



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS
NÍVEL MESTRADO

RAIMUNDA ROSINEIDE DE MOURA E SILVA

LEITURA INTERATIVA E CIDADANIA NA EJA:
A ANDAIMAGEM COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO LEITORA

RIO BRANCO
2015

Raimunda Rosineide de Moura e Silva

LEITURA INTERATIVA E CIDADANIA NA EJA:
a andaimagem como estratégia de mediação leitora

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Área de Concentração: Linha 2 – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Verônica Ramos de Macêdo

Rio Branco
2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586l Silva, Raimunda Rosineide de Moura e, 1972-
Leitura interativa e cidadania na EJA: a andaimagem como
estratégia de mediação leitora / Raimunda Rosineide de Moura e
Silva. – 2015.
98 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Pró-
Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-
Graduação Profissional em Letras. Rio Branco, 2015.

Inclui Referências bibliográficas e anexos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Verônica Ramos de Macêdo.

1. Educação de jovens e adultos – Estudo e ensino. 2.
Alfabetização. 3. Letramento. I. Título.

CDD: 372.0981

Raimunda Rosineide de Moura e Silva

LEITURA INTERATIVA E CIDADANIA NA EJA:
a andaimagem como estratégia de mediação leitora

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Área de Concentração: Linha 2 – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em 20 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Márcia Verônica Ramos de Macêdo (Orientadora) – Universidade Federal do Acre – UFAC

Dr. Alexandre Melo de Sousa (membro interno) – Universidade Federal do Acre – UFAC

Dr.^a Leonor Werneck dos Santos (membro externo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Dr.^a Tatiane de Castro dos Santos (suplente) – Universidade Federal do Acre – UFAC

Ao meu pai, Raimundo Gomes de Moura (*In memoriam*), seringueiro (quase) analfabeto, meu primeiro agente de letramento ao me incentivar e se deleitar com minhas leituras de cordel.

À minha mãe, Raimunda Bezerra de Moura, que entre agulhas, linhas, tesouras e tecidos ainda me ensina a tecer, no tear da vida, a seda da fé, o linho da honestidade e a gabardine da coragem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, uno e trino, regente perfeito da sinfonia da vida, pela família que me deu, pelas oportunidades que me concede e pelos amigos-anjos que põe em meu caminho.

À Universidade Federal do Acre, pela oportunidade.

A CAPES, pelo incentivo à pesquisa, através da concessão de Bolsa de Estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, por me conceder afastamento para qualificação profissional durante o período do Mestrado.

À Professora Doutora Márcia Verônica Ramos de Macêdo, pela orientação, confiança e incentivo. E mais ainda pelas experiências de vida compartilhadas.

Aos professores doutores Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (UFAL), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ) e Alexandre Melo de Sousa (UFAC), pelas excelentes contribuições e sugestões que deram a este trabalho à época da qualificação e da defesa.

À Professora Doutora Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, pela competência com que coordena o PROFLETRAS.

Aos professores do programa, pelas experiências compartilhadas e pela injeção de ânimo e de teoria em minha prática.

Aos colegas do Mestrado, pela força e determinação de todos, pela troca de experiências e, sobretudo, pela amizade sincera que construímos, em especial à amiga Maria Veroza Batista Vieira, companheira de lágrimas, ideias e vitórias.

A todos os colegas de trabalho da Escola Estadual Serafim da Silva Salgado e da Instituição Cantinho do Bom Pastor, que me apoiaram e compreenderam nesse período ímpar em minha vida. Gratidão extensiva também aos alunos da EJA.

Ao meu bem mais precioso – minha família: meu marido, Edimar, pelo incentivo e pelos cuidados que tem comigo, e meus rebentos de oliveira, Carena e Caio, pelo genuíno amor que me abastece o espírito.

SILVA, Raimunda Rosineide de Moura e. *Leitura interativa e cidadania na EJA: a andaimagem como estratégia de mediação leitora*. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

RESUMO

Na busca pela equidade entre as pesquisas na área da educação e a prática docente, esta dissertação tem por objetivo contribuir para a ampliação da competência leitora dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Primeiro Módulo do Ensino Fundamental II, através da análise interativa de textos, usando a andaimagem como estratégia de mediação pedagógica em leitura. Para tanto, este trabalho apresenta uma proposta de intervenção com o modelo de Sequência Didática. Tendo por base a pesquisa bibliográfica, buscou-se como fundamento epistemológico o sociointeracionismo, o qual exige uma postura teórico-metodológica que considere a linguagem – e por extensão o ensino de língua materna – como um processo de interação entre sujeitos. A fundamentação teórica apoia-se nos Estudos de Letramento e nas Disciplinas Linguística de Texto e Análise do Discurso. No âmbito desses estudos e disciplinas, abre-se discussão sobre a escolarização de jovens e adultos no Brasil, com Haddad e Di Pierro (2000), Moura e Freitas (2010) e inúmeros Documentos Oficiais do Brasil sobre a Política para a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Língua Portuguesa. Discutem-se os conceitos de Alfabetização, Alfabetismo e Letramento, com Kleiman (2005; 2007; 2012) e Soares (2011; 2012). Discutem-se também os conceitos de Texto, Discurso e Gêneros Textuais a partir do trabalho de diversos autores, dentre os quais citamos Koch (1989; 2004; 2006; 2011; 2013), Koch e Travaglia (1991), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), Antunes (2009; 2010; 2014), Bakhtin (2010), Adam (2011), Orlandi (2012) e Maingueneau (2013). Analisam-se, ainda, as pesquisas sobre Leitura e Ensino de Leitura, feitas por Freire (1991), Solé (1998), Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo (2012), Kleiman (2013a; 2013b), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), em meio a outros nomes. Espera-se que a proposta de intervenção surgida deste trabalho contribua para a ampliação da competência leitora dos alunos da EJA, vislumbrando, assim, a possibilidade de resgatar a cidadania desses estudantes.

Palavras-chave: EJA. Letramento. Gêneros Textuais. Leitura. Andaimagem.

SILVA, Raimunda Rosineide de Moura e. *Interactive Reading and Citizenship in EJA: the scaffolding as a reader mediation strategy*. 2015. 98 p. Thesis (Master in Languages) – Professional Master Program in Languages (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

ABSTRACT

In the pursuit of equity between researches in the education area and teaching practice, this thesis aims to contribute to the expansion of the reading competence of the Youth and Adult Education – EJA's students, of the Fundamental School II's First Module, through the interactive text analysis, using the scaffolding as a pedagogical mediation strategy in reading. Thereunto, this work presents a intervention proposal with the Didactic Sequence model. The study, based on a bibliographic research, sought as a epistemological groundwork the social interactionism, which requires a theoretical-methodological approach that considers the language – and by extension the mother language teaching – as a process of interaction between subjects. The theoretical framework is based on the Literacy Studies and in the Disciplines of Textual Linguistics and Discourse Analysis. Within the framework of these studies and disciplines, begins a discussion about the education of youth and adults in Brazil, with Haddad & Di Pierro (2000), Moura & Freitas (2010) and a several Brazil's Official Documents about the Policy for the Youth and Adult Education and the teaching of Portuguese Language. It is discussed the concepts of Initial Reading Instruction, Alphabetism and Literacy with Kleiman (2005; 2007; 2012) and Soares (2011; 2012). It is also discussed the concepts of Text, Discourse and Textual Genres from the work of several authors, among which we mention Koch (1989; 2004; 2006; 2011; 2013), Koch & Travaglia (1991), Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2008), Antunes (2009; 2010; 2014), Bakhtin (2010), Adam (2011), Orlandi (2012) and Maingueneau (2013). It is also analyzed the research on Reading and Teaching Reading, made by Freire (1991), Solé (1998), Bortoni-Ricardo & Sousa (2006), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo (2012), Kleiman (2013a; 2013b), Santos, Cuba Riche & Teixeira (2013), amid other names. It is expected that the intervention proposal arising from this work contributes to the expansion of the reading competence of the EJA's students, seeing, thus, the possibility of rescuing the citizenship of those students.

