Gestão de Aprendizagem Escola – Gestar. Módulo de Língua Portuguesa**. Brasília: 2002.

CARVALHO, André e MARTINS, Sebastião. **Jornalismo. 2ª ed.** Belo Horizonte: Lê, 1991.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO SAVIOLI, Francisco. **Lições de textos: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 2004.

Quadro 2. Algumas referências informadas no documento municipal

Fonte: Referencial Pedagógico para a EJA – 2015 a 2020 (ARAGUAÍNA, 2014).

<sup>10</sup> Principalmente os estudos de letramento de caráter etnográfico, como Kleiman (1995) e Street (1984).

A lista de autores, obras e datas de publicação são elementos que remete o leitor a abordagens, conceitos e princípios que culminam em orientações didáticas para o professor da EJA. Esses autores representam escolhas realizadas por agentes (autores do documento) e que não são neutras, mas sim trazem implicações para a prática de ensino de leitura na sala de aula de língua na EJA, assim, a partir da citação dos autores evidenciados, é possível inferir que o ensino da leitura pode ser compreendido com base nas abordagens interacionais e sociodiscursivas da linguagem.

### **Sugestões metodológicas para o trabalho com leitura na EJA-Araguaína/TO**

No PCEJA, o trabalho com leitura é orientado com base em competências que visam a “compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (TOCANTINS, 20--?, p. 66). Tais competências estão atreladas a inúmeras habilidades, por exemplo: “identificar ideias do texto”; “compreender a leitura buscando informações, significados das palavras do texto [...]”; “inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto”; “identificar marcas discursivas”; “identificar tempos verbais, pronomes, advérbio, flexão verbal e não-verbal [...]” (TOCANTINS, 20--?, p. 65-66). De modo geral, percebe-se que as competências postas no documento são muito genéricas e não dão conta de esclarecer as pretensões relacionadas às habilidades e aos objetivos de ensino de leitura.

O Referencial também sugere que o ensino de leitura seja desenvolvido a partir de procedimentos estratégicos para interpretação de textos, como “identificar informações nos textos”, “identificar figuras de linguagem”, “identificar elementos que compõem uma carta”, dentre outros. Nota-se, ainda que implicitamente, que o texto é tido como elemento central, tal qual exposto no PCEJA.

Nesses documentos, observa-se que as habilidades ligadas a práticas de leitura (como “refletir e analisar o posicionamento do autor”), misturam-se a habilidades que sustentam a prática da leitura como retirada de informações do texto e, por vezes, como “pretexto” para o trabalho com a gramática normativa (“Identificar nos textos analisados, emprego dos tempos verbais, de pronomes, advérbios [...]” (TOCANTINS, 20--?, p. 65-66).

Apesar de as orientações metodológicas trazerem a ideia de ser “preciso que o professor trabalhe a diversidade de textos e de objetivos” (TOCANTINS, 20--?, p. 55), a ênfase recai em procedimentos estratégicos para a leitura, por exemplo:

**Leitura autônoma:** é aquela que o aluno faz sozinho, de preferência silenciosamente, propiciando a independência do leitor;

**Leitura colaborativa:** indicada para textos mais complexos. É feita com a mediação do professor, atribuindo sentido ao texto através de pistas linguísticas que denotem, por exemplo, os recursos persuasivos, sentido conotativo, intencionalidade, preconceito, variedade linguística. Desse procedimento resulta a compreensão crítica;

**Leitura em voz alta:** é uma oportunidade para que o aluno tenha um modelo de leitor: o professor;

**Leitura programada:** o professor segmenta o texto, programando a leitura das partes [...];

**Leitura de escolha pessoal:** é a chamada leitura de fruição, adequada para desenvolver o gosto pela leitura. [...]. (TOCANTINS, 20--?, p. 56, grifos nossos).

Percebe-se que o planejamento didático para a formação do leitor é pensado com base em estratégias de leitura que permitirão o uso da língua em processos comunicativos majoritariamente pragmáticos, com foco na comunicação e expressão. O que mais se aproxima da ideia de formar

leitores críticos é a sugestão de “leitura colaborativa”, que propõe que o leitor perceba a “intencionalidade, preconceito e variação linguística” contidos num texto escrito.

### **Os documentos curriculares locais e algumas implicações para o ensino de leitura**

As orientações metodológicas e princípios teóricos contidos nos documentos educacionais para a EJA araguainense parecem trazer implicações para as práticas de leitura realizadas no âmbito das aulas de língua portuguesa. Isso em razão de esses documentos representarem produtos criados por agências de letramento que norteiam o trabalho dos educadores da EJA municipal, quanto ao planejamento e realização de atividades e tarefas trabalhadas nas aulas, como expõe o Referencial.

A partir do entendimento de que todo programa de letramento tem por detrás uma perspectiva de letramento (BARTON, 1994), consideramos que os documentos analisados revelam vieses distintos de letramento, dado a maneira genérica como termos e noções estão postos nesses documentos; ora nota-se tendência a abordagens sociointeracionistas (no documento estadual, predominantemente freiriano, e nos autores citados nas referências do documento municipal), ora fica evidente sugestões metodológicas voltadas ao trabalho com leitura com base na decodificação do texto escrito para realização de tarefas ligadas a questões estruturais da língua.