Keywords: EJA. Literacy. Textual Genres. Reading. Scaffolding.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional – População de 15 a 64 anos (em %)	22
Tabela 2: Indicadores de Analfabetismo e Valor Absoluto da População de Referência	23
Gráfico 1: Taxa de Analfabetismo Funcional da População de 15 anos ou mais – IBGE (%)	24
Quadro 1: Texto 2 – Notícia	67
Figura 1: Texto 3 – Infográfico	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Acre

ACD - Análise Crítica do Discurso

AD - Análise do Discurso

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CTPS - Carteira de Trabalho e Previdência Social

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPI - Equipamento de Proteção Individual

GEFM - Grupo Especial de Fiscalização Móvel

GESTAR - Gestão da Aprendizagem Escolar

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

i. é - isto é

INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional

IPM - Instituto Paulo Montenegro

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MPT - Ministério Público do Trabalho

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

PA - Pará

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PF - Polícia Federal

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEGISLAÇÃO, ESTATÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	18
2.1 A EJA como Modalidade de Ensino e as Especificidades dos Estudantes .	18
2.2 Das Estatísticas sobre Analfabetismo às Políticas Educacionais	21
2.3 Conceitos de Alfabetização, Alfabetismo e Letramento	26
2.3.1 Alfabetização	26
2.3.2 Alfabetismo	27
2.3.3 Letramento	29
3 A INTERAÇÃO TEXTO-SUJEITOS: FIXANDO AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO TRABALHO	32
3.1 O Lugar do Texto no Ensino-Aprendizagem de Língua Materna	32
3.2 A Inter-relação entre os Conceitos de Linguagem, Língua, Sujeito e Texto	34
3.3 Coerência e Compreensão Leitora: uma Proposta de Análise de Textos	37
3.4 Discurso e Texto: a Questão Terminológica do Gênero	38
3.5 Conceito de Gêneros Textuais	41
3.6 Gêneros Textuais e Sequência Didática: Dois Aliados do Letramento	43
4 LEITURA, LEITOR E ENSINO DE LEITURA	45
4.1 Conceito de Leitura	45
4.2 Objetivos de Leitura	46
4.3 Mobilização de Conhecimentos Prévios do Leitor	47
4.4 Capacidades de Leitura	49
4.5 Etapas de Leitura	51
4.6 Reflexões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura	51
4.7 A Andaimagem como Estratégia de Mediação Pedagógica em Leitura	53
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	57
5.1 Considerações Metodológicas	57
5.2 Sequência Didática: A Temática do Trabalho Escravo em Textos Jornalísticos	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
ANEXO A: NOTÍCIA	99

1 INTRODUÇÃO

Muito além da necessidade de cumprimento de uma exigência acadêmica, este trabalho representa uma busca pessoal, que se iniciou em 1992, quando ministramos nossa primeira aula de língua portuguesa numa turma de sexto ano de uma escola estadual, num bairro periférico do interior do Acre. Significa a busca por uma prática pedagógica justa e eficiente de ensino da língua materna. Justa na medida em que não procure apenas apontar os alunos e/ou os professores como culpados pelo fracasso escolar das pessoas oriundas das camadas populares e eficiente a ponto de respeitar e acolher os saberes de cada aluno, tomando-os como referência para o ensino da língua, de modo a oportunizar aos educandos o exercício da cidadania. Essa busca aumentou quando, dois anos depois, já na periferia da capital e cursando graduação em Letras, começamos a ministrar aulas para jovens e adultos, no ensino noturno, com os quais trabalhamos até hoje e a quem pretendemos dirigir os frutos deste trabalho.

Há quase duas décadas e meia, quando iniciamos a carreira docente, já se avolumava uma crise no ensino de língua portuguesa em toda a educação básica. Especificamente a escola pública não dava conta da formação escolar necessária para o desempenho adequado dos alunos tanto dentro da escola quanto fora dela. Essa crise gerou um movimento, um esforço em minimizar a baixa qualidade do ensino, não só por parte da escola e dos professores, por si só, mas também por parte dos órgãos governamentais voltados para a educação básica. Como um exemplo desse esforço, podemos citar os textos produzidos por especialistas em Língua Portuguesa para um projeto de formação de professores, que originaram a obra *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldini na década de 1980 e que continua sendo reeditada. É o próprio Geraldini (2011, p. 39) quem afirma: “é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino da língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas”. Foi nesse contexto que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – em 1997 os do 1º e 2º ciclos e em 1998 os do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – estabelecendo diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Numa época em que ensinar português era sinônimo de ensinar gramática normativa, em que a variante linguística não culta era considerada erro e não se

ensinava o aluno a produzir textos, mas a compor redações, os PCN vieram como uma inovação positiva, capaz de transformar as obsoletas práticas de ensino. Os estudos linguísticos pautados no letramento e na teoria dos gêneros do discurso,¹ bem como a concepção de linguagem como atividade discursiva nortearam os PCN e direcionaram o enfoque do ensino da língua para o texto oral ou escrito, visto ser por meio deste que se dá a materialização do discurso.

Após anos de capacitação dos professores, através do Programa Parâmetros em Ação,² de outras oficinas de formação continuada em nível estadual e de divulgação dos PCN também nas universidades, muitas ideias – ou a nomenclatura delas – foram internalizadas, tais como ensino pautado na realidade, valorização das experiências do aluno, aulas atrativas e dinâmicas, aprendizagem significativa, formação do cidadão, interdisciplinaridade, transversalidade, análise linguística (e não mais gramática), dentre outras.

Entretanto, contrariamente ao que se imaginava, as mudanças efetivas no ensino de Língua Portuguesa não aconteceram. Não na velocidade que se desejava nem com a qualidade suficiente para que o aluno ampliasse

o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Os textos ainda são usados como pretexto para o ensino de gramática “contextualizada” e os alunos continuam em um nível de leitura e escrita insuficiente. Como afirma Antunes (2014, p. 42): “O termo ‘gramática contextualizada’ veio, assim, como uma espécie de acordo: a gente recorre ao texto, mas garantindo a manutenção dos mesmos programas e dos mesmos procedimentos de estudo da gramática”. Tratando-se de alunos jovens e adultos, o problema é ainda maior, pois as dificuldades em compreender o que leem ultrapassam o ensino fundamental, tornando penoso também o aprendizado no ensino médio em todas as disciplinas, já que todas exigem proficiência em leitura. Os alunos retornam aos estudos na expectativa de melhorar suas condições socioeconômicas, porém o insucesso na escola pode frustrar as expectativas de sucesso na vida.

¹ Os conceitos de letramento e gêneros do discurso/texto serão discutidos na fundamentação teórica deste trabalho, inclusive nossa opção pelo termo “gêneros textuais”.

² Trata-se de um Programa de formação continuada em forma de oficinas, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo era preparar os professores para um trabalho pedagógico em consonância com os fundamentos teórico-metodológicos propostos pelos PCN.

Sem querer adentrar agora nas causas desse insucesso, é certo que a “culpa” não é do documento em si, cujas orientações continuam atuais e um alvo a ser perseguido, mesmo depois de quase duas décadas. Ocorre que os professores, por mais esforço que façam para praticar os PCN e mesmo conscientes dessa necessidade, ainda carecem não apenas de apoio pedagógico qualificado que introduza nos planejamentos escolares estudos linguísticos atualizados, mas, principalmente, de reconhecimento de seu trabalho pela gestão pública, de apoio para qualificação profissional e de autonomia para elaborar e desenvolver trabalhos efetivos em sala de aula. Enquanto isso não acontece, as novas pesquisas na área da linguagem, principalmente as da área de Linguística de Texto e os estudos sobre gêneros de texto/discurso, leitura e letramento, que já estão bastante avançados nas universidades, não passam de um eco distante e mal compreendido nas práticas de ensino da língua. E o peso da tradição se sobrepõe às novas práticas, sob o discurso de que é melhor o tradicional (nem sempre) bem feito do que a insegurança diante da novidade.

Certo é que são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores de língua materna na educação básica, nas escolas públicas no Brasil e, particularmente, no Estado do Acre. Dois deles merecem destaque: a aplicação de uma didática satisfatória para o ensino da língua, usando o texto como objeto de ensino; a adequação das atividades de análise linguística a esse objeto, buscando atender às necessidades reais de aprendizagem e, assim, promovendo um bom desempenho dos alunos em todas as instâncias sociais que requerem práticas de leitura e escrita. No tocante aos esforços para sanar esses desafios, a solução parece residir nas fronteiras entre uma política educacional de qualidade, um projeto político-pedagógico escolar afinado com os PCN e conhecido pelos professores, a experiência e a qualificação do profissional da língua portuguesa.

Aqui chegamos ao ponto que justifica o propósito acadêmico deste trabalho. Muitos foram os esforços empreendidos nesses últimos vinte e três anos de regência de classe na tentativa contribuir, por meio das aulas de língua portuguesa, para a formação de cidadãos. Numa trajetória marcada por erros e acertos, tivemos a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Letras – denominado PROFLETRAS – como mais um suporte no enfrentamento a esses desafios que se nos apresentam no ensino da língua materna. As disciplinas oferecidas têm possibilitado uma maior reflexão e um panorama do ensino-aprendizagem da língua

materna no Brasil, bem como um vasto referencial teórico a ser utilizado em prol da ação educativa do professor.

Despertou-nos a atenção, principalmente, as pesquisas na área de Linguística de Texto, de Gêneros do Discurso/Texto, de Letramento e de Leitura, feitas por autores nacionais e internacionais. Em relação aos estudos voltados para os aspectos da textualidade e para a construção dos sentidos do texto, podemos citar as pesquisas de Koch (1989; 2004; 2006; 2011; 2013), Koch e Travaglia (1991), Antunes (2009; 2010; 2014), Adam (2011), Cavalcante (2011), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), dentre outros. Nas pesquisas sobre Gêneros do Discurso/Texto, elencamos Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), Bakhtin (2010) e Bazerman (2011). Na área do Discurso, citamos Meurer (2005), Orlandi (2012) e Maingueneau (2013). Na área do Letramento, Kleiman (2005; 2007; 2012) e Soares (2011; 2012) são duas pioneiras. Já na área da Leitura podemos destacar Freire (1991), Solé (1998), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Bortoni-Ricardo et al. (2012), Kleiman (2013a; 2013b), em meio a outros nomes.

Por outro lado, como já afirmamos, ainda é mínima e insuficiente a aplicação dos resultados dessas pesquisas ao ensino de língua portuguesa, o que acarreta uma disparidade entre a teoria e a prática efetiva em sala de aula. O ensino de língua materna, em qualquer modalidade ou ciclo da educação básica, não pode prescindir de considerar os conceitos basilares que devem permear as práticas de ensino, quando se propõe a trabalhar com textos: práticas de leitura para o letramento, compreensão responsiva do texto, textualidade, gêneros textuais, contexto, condições de produção, circulação e recepção dos textos, valorização de saberes e experiências, e tantos outros conceitos, decorrentes dos temas supramencionados, que passam a fazer sentido quando se tem a percepção de que todo o aprendizado humano se dá através da interação entre as pessoas, mediada e transformada pela linguagem.

Temos, dessa forma, subsídios teóricos para buscar a construção de uma proposta de intervenção didática que priorize o gênero textual como objeto de ensino e enfoque o ensino da leitura como possibilidade de ampliação do letramento dos alunos da EJA. Exatamente as especificidades dos estudantes jovens e adultos é que guiaram, em meio a uma gama de possibilidades temáticas, a escolha da leitura interativa de textos como proposta de trabalho pedagógico. São jovens acima de

quinze anos e adultos de todas as idades que não tiveram acesso à escola na infância ou que se ausentaram da escola por um longo período de tempo. Por razões que discutiremos no decorrer deste trabalho, são pessoas que, na maioria, chegam ao início do Segundo Segmento da EJA com um baixo nível de letramento, já que não utilizam de forma eficiente a leitura e a escrita em situações cotidianas. São consideradas analfabetas funcionais, por conseguirem apenas localizar informações explícitas em textos familiares de pequena extensão.

Diante dessa realidade, algumas questões se nos impuseram de início: O que fazer para que os alunos ascendam do nível de decodificação para o nível de compreensão de um texto? Que aspectos do texto analisar, junto com os alunos, para garantir a construção de seu sentido? Como deve ser feita essa análise para garantir a ampliação das capacidades de leitura dos alunos? Quais suportes ou estratégias o professor precisará mobilizar para garantir a compreensão leitora dos alunos? Buscando respostas para esses questionamentos, partimos da hipótese de que a mediação pedagógica do professor antes, durante e depois da leitura de um texto pode contribuir de forma significativa para aumentar o nível de compreensão dos alunos e lhes garantir, progressivamente, a autonomia leitora. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa teórica nos direcionou para situar a proposta na interface entre as várias disciplinas que se ocupam do texto, haja vista ser ele que traduz toda atividade de linguagem e constitui por excelência o objeto de leitura, seja ele apresentado de forma linear ou não linear, verbal, não verbal ou multimodal.

A proposta de intervenção que apresentamos tem como público-alvo estudantes do Primeiro Módulo (correspondente ao sexto ano) do Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. A proposta tem o formato de Sequência Didática, adaptada dos trabalhos de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), visto estar voltada para a leitura e a compreensão de textos, e não prioritariamente para a produção textual, como propõe o trabalho original dos autores suíços. Por se tratar de uma proposta com foco na mediação pedagógica em leitura, buscamos outros autores que pudessem subsidiar o caráter específico da sequência e encontramos respaldo também nos trabalhos de Bortoni-Ricardo e Sousa (2006) e Bortoni-Ricardo (2012) para a compreensão da andaimagem como estratégia de mediação em leitura. O termo “andaimagem”, neste trabalho, refere-se ao conceito metafórico de “andaime”, que consiste em “um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”.

(BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 167). Como estratégia de ensino-aprendizagem, a andaimagem põe em foco a troca de experiências entre os alunos e entre estes e o professor. Além dessas autoras, pautamo-nos em Antunes (2010) para a seleção dos aspectos que asseguram a compreensão global do texto e em Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013) para a definição das etapas de leitura. Nesse sentido, o texto servirá de base não somente para o domínio dos gêneros e das sequências textuais típicas da composição de cada gênero, mas também para a formação de leitores competentes e críticos, visto que a prioridade dessa estratégia recai sobre a construção interativa do(s) sentido(s) do texto.

Destarte, o objetivo geral do presente trabalho é contribuir para a ampliação da competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental II da EJA, através da análise interativa de textos, usando a andaimagem como estratégia de mediação pedagógica em leitura. Para esclarecermos o lugar da competência leitora no quadro geral dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, recorreremos a Travaglia (2011). O autor explica que o objetivo prioritário do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa de seus usuários, tornando estes capazes de, progressivamente, adequar o ato verbal às situações de comunicação. Ainda segundo o autor, a competência comunicativa implica outras duas competências: a gramatical ou linguística, entendida como a capacidade do usuário de gerar sequências típicas e aceitáveis na língua; e a textual, que é “a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados”. (TRAVAGLIA, 2011, p. 18). A boa formação aqui não se refere aos padrões normativos, mas a princípios relativos à organização, constituição, construção e funcionamento, conforme esclarece o autor. A competência leitora encaixa-se, então, como um subdomínio da competência textual. Travaglia (2011, p. 19), faz entender que a comunicação acontece por meio de textos e conclui que “se o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isso corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais variadas situações de comunicação”. Portanto, entendemos que, ao almejarmos a ampliação da competência leitora dos alunos, estamos cumprindo parte importante do principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa.

Assim, esta dissertação está organizada em seis capítulos. Os capítulos dois, três e quatro, relativos à fundamentação teórica, abordam três temáticas. A primeira preocupa-se em esclarecer, em linhas gerais, as funções da Educação de Jovens e

Adultos, situando-a como modalidade de ensino, bem como em analisar os resultados das recentes pesquisas sobre alfabetismo funcional, mostrar documentos e ações do poder público referentes às políticas educacionais e discutir os conceitos de Alfabetização, Alfabetismo e Letramento. A finalidade dessa abordagem é compreender a função social da EJA, o papel da instituição escolar e do educador de jovens e adultos como agente de letramento e a necessidade de implementação de políticas públicas na área educacional para minimizar os altos índices de analfabetismo da população jovem e adulta das camadas populares. O segundo bloco temático consiste na discussão dos conceitos de Linguagem, Língua, Sujeito, Texto e Discurso e na defesa do sociointeracionismo como a concepção mais adequada para os objetivos pretendidos neste trabalho. Além disso, fornece embasamento acerca dos aspectos mais relevantes a serem considerados na compreensão global dos textos e nas implicações da inclusão dos gêneros textuais como objetos de ensino-aprendizagem da língua. Finalmente, a terceira temática ocupa-se das pesquisas sobre leitura, enfocando o conceito, os objetivos de leitura e a mobilização dos conhecimentos prévios do leitor, as capacidades de compreensão leitora, as etapas de leitura e as reflexões sobre o ensino-aprendizagem da leitura.