No PCEJA, intenciona-se que o ensino de língua portuguesa seja concebido com base na relação entre a proposição freiriana de educação e o incentivo do aluno da EJA à leitura, a partir de estratégias que estimulem “o gosto pela leitura” (TOCANTINS, 20--?, p. 49-50). Por outro lado, no Referencial Curricular para a EJA municipal, nota-se falta de esclarecimento teórico-metodológico relacionado às sugestões didáticas para o trabalho com leitura nas aulas de língua portuguesa. Nesse último documento, o foco parece estar na aquisição de habilidades individuais instrumentalizadoras do aluno da EJA para o ato de ler (a partir de estratégias de leitura pragmáticas e ênfase, por exemplo, em habilidades voltadas à retirada de informações do texto e estudo de questões relacionadas à gramática normativa).

O caráter prescritivo do Referencial (material de consulta dos professores da EJA) ressalta a perspectiva autônoma de letramento (STREET, 1984)<sup>11</sup> e essa perspectiva parece se refletir nos modos como as aulas foram mobilizadas no contexto de ensino investigado, durante o período de realização da pesquisa mencionada na introdução.

Em uma turma do 1º e uma do 2º Período da EJA (ensino fundamental – anos finais) de uma escola municipal da cidade<sup>12</sup>, observou-se, durante um semestre letivo, que o trabalho didático com foco na leitura foi realizado, majoritariamente, com base na estratégia de leitura individual e silenciosa, com fins no reconhecimento de partes estruturais de carta, na localização de substantivo, no reconhecimento de tempos verbais ou figura de linguagens etc., ou seja, as atividades e tarefas com foco na leitura quase sempre tiveram objetivos pragmáticos, ligados ao ensino de regras da língua, conforme pode ser notado no quadro abaixo.

---

<sup>11</sup> No modelo autônomo de letramento, a aquisição da escrita via escola é tida como técnica com fins na produtividade (STREET, 1984).

<sup>12</sup> Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp – Campus Campinas, CAE: 60863316.9.0000.5404.

Turma	Tarefa com foco na leitura	Objeto de ensino
1º Período	“Ler silenciosamente a letra da música” (Aula de 05 de abril).	Substantivo
	“Ler, coletivamente, propaganda contida no LD” (Aula de 19 de abril).	Propaganda
	“Ler, coletivamente, receita de bolo” (Aula de 05 de maio).	Receita culinária e verbos no imperativo
	“Ler para responder questões sobre o texto da folha avulta” (Aula de 11 de maio).	HQ/Tira
2º Período	“Ler, em voz alta e coletivamente, duas cartas (comercial e pessoal) presentes no LD”.	Carta Linguagem
	“Ler, silenciosamente, para reconhecimento de elementos da estrutura composicional do gênero carta”.	Partes estruturais da carta
	“Ler, silenciosamente, o texto da atividade do dia anterior”.	Partes estruturais da carta.
	“Ler, coletivamente, textos imagéticos projetados na lousa”.	Figuras de linguagem (metáfora)
	“Ler, silenciosamente, questões envolvendo gênero publicitário projetado no <i>Datashow</i> ”.	Figuras de linguagem (hipérbole e prosopopeia)
	“Ler, coletivamente, a de letra de música (“Jogaram uma bomba no cabaré”, Matruz com Leite)”.	Paródia de música
	“Ler em voz alta e coletivamente o texto produzido pelos alunos”.	Redação
	“Ler, silenciosamente, textos (obras de arte) imagéticos do LD”.	Crônica
	“Ler, silenciosamente, o texto expositivo-didático: “o verdadeiro significado da Páscoa”.	Texto informativo de cunho religioso
	“Ler, silenciosamente, o texto informativo-didático projetado na lousa”.	Pontuação
	“Ler, coletivamente e em voz alta, frases produzidas pelos alunos”.	Pontuação
	“Ler silenciosamente a fábula (O sapo e a borboleta)”.	Pontuação
	“Ler silenciosamente o texto do LD”.	Propaganda
	“Ler, coletivamente, os verbos copiados”.	Verbos – indicativo, subjuntivo e imperativo
	“Ler em silêncio”.	Texto informativo sobre a Abolição da escravidão
“Ler silenciosamente”.	Conto	
“Ler numerais e conjugar verbos”.	Numerais e verbos	

Quadro 3. Tarefas com foco na leitura em turmas da EJA – Fonte: Guerra (2020, p. 172-175).

Nas aulas observadas, ainda que tenha ocorrido atividades com foco na leitura em voz alta e coletiva, a leitura silenciosa foi a estratégia mais utilizada nos contextos de ensino mencionados e isto aparece dentre as respostas dos alunos da EJA ao questionário de pesquisa. Quando perguntados sobre as tarefas que mais desenvolvem na escola, os estudantes afirmaram que a leitura silenciosa era uma das atividades mais presentes no cotidiano escolar, assim, ler em silêncio é uma atividade que os alunos reconhecem como algo frequente nas aulas de língua portuguesa de que participam.