Acreditamos que essas temáticas, embora pareçam díspares entre si, coadunam-se com a necessidade que temos hoje de um ensino pautado nos procedimentos de uso da linguagem e na compreensão dos processos interpretativos do texto, a fim de formar leitores competentes e bons produtores de textos orais ou escritos.

O quinto capítulo descreve a metodologia e apresenta uma proposta de intervenção adequada ao Primeiro Módulo do Ensino Fundamental II da EJA. A sequência didática aborda a temática do trabalho escravo, veiculada em textos da esfera jornalística. Para a contextualização, a análise textual e o aprofundamento do tema, selecionamos um *corpus* de textos que inclui reportagem televisiva, notícia e infográfico. No entanto, a notícia foi o gênero eleito como texto-base da proposta, por ter estrutura mais simples e ser o de maior circulação no meio social dos alunos.

Enfim, o presente trabalho visa contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, configurando-se também como uma oportunidade de aliar os estudos teóricos à prática educativa, vislumbrando a possibilidade de contribuir com a qualidade do ensino no Estado do Acre e, sobretudo, com o resgate da cidadania dos estudantes da EJA.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEGISLAÇÃO, ESTATÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A motivação inicial deste trabalho parte da necessidade de uma nova forma de abordagem do ensino da língua materna na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), no Ensino Fundamental. Contudo, antes de iniciarmos nossas reflexões – tanto teóricas quanto metodológicas – sobre o estudo do texto como unidade de ensino, com foco na compreensão leitora, faremos uma análise da EJA como modalidade de ensino, dos indicadores de alfabetismo da população jovem e adulta, bem como da legislação vigente para o campo da educação e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP). Também abrimos espaço para discutir os conceitos de Alfabetização, Alfabetismo e Letramento. Acreditamos que uma visão panorâmica da EJA, dos níveis de alfabetismo da população acima de 15 anos e das políticas educacionais para essa faixa etária, nos ajudarão a compreender e justificar os propósitos do presente trabalho, o qual traz à baila a necessidade de priorizar o texto e a leitura na escola, um tema que vem sendo há tanto tempo e tão amplamente discutido, porém ainda sumamente necessário em se tratando da educação básica e pública.

2.1 A EJA como Modalidade de Ensino e as Especificidades dos Estudantes

A designação educação de jovens e adultos, segundo Haddad e Di Pierro (2000), abrange um vasto campo de ações, não só no âmbito escolar, mas também em outras instituições como a família, as associações religiosas, os locais de trabalho e inúmeros outros ambientes que se ocupam tanto da educação formal quanto informal, com a finalidade de obter conhecimentos básicos e competências técnicas, profissionais ou habilidades socioculturais.

Em relação à educação formal oferecida pelo Estado, a promoção de políticas públicas para a educação de jovens e adultos no intuito de minimizar o alto índice de analfabetismo no Brasil é uma preocupação antiga, embora com ações nem sempre satisfatórias. Como observa Haddad e Di Pierro (2000), na década de 1920 o Brasil já passava por um processo de urbanização e industrialização. Os precários índices de alfabetização do país geraram um movimento de educadores e da população em prol do aumento do número de escolas e da qualidade do ensino. Face à necessidade de reconstrução da identidade do país, a Assembléia Constituinte de

1934 propôs um Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, que “deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Esse foi o primeiro reconhecimento legal da educação de jovens e adultos. Ainda a título de ilustração, Lima e Freitas (2010) apresentam um panorama dessas ações na segunda metade do século XX e afirmam que a primeira metade da década de 1960 foi um período de efervescência ideológica na área de educação de jovens e adultos, em que muitos movimentos emergiram, sobretudo, no Nordeste do Brasil, mas foram frustrados com o Golpe Militar de 1964. Conforme explicam as autoras,

Nessa época eclodiram as ideias de Paulo Freire, concebidas pelos movimentos populares e Organizações Não-Governamentais (ONG) [...]. Esses movimentos pressionaram o governo, que aprovou ainda nessa década, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), sob a coordenação do Educador Paulo Freire. Esse plano que tinha como base de suas ações a “transformação social” foi interrompido com o golpe militar. (LIMA; FREITAS, 2010, p. 55).

Dessa época para cá, muitos programas de alfabetização e de aceleração da aprendizagem para fins de diminuição da distorção idade/série para jovens e adultos foram encampados, mas todos de natureza paliativa e transitória. Como modalidade de ensino, de caráter permanente, a EJA tem seu marco legal no Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, o qual foi regulamentado pelo Artigo 4º, inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996. (BRASIL, 1996). Esse aparato legal garante a obrigatoriedade da educação básica também para jovens e adultos. Atualmente, a EJA atende a jovens acima de quinze anos e adultos de todas as idades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) propõem que essa modalidade deve desempenhar três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora diz respeito não só ao direito ao acesso a uma escola de qualidade, mas também à permanência nela até o final da educação básica. Reparar significa garantir o acesso a bens culturais e conhecimentos científicos que o domínio da leitura e da escrita proporciona. A função equalizadora diz respeito à igualdade de oportunidades, possibilitando aos indivíduos “novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação”. (BRASIL, 2000, p. 9). Por último, a função qualificadora que, segundo o documento, é a razão de ser da EJA, sua função

permanente. Por assumir o caráter de incompletude do ser humano, a EJA tem a tarefa de “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida”. (BRASIL, 2000, p. 11).

Os alunos da EJA são, de fato, um público diferenciado, muitas vezes alijado do processo de escolarização no ensino dito “regular”. Urge, portanto, desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a permanência deles na escola, visto que a evasão escolar é um dos maiores entraves dessa modalidade de ensino. Os fatores que contribuem para essa evasão são múltiplos e complexos, merecendo estudo específico. Entretanto, convém destacar como um dos principais fatores o estranhamento que a escola causa aos jovens e adultos, por práticas de ensino desvinculadas da realidade desses estudantes. Esse descompasso entre um letramento escolar desvinculado das práticas sociais e o que o aluno já traz em suas experiências de vida faz com que ele se sinta incapaz de aprender diante de conteúdos sem utilidade na vida prática e, por isso, impossíveis de ser internalizados. Já nas primeiras semanas de aula, o aluno precisa sentir-se incluído, encontrar-se como sujeito capaz de construir, juntamente com a turma e o educador, conhecimentos que ressignifiquem sua vida, fazendo-o vislumbrar novas possibilidades e diminuir a longa trajetória de exclusão escolar e social, devidas, em grande parte, “aos insucessos na alfabetização e no desenvolvimento dos letramentos”. (ROJO, 2009, p. 7).

Nesse contexto é que reside a importância e a responsabilidade do professor de EJA, que se vê diante da necessidade de adequação do conteúdo curricular à realidade e às experiências do aluno. Entretanto, para que se efetive essa valorização do conhecimento de mundo do aluno, é necessária a percepção do professor de EJA de que não basta ensinar a ler e a escrever de forma descontextualizada. É mais proveitoso formar leitores de mundo, como preconiza a pedagogia de Paulo Freire. Essa também é a visão de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p.16) ao afirmarem que “todo professor é por definição um agente de letramento”. Assim sendo, o trabalho do educador vai além do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Ser um agente de letramento significa não somente ensinar, mas também dar sentido àquilo que se ensina, estimular o educando a fazer uso da leitura e da escrita além dos muros da escola. E ser um professor na EJA é ser também um educador social.

2.2 Das Estatísticas sobre Analfabetismo às Políticas Educacionais

No Estado do Acre, conforme consta no documento intitulado *A política e organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre (2007)*, a EJA está normatizada através da Resolução nº 26/2007, do Conselho Estadual de Educação. É subordinada à Secretaria Estadual de Educação e realiza periodicamente formação continuada para os professores. Apesar disso, os alunos da EJA, por questões relativas à estruturação dessa modalidade de ensino, ainda não participam das avaliações diagnósticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação: a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo foco, no caso de Língua Portuguesa, é a leitura. Mesmo sem contarmos com esses indicadores de desempenho, a análise das habilidades de leitura e escrita da população brasileira entre quinze e sessenta e quatro anos pode ser feita através do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que dispõe de dados até o biênio 2011/2012.

O INAF, criado e implementado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, semelhante às avaliações externas voltadas para o ensino regular, tem como objetivo, conforme consta no *site* do IPM³,

oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura.

Convém esclarecer que o INAF propõe a classificação do alfabetismo em quatro níveis:

Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

Alfabetizados em Nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem

³As citações sobre o INAF e os níveis de alfabetismo foram retiradas da página virtual do Instituto Paulo Montenegro/INAF e não há indicação de ano nem de página. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por. Acesso em: 23 maio 2014.

textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

As pessoas classificadas no primeiro e no segundo nível são consideradas analfabetas funcionais e as classificadas no terceiro e no quarto nível, alfabetizadas funcionalmente. O *site* do IPM apresenta os resultados da pesquisa sobre a evolução do indicador de alfabetismo funcional de 2001 a 2011/2012, conforme reproduzimos a seguir:

Tabela 1: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional
População de 15 a 64 anos (em %)

Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %)							
	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011.

Esses resultados mostram que houve, em dez anos, um decréscimo de 12% para 6% no índice de analfabetismo no país, entre os jovens e adultos dessa faixa etária. Entretanto, observamos que essa população, não mais classificada como absolutamente analfabeta, está distribuída entre os níveis Rudimentar e Básico de alfabetismo, visto que o percentual de pessoas plenamente alfabetizadas manteve-se praticamente inalterado. O crescimento do número de alfabetizados funcionalmente só é percebido ao se juntarem os dados dos níveis Básico e Pleno de alfabetismo. Outros dados levantados pelo INAF no mesmo período e divulgados no *site* do IPM, mostram que “somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas”. O próprio IPM e a ONG Ação Educativa analisam esses resultados como avanços, mas esclarecem que o Brasil ainda “não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada”. Outra descoberta importante ao se analisarem esses dados, é que a queda nos índices de

analfabetismo não corresponde a uma diminuição proporcional do valor absoluto da população analfabeta acima de quinze anos.

A Plataforma de consulta *on-line* do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013)⁴ analisa dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. A tabela a seguir apresenta os dados do Brasil, do Estado do Acre e da capital do Estado, Rio Branco.

Tabela 2: Indicadores de Analfabetismo e Valor Absoluto da População de Referência

Indicadores de Analfabetismo e Valor Absoluto da População de Referência						
Indicadores	Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais	Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais	Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais	População de 15 anos ou mais	População de 15 anos ou mais	População de 15 anos ou mais
Espacialidade	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Brasil	20,07	13,63	9,61	95.837.043	118.808.008	144.471.582
Acre	34,79	24,49	16,48	239.441	346.111	486.011
Rio Branco	21,06	13,99	9,03	111.188	165.048	237.875

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2013)

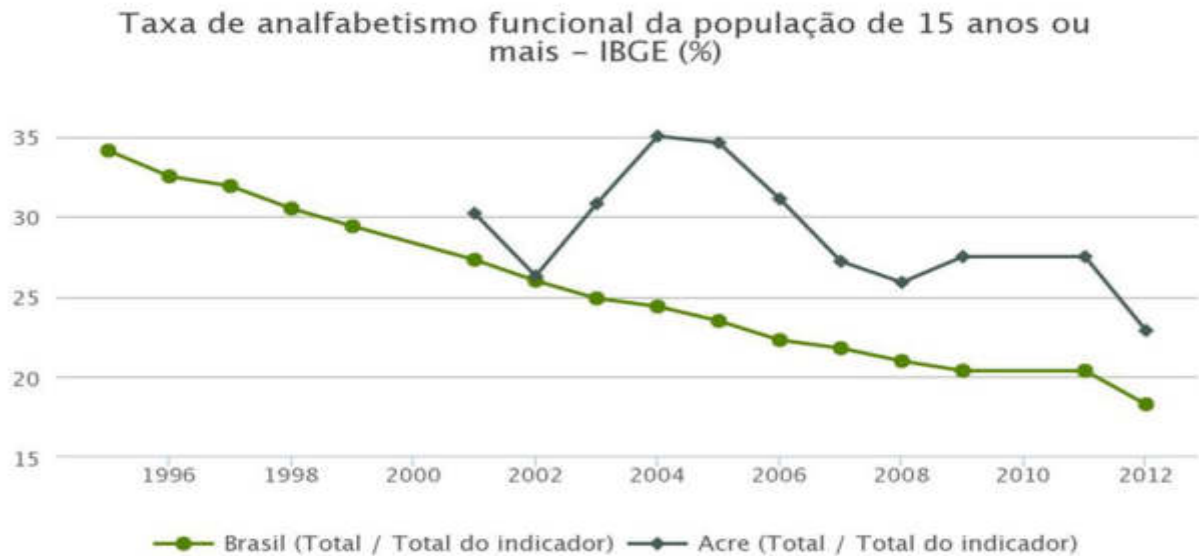
Como se observa, a Tabela 2 apresenta a taxa de analfabetismo da população acima de quinze anos, mas não limita o teto de idade a sessenta e quatro anos, o que torna os índices de analfabetismo mais altos do que os da Tabela 1. Convém alertar, também, que o valor absoluto da população constante na Tabela 2 não se refere apenas às pessoas analfabetas, mas ao total de pessoas nessa faixa-etária.

Entretanto, a tabela nos ajuda a concluir que, apesar de os indicadores mostrarem um declínio significativo das taxas de analfabetismo de 1991 a 2010, a população acima de quinze anos mais do que dobrou no período de vinte anos, evidenciando que o número de analfabetos nessa faixa etária pode não ter diminuído na mesma proporção. É o que nos mostra a Plataforma do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE)⁵. O gráfico a seguir, produzido a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período compreendido entre 2002 e 2012, mostra a taxa de analfabetismo funcional da população de quinze anos ou mais.

⁴ Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

⁵ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

Gráfico1: Taxa de Analfabetismo Funcional da População de 15 anos ou mais – IBGE (%)



Observatório do PNE

Fonte: IBGE/PNAD

Elaboração: Todos pela Educação

O gráfico apresenta dados sobre o analfabetismo funcional no Brasil e no Estado do Acre. Esse indicador, calculado pelo IBGE, seguindo a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO *apud* OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014), “define o analfabeto funcional como a pessoa que possui menos de quatro anos de estudos completos”. Conforme trecho do Boletim: Proyecto Principal de Educación em America Latina y el Caribe(1993), disponível na Plataforma do Observatório do PNE (2014),⁶

Na América Latina, a UNESCO ressalta que o processo de alfabetização só se consolida de fato para as pessoas que completaram a 4ª série. Entre aquelas que não concluíram esse ciclo de ensino, se tem verificado elevadas taxas de volta ao analfabetismo.

Essa constatação da UNESCO nos leva a destacar um ponto negativo nos programas de alfabetização para adultos, que geralmente levam de um ano e meio a dois anos e meio, a depender dos avanços do aluno, para certifi-cá-lo para a matrícula no Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Esse pouco tempo dedicado ao Primeiro Segmento da EJA explica o fato de os alunos chegarem ao Ensino Fundamental II ainda em nível rudimentar de leitura e escrita.

⁶ Idem.

No caso do Brasil, o gráfico mostra que, em 2002, a taxa de analfabetismo funcional da população acima de quinze anos era de 26%. Segundo dados do IBGE, essa taxa corresponde a um valor absoluto de 32.511.400 pessoas. No ano de 2012, essa taxa diminuiu para 18,3%, mas a diminuição do valor absoluto da população não foi proporcional, correspondendo a 27.790.792 pessoas consideradas analfabetas funcionais. A situação do Acre é ainda mais preocupante, pois, apesar de a taxa ter sido reduzida de 26,3% em 2002 para 22,9% em 2012, o valor absoluto de analfabetos funcionais subiu de 71.399 pessoas em 2002 para 121.846 pessoas em 2012.

A mais recente ação política no campo educacional foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Previsto pelo Artigo 214 da Constituição Federal, o PNE tem vigência de dez anos e estabelece diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis da Educação. A Plataforma Observatório do PNE (2014)⁷, esclarece os principais pontos considerados pelo Plano:

Universalização e ampliação do acesso a uma Educação de qualidade, assim como garantia de permanência dos alunos em todos os níveis educacionais, formação inicial e continuada de professores e profissionais da Educação, melhorias nas condições de trabalho que tornem a carreira docente mais atraente e aumento do financiamento público da Educação.

Duas das vinte metas do PNE versam sobre ações direcionadas à EJA: alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos e EJA integrada à educação profissional, conforme transcrito a seguir:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

Como se vê, o PNE aponta para a necessidade de políticas públicas bem definidas na área da Educação. São metas cujas estratégias requerem o envolvimento de organizações governamentais e não governamentais visando à melhoria da Educação.