Ler em silêncio é uma estratégia compreendida, no PCEJA, como algo ligado à autonomia/independência do leitor, daí a sugestão de estratégia: “leitura autônoma”. Ler em silêncio remete à ideia de o leitor permitir a fluidez do pensamento, não compartilhar o texto

com outra pessoa e de não haver interrupções para dúvidas ou comentários, práticas que nos fazem lembrar dos escribas de tempos remotos (FISCHER, 2005). No entanto, no contexto de sala de aula da EJA, informado por princípios educacionais freirianos, o acontecimento da leitura silenciosa como estratégia única e recorrente pode restringir possibilidades de diálogo entre os interactantes, isto devido a essa estratégia não favorecer a construção de sentidos coletiva na turma de alunos da EJA, justamente o que poderia ser algo diferenciado do ato de ler em silêncio, por exemplo, no contexto privado do lar.

As orientações para o trabalho com leitura na sala de aula de língua portuguesa na EJA araguainense, contidas nos documentos analisados, em especial no Referencial, aproximam-se bastante dos acontecimentos nas salas de aulas observadas. Isso em razão de, nos documentos, haver sugestão de o ensino de leitura envolver o conhecimento de regras sobre a língua e de a leitura ser concebida como maneira de busca por informação (identificar algo). Tais proposições muito pouco contribuí para que o aluno se constitua leitor no sentido proposto pelas abordagens sociointeracionistas, que visam também a dimensão discursiva da leitura. A recorrência da tarefa de ler individual e silenciosamente, como estratégia central da aula, pouco possibilita a interação verbal oral entre os participantes da aula e nada contribui para a construção de sentidos colaborativamente entre os participantes da aula, a partir de um gênero discursivo.

### **Considerações finais**

De modo geral, a adoção de termos/conceitos, nos documentos, sem explicações ou justificativas parece dever-se à tomada de “empréstimo” de concepções presentes nos documentos nacionais (como a concepção de leitura como prática social ou a ideia de projeto de leitura como possibilidade para o trabalho com a leitura), sem muito contribuir para a aproximação entre teorias acadêmicas e práticas escolares de linguagem ligadas ao ensino de língua portuguesa na EJA. Exemplo disso é a falta de orientações metodológicas que indiquem concepções teóricas para sustentar as escolhas contidas no Referencial Pedagógico para a EJA-Araguaína.

Seria esperado que, no espaço de ensino de leitura na EJA, houvesse interligação entre as temáticas escolares com as vivências dos alunos naquele contexto sociocultural situado. Isso significaria ir ao encontro aos princípios freirianos (concepção dialógica freiriana) (e à perspectiva de letramento ideológica (STREET, 1984)). Em tese, é consensual que o estudante da EJA é produtor de conhecimento e interage nos mundos dos escritos para além da escola, assim, caberia às agências e agentes escolares o planejamento de uma proposta de letramento que leve essas questões em consideração, para o planejamento das aulas na EJA.

Em todo documento educacional, as seleções teórico-metodológicas trazem indícios sobre o tipo de letramento (mais ou menos voltado ao modelo autônomo ou ideológico) pensado para o ensino de determinado grupo de educandos, assim, a decisão sobre que letramento é apropriado para um dado contexto é uma questão política, e não simplesmente uma escolha neutra decidida por especialistas e técnicos (STREET, 2014).

Por isso, repensar documentos orientadores para nortear o trabalho do professor da EJA pode significar a inserção de princípios, noções, conceitos e sugestões metodológicas com base em abordagens explicitamente postas no documento, facilitando, ao professor-leitor, a interligação entre saberes acadêmicos e saberes escolares que permeiam o trabalho didático-pedagógico na EJA.

No contexto da referida pesquisa, os estudantes da EJA indicaram o professor como a principal pessoa que indica leituras a eles. Essa declaração reforça uma demanda aos agentes de letramento, é preciso (re)pensar políticas de formação de leitores que perdurem ao longo dos anos escolares do estudante na EJA municipal araguainense, no sentido de garantir o direito à leitura (à literatura), especialmente a de livros, para além dos didáticos.

Repensar os documentos que orientam o trabalho dos educadores de língua portuguesa para o ensino fundamental na EJA araguainense envolve pensar o lugar da leitura na vida dos estudantes e o lugar do ensino de leitura para essa modalidade de ensino, para além de habilidades.

## Referências

ARAGUAÍNA. *Referencial pedagógico EJA – Educação de Jovens e Adultos 2015-2020*. SEMED, 2014, [n. p.].

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwel, 1994.

FISCHER, S. R. *História da leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

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

GUERRA, M. M. *Letramentos de jovens e adultos tocantinenses*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagens, Unicamp, Campinas, 2020.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

STREET, B. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos*. Palmas, [20--?].

## Sobre a autora

**Miriam Martinez Guerra**. Professora na Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Linguística Aplicada, pelo Instituto de Linguagens da Unicamp. Mestre em Letras, pela Universidade Federal do Tocantins. Graduada em Pedagogia (UNESP).

E-mail: [mmgranja@gmail.com](mailto:mmgranja@gmail.com).