Diante do panorama apresentado, restringindo o campo de análise para situações mais práticas e pontuais, é importante frisar a ação pedagógica do

⁷ Ibidem.

professor de Língua Portuguesa, buscando estratégias para que os alunos de EJA dominem, progressivamente, as habilidades de leitura – e, paralelamente, as de escrita – como forma não somente de reversão desse quadro de analfabetismo funcional, mas também de resgate da cidadania da população jovem e adulta que continua contando com a escola para esse fim.

2.3 Conceitos de Alfabetização, Alfabetismo e Letramento

Antes de iniciarmos a temática do texto como suporte para o ensino de leitura, é importante compreendermos os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento para clarificar de que maneira poderemos, como professores, aliar o que se ensina na escola com os saberes necessários às práticas sociais de leitura e escrita dos educandos. É sempre desafiadora a conceituação de ações complexas que envolvem tanto a construção de conhecimentos, a formação de sujeitos, bem como aspectos sociais, culturais e políticos. Por isso, para tentar conceituar alfabetização, alfabetismo e letramento, buscamos embasamento teórico em pesquisas pioneiras nesse campo no Brasil, como é o caso dos trabalhos de Kleiman (2005; 2012) e Soares (2011; 2012). As contribuições de Rojo (2009) sobre múltiplos letramentos e sobre o acesso à escola como fator de empoderamento e inclusão social também ajudam a compor uma análise sobre esses conceitos.

2.3.1 Alfabetização

Soares (2011, p. 15) concebe alfabetização, especificamente, como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Entretanto, a autora alerta para a complexidade desse conceito e o analisa sob três pontos de vista. O primeiro é o duplo significado das habilidades que integram o processo de alfabetização: a leitura e a escrita. O primeiro significado diz respeito à aquisição mesma do código escrito: “processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” e o segundo refere-se às habilidades mais avançadas de leitura e escrita que envolvem “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)”. (SOARES, 2011, p. 16).

O segundo ponto de vista a considerar, conforme Soares, é o fato de que esses dois significados de leitura e escrita, mesmo estando inter-relacionados, não

são totalmente verdadeiros: não há correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas; independentemente do grau de formalidade da situação comunicativa, não se escreve como se fala, nem se fala como se escreve; além disso, “o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente”. (SOARES, 2011, p. 17). A esse respeito, a autora enfatiza que

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Para Soares, enquanto os dois primeiros pontos de vista referem-se a aspectos individuais, o terceiro volta-se para o aspecto social da alfabetização. Grupos sociais diferentes têm diferentes concepções de alfabetização, conforme a função atribuída à língua escrita. A autora exemplifica esse aspecto afirmando que “para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana”. (SOARES, 2011, p. 17).

A autora deixa claro, com isso, que o processo de alfabetização é de natureza complexa e multifacetada, que requer a articulação e a integração de estudos interdisciplinares. Precisa ser analisado não somente sob a perspectiva linguística, mas também psicológica, psicolinguística e sociolinguística para que se construa sobre ela uma teoria coerente. Embora haja pessoas que aprendam a ler e escrever fora da escola, pode-se dizer que a escola é a principal responsável por garantir ao aluno o domínio desse conjunto de habilidades que constituem a alfabetização. É preciso considerar, por fim, “os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita”. (SOARES, 2011, p. 21).

É importante compreender, mesmo que em linhas gerais, os aspectos envolvidos no processo de alfabetização, pois abre caminho para a compreensão de dois outros conceitos igualmente complexos: o alfabetismo e o letramento.

2.3.2 Alfabetismo

A palavra *alfabetismo*, segundo Soares, designa “estado ou qualidade de alfabetizado”. É o contrário de *analfabetismo*, termo de uso corrente na língua, já

que o “estado ou condição de *analfabeto*”, conhecemos muito bem (SOARES, 2012, p. 19-20). O termo alfabetismo, então, surgiu da necessidade de

enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente, em detrimento do termo **alfabetismo**). (grifo da autora).

Pela análise de Soares, observa-se que tanto o termo alfabetismo quanto o termo letramento são de uso recente na língua, sendo, inicialmente, usados como sinônimos. Posteriormente, com o avançar das pesquisas e dada a amplitude dessa “nova realidade social”, deu-se preferência ao uso do termo letramento o que levou a autora a adotá-lo em definitivo na obra de 1998, reeditada em 2012.

Não obstante a complexidade desses fenômenos, hoje o termo alfabetismo parece estar sendo usado sempre que se faz referência às capacidades individuais de aquisição e consolidação do uso da leitura e da escrita, ao passo que o termo letramento tem se consolidado para se referir aos usos sociais da leitura e da escrita e seu impacto na sociedade. Rojo (2009, p. 45) aponta para esse aspecto quando afirma que

o foco do conceito de alfabetismo está no **conhecimento**, nas **capacidades envolvidas na leitura e na escrita**. É, portanto, um conceito de natureza sobretudo psicológica e de escopo individual – investigamos os níveis de alfabetismo dos indivíduos de determinada população. (grifo da autora).

A respeito dos níveis de alfabetismo, Soares (2011) esclarece que o conceito de alfabetismo funcional foi introduzido por Gray, em 1956, numa pesquisa internacional sobre leitura e escrita feita para a UNESCO. Nesse documento, alfabetismo funcional é definido “como o conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo”. (SOARES, 2011, p. 33-34). Segundo a autora, na revisão do documento, feita em 1978, a UNESCO manteve as definições de alfabetizado e analfabeto, baseadas em habilidades individuais, e introduziu um novo nível de alfabetismo, criando-se “o conceito de ‘alfabetizado funcional’ (*functional literate*)”, que acentua os usos sociais da leitura e da escrita”. (SOARES, 2011, p. 34).

Trabalho recente sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil, publicado pela UNESCO (2008, p. 61), confirma que “é considerada *alfabetizada funcional* a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu

contexto social e usá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”. Já o analfabetismo funcional é entendido como “a falta de capacidades para fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social, após alguns anos de escolarização”.

As nomenclaturas “analfabeto/analfabetismo funcional”, “alfabetizado funcionalmente” e “alfabetismo funcional” são usadas para análises estatísticas dos níveis de alfabetismo, como é o caso do IBGE e do INAF.

2.3.3 Letramento

Antes de adentrarmos na busca por uma conceituação do termo, é necessário esclarecer sua origem e enfatizar, como Soares (2011, p. 117), a integração e a indissociabilidade dos conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento. “Separar o que é inseparável”, segundo Soares, só é possível como estratégia metodológica de compreensão desses fenômenos.

O termo letramento (como, anteriormente, o termo alfabetismo), no sentido com que são usados hoje, como explica Soares (2012, p. 17-18), são traduções do termo inglês *literacy* (do latim *littera* [letra] com o sufixo *-cy* [qualidade, condição, estado, fato de ser]). Assim sendo, esse “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, tradução literal de *literacy* e, por extensão, de letramento, deixa implícita, de acordo com Soares,

a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos e natureza social, cultural, política, econômica, linguística.

[...] **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (grifo da autora).

De fato, os estudos mais consistentes sobre letramento no Brasil tiveram a influência das pesquisas do norte-americano Street (1984). Rojo (2009, p. 98) confirma que a obra desse autor foi divisora de águas, inaugurando os novos estudos do letramento. Kleiman (2012, p.15-16), uma das principais divulgadoras desses estudos, afirma que

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Mesmo reconhecendo a complexidade do letramento e situando-o como fenômeno cultural, a autora o define como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. (KLEIMAN, 2012, p. 11). Considerando esse novo enfoque, Kleiman reitera a crítica às práticas de uso da escrita na escola (letramento escolar) e afirma que “a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos”. (KLEIMAN, 2012, p. 20, grifo da autora).

Em conformidade com os estudos de Street (1984), Kleiman (2012, p. 21-22) explica as duas concepções ou os dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro modelo denomina-se autônomo por conceber a escrita como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”, sendo naturalmente resultante do progresso, da civilização e da mobilidade social. A autora destaca, como decorrentes desse modelo, outras características:

- 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. (KLEIMAN, 2012, p. 22).

Já o modelo ideológico de letramento, considerado alternativo, representa um alargamento dos estudos nessa área, para

descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma ‘tecnologia’ de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. (KLEIMAN, 2012, p. 16).

Esse segundo modelo, como bem observa Kleiman (2012, p. 21), não se refere a uma única prática, mas a práticas de letramento “social e culturalmente determinadas” e que, ao invés da dicotomia oralidade/escrita, “pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas”.

Soares (2012, p. 81-82) refere-se ao modelo ideológico como *versão forte* e ao modelo autônomo como *versão fraca* de letramento e reconhece que parece impossível formular uma definição de letramento que possa ser aceita sem restrições. No entanto, conclui que o conceito “envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”.

Nesse mesmo direcionamento é o conceito dado pela UNESCO (2008, p. 75):

Letramento é um conceito que diz respeito ao conjunto de práticas de uso da linguagem escrita numa dada sociedade ou contexto. Trata-se de um processo que tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas relevantes e necessárias que envolvem a escrita.

O conceito de letramento que defendemos é aquele que vai além da aquisição e uso funcional do código escrito, mas que depende desses dois fatores como ponto de partida para capacitar os indivíduos a lidar com múltiplas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Pensamos em um letramento que transcenda o nível da escrita na medida em que faça parte do agir do homem na sociedade letrada e o conduza a uma reflexão sobre as relações de poder nela existentes, podendo gerar mudanças não só pessoais, mas principalmente sociais. cremos, portanto, ser uma visão compatível com o letramento ideológico.

Entretanto, não podemos desconsiderar o lugar social de onde falamos: a escola como espaço de ensino de língua materna. É certo, como afirma Kleiman (2005), que letramento não é um método nem um conjunto de habilidades que possam ser ensinadas na escola, mas esta pode propiciar as bases para a construção de múltiplos letramentos, desvencilhando-se de preconceitos e revisando suas práticas.

Levando em conta as elevadas taxas de analfabetismo e de alfabetismo funcional que expusemos e analisamos no início do capítulo e as considerações sobre a necessidade de um ensino voltado para o letramento, relacionando-o à sua dimensão individual e social, começa a se configurar, doravante, uma fundamentação teórica que vislumbre uma compreensão coerente do texto e dos fatores que contribuem para sua compreensão. Almejamos que os caminhos metodológicos que se apresentem tenham no texto – e não nas frases dele desvinculadas – a referência para o ensino de língua materna.

3 A INTERAÇÃO TEXTO-SUJEITOS: FIXANDO AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO TRABALHO

Dadas as especificidades do público-alvo desta pesquisa, alunos jovens e adultos em processo de escolarização, que necessitam ter ampliadas as capacidades de leitura e compreensão de textos, optamos por investigar o texto em dois movimentos teóricos: o primeiro, discutido neste capítulo, focaliza o texto e as relações de interação pela linguagem. Para tanto, analisamos os conceitos de Texto, Discurso e Gênero e as interseções entre esses conceitos e o ensino de Língua Portuguesa. O segundo movimento, analisado no quarto capítulo, põe em foco o leitor e as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da leitura.

No entanto, não podemos deixar de esclarecer que essa análise em dois movimentos – do texto ao leitor e do leitor ao texto – não exclui a relação dialógica autor–leitor, via texto. Ao contrário, a compreensão de um texto perpassa tanto a captação da intencionalidade do autor quanto os objetivos de leitura e a mobilização de conhecimentos do leitor, como veremos mais adiante.

3.1 O Lugar do Texto no Ensino-Aprendizagem da Língua Materna

Reiterando a proposição do capítulo anterior, a necessidade de uma nova abordagem para o ensino da língua materna parece não depender totalmente de uma ruptura ao que está estabelecido nos documentos oficiais em termos de concepção do ensino da língua portuguesa. A novidade que se pretende depende mais de uma postura prática do que teórica e parece encontrar porto seguro em um velho conhecido: o texto.

Comungamos com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) a certeza de que o texto – oral ou escrito – deve ser a unidade básica de ensino, pois é por meio dele, organizado em gêneros, que o discurso se materializa, que a língua é posta em ação. Eis o que nos ensina o supracitado documento:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27).

Também para referendar a necessidade de uso do texto como objeto de ensino de uma língua, convém lembrar as palavras de Marcuschi (2008, p. 51), quando salienta:

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se tratar um texto.

Nesse sentido, é imperativa a busca pela forma mais adequada de se tratar um texto no trabalho efetivo de ensino da língua. E para que se almeje a apropriação adequada da lecto-escritura e a consequente ampliação da competência comunicativa⁸ do aluno da EJA, é necessário um ensino efetivo da língua em uso (portanto, através de textos). Para iniciar esse percurso, deve-se buscar o auxílio teórico das disciplinas que, de uma maneira ou de outra, ocupam-se do texto e perpassam transversalmente este trabalho: da Semântica e da Pragmática Textual, da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Linguística Aplicada, da Linguística de Texto e da Análise do Discurso.

Entretanto, é no entrelaçamento entre estas duas últimas – Linguística de Texto e Análise do Discurso – que encontramos apoio para nossa proposta de intervenção. A Linguística de Texto porque se ocupa do texto enquanto tal, analisando e definindo fatores de textualidade e, como afirma Adam, fornecendo “instrumentos de leitura das produções discursivas humanas”. (ADAM, 2011, p. 25).

Ao lado da Linguística de Texto, a Análise do Discurso tem muito a contribuir para a interpretação dos textos, visto que se preocupa não apenas com a compreensão linear do texto, mas tem por objetivo, segundo Orlandi (2012, p. 23), “descrever o funcionamento do texto. Em outras palavras, sua finalidade é explicitar como um texto produz sentido”. Em relação à leitura, o objetivo da Análise do Discurso, é “romper os efeitos de evidência (expor o olhar do leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, ao dito em outro lugar, de outras maneiras, etc.)”. (ORLANDI, 2012, p. 62).

No campo educacional e, em especial no caso da EJA, não se pode pensar em educação para adultos sem levar em conta essa perspectiva de leitura crítica e

⁸ Aqui não estamos nos referindo ao objetivo geral do nosso trabalho, mas ao objetivo principal do ensino de língua portuguesa que, como afirmamos na Introdução, subdivide-se em competência linguística e textual. É nesta última que se situa a competência leitora, foco dos nossos estudos.

emancipatória de textos que vai além da simples decodificação e que, sob diversos ângulos, é o que buscam as disciplinas supracitadas.

3.2 A Inter-relação entre os Conceitos de Linguagem, Língua, Sujeito e Texto

Conceituar texto não parece ser tarefa fácil, principalmente considerando que os conceitos, nas palavras de Bentes (2007, p. 252),

por mais interessantes e explicativos que sejam em um determinado contexto histórico, são resultado de um longo processo de reflexões (...) de disputas de/entre diferentes sujeitos sobre um certo objeto em um determinado campo do conhecimento.

Nesse sentido, buscaremos uma definição (ou definições) que represente a concepção de linguagem, de língua e de sujeito com a qual nos identificamos e, paralelamente, explicitaremos o conceito de texto que julgamos coerente com esse aporte.

Geraldi (2011, p. 41) aponta três concepções de linguagem: a) a linguagem como expressão do pensamento, que induz à afirmação de que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam”; b) linguagem como instrumento de comunicação, concepção ligada à teoria da comunicação, que “vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”; c) linguagem como forma de interação, por meio da qual “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”.

Posicionando-nos a favor dessa terceira concepção, convém acrescentar as palavras de Koch (2007, p. 7-8) a respeito da linguagem como forma de interação:

é aquela que encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (grifo da autora).

Dessa concepção de linguagem decorre também uma concepção de língua, que deixa de ser vista apenas como sistema fechado, autônomo, abstrato e neutro, passando a ser vista também como sistema em uso. Nas palavras de Antunes (2009, p. 21), “uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se”.

As diferentes concepções de linguagem originam também diferentes concepções de sujeito da linguagem e de texto. Conforme explica Koch (2006, p. 16), a concepção de linguagem como representação do pensamento corresponde à de “*sujeito psicológico*, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Por ser um sujeito (ego) que se constrói em sociedade, adquire a habilidade de interagir; porém o que fala ou escreve – seu texto – é resultado dele mesmo, dessa representação mental que constrói, cabendo ao interlocutor apenas captá-la passivamente, tal qual foi mentalizada. Apenas o sujeito é responsável pelo sentido.

À concepção de linguagem como instrumento de comunicação e de língua como código corresponde um *sujeito assujeitado*, reproduzidor do sistema, tanto linguístico quanto social. Nas palavras de Koch (2006, p. 16),

sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. [...] Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja.

O texto, nessa segunda concepção, “é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”.

A linguagem concebida como lugar de interação compreende um sujeito como *entidade psicossocial*, ativo, que se completa na interação, construindo por meio dela sua identidade.

Chega-se, assim, a um equilíbrio entre o sujeito e o sistema, entre a ‘socialização’ e a produção do social. Para tanto, postula-se a *natureza cognitiva* do social, das estruturas e de tudo aquilo que poderia ser visto como um dado objetivo, ‘exterior’ aos sujeitos. (KOCH, 2006, p. 16, grifo da autora).

A compreensão de um texto passa a ser entendida como

Uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

O *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos. (KOCH, 2006, p. 17, grifo da autora).

Consideramos, assim como a autora, que a definição de texto que melhor sintetiza essa concepção é a que foi proposta por Beaugrande (1997 apud KOCH, 2006, p. 154): “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. A convergência dessa tríade de ações está no fato de que se

realizam simultaneamente, numa relação recíproca de interdependência, o que torna infrutífera, aqui, uma análise de cada ação sem considerar a influência das outras.

Pode-se classificar, por exemplo, como ação linguística, os elementos constitutivos da “unidade linguística concreta” (KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 10): o texto oral ou escrito. Esses elementos são os recursos utilizados para a organização da informação, que englobam desde os recursos coesivos de referenciação e sequenciação, responsáveis pelo estabelecimento de nexos entre as partes do texto, até as escolhas lexicais adequadas ao(s) objetivo(s) do locutor/escritor. (KOCH; TRAVAGLIA, 1991; KOCH, 2006). Já nesse ponto, verifica-se a impossibilidade de classificar essa ação como puramente linguística, visto que as escolhas feitas para traçar o plano de organização do texto dependem não só dos objetivos do locutor, mas de outros fatores sociointeracionais, tais como a visão que o locutor tem de seu interlocutor (por exemplo, se partilham ou não dos mesmos conhecimentos, se a relação entre eles é socialmente hierárquica ou não) – o que irá determinar o grau de informatividade do texto; a busca pela adesão desse interlocutor; a adequação do texto à situação comunicativa. Ademais, essas ações exigem um intenso trabalho cognitivo para mobilizar uma série de conhecimentos armazenados na memória.

Evidencia-se, portanto, a complexidade que envolve o ato de construção dos sentidos do texto pelo locutor e reconstrução pelo interlocutor. Para dar conta desse fenômeno, Beaugrande e Dressler (1981), em análise feita por Costa Val (2006), apontam sete fatores de textualidade: a coerência e a coesão, como material conceitual e linguístico do texto; a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, o grau de informatividade e a intertextualidade, como fatores pragmáticos da textualidade, a maioria dos quais citamos brevemente acima e que serão retomados mais adiante, relacionados aos sistemas de conhecimento acessados pelo leitor durante o processamento textual.

Tudo isso nos leva a concluir, retomando o conceito de texto proposto por Beaugrande, que as ações linguísticas, cognitivas e sociais orientam todo o processo de interação pela linguagem, pois além de preverem as condições de produção do material linguístico (autor-texto), focalizam, sobretudo, o processamento cognitivo do texto por parte do leitor/ouvinte. Nas palavras de Beaugrande (1997 apud KOCH, 2006, p. 154), “um texto não existe como texto, a menos que alguém o processe como tal”.

3.3 Coerência e Compreensão Leitora: uma Proposta de Análise de Textos

Partindo-se dessa visão triádica de texto e de seu processamento, vale ressaltar a importância da coerência como princípio básico de compreensão leitora. Kleiman (2013b, p. 31) confirma que “a procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas”. Marcuschi (2012) também é claro ao afirmar que a coerência sempre foi levada em conta nos estudos do texto. Mesmo quando este era analisado do ponto de vista da “imanência do sistema linguístico”, já era definido como “sequência **coerente** de sentenças”. (MARCUSCHI, 2012, p. 22, grifo nosso). Até se chegar ao conceito vigente de texto, os estudos sobre coerência sofreram alterações significativas, principalmente em sua relação com a noção de coesão, com a qual era frequentemente confundida. (KOCH; ELIAS, 2013).

De qualquer modo, a coerência sempre esteve ligada às relações globais de sentido do texto. Para Koch e Travaglia (1991, p. 21),

A **coerência** está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um **princípio de interpretabilidade**, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. (grifo nosso).

Esclarecedora também é a afirmação de Marcuschi (2008, p. 122) de que “as relações de coerência devem ser concebidas como uma entidade cognitiva”, cabendo ao leitor o trabalho de interpretação. A coerência perpassa o texto, mas não pode ser apontada nele. Isso a diferencia da coesão, já que esta, em grande parte das ocorrências é que fornece as pistas textuais de coerência. Por fim, frisa “que a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela”.

Com a finalidade de abordar em nossa proposta de intervenção essas relações globais de sentido do texto, encontramos suporte teórico em Antunes (2010), visto que nessa obra a autora aponta os aspectos pelos quais podemos iniciar uma análise de texto. Antunes propõe dois focos de análise: a dimensão global do texto – que representa o eixo de sua coerência – e a análise focada em aspectos mais pontuais de sua construção. Deter-nos-emos no primeiro foco, pois é nele que se situa nossa proposta de atividades, pautada no desenvolvimento da competência leitora, parte integrante da competência textual.

Então, quanto à dimensão global, a autora enumera alguns aspectos que precisam ser considerados na análise do texto, para garantir sua compreensão. Apenas os mencionaremos sumariamente, por já serem, por outro viés, objeto de análise no presente trabalho. Porém, terá o acréscimo de terem sido ordenados de maneira a orientar o trabalho com o texto nas aulas de língua materna. Esses aspectos apontam caminhos para a organização de uma proposta de ensino pautada no texto como elemento central. São os seguintes:

- a) O universo de referência;
- b) A unidade semântica;
- c) A progressão do tema;
- d) O propósito comunicativo;
- e) Os esquemas de composição: tipos e gêneros;
- f) A relevância informativa;
- g) As relações com outros textos.

Os aspectos linguísticos mais pontuais não serão menosprezados, mas serão enfocados aqueles mais salientes, conforme contribuam para a compreensão global do texto, considerando também o nível de aprendizagem do nosso público-alvo.

3.4 Discurso e Texto: a Questão Terminológica do Gênero

Até agora, estivemos discutindo questões relativas ao texto enquanto atividade linguística e sociocognitiva, situando-o numa concepção interacionista de linguagem. Entretanto, é necessário especificar o lugar do texto em relação à concepção de discurso. A depender da postura teórica adotada, esses dois conceitos por vezes se distanciam ou, outras vezes, se aproximam de tal forma que se torna difícil diferenciar um do outro. Tomar um posicionamento nesse ponto do trabalho é importante para justificar também a opção pelo termo “gênero textual” ao invés do termo “gênero do discurso”, tema importante para este estudo. Na verdade, não é somente uma questão terminológica, mas de entender o que há por trás do termo, o que ele significa e como será feita a aplicação prática desse conceito, especialmente no tocante ao ensino de língua materna com ênfase na leitura.

A definição e, ao mesmo tempo, a diferença entre texto e discurso que se configura como a mais pertinente para nosso estudo é a que foi sintetizada por pelos analistas do discurso Meurer (1997) e Orlandi (2012). Seguindo uma abordagem

crítica do discurso, Meurer (1997 apud Meurer, 2005, p. 87) propõe um conceito consonante com a perspectiva de Foucault (1972), Kress (1989) e Fairclough (1992):

Tendo como pano de fundo [...] que vivemos em ambientes institucionalmente organizados, que as instituições são caracterizadas por práticas e valores específicos e que tais valores são expressos através da linguagem – podemos definir discurso e texto da seguinte forma: o *discurso* é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o *texto* é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção linguística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados ‘por trás’ do texto. Todo discurso é investido de ideologias, i. é, maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo discurso é também reflexo de uma certa hegemonia, i. é, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros. [...] Cada instituição tem seus discursos, sempre investidos de determinadas ideologias, determinadas maneiras de ver, definir e lidar com a ‘realidade’. Isso se reflete nos textos, com os quais nos comunicamos e executamos ações sociais. (ênfase do autor).

Orlandi (2012, p. 63), ao abordar os efeitos de leitura na relação discurso/texto, completa esse entendimento:

Quando digo que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, estou assim pensando o efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico. Em decorrência, estou pensando a interpretação, pois a interpretação torna visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação. A rigor, não há língua sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade.

Ao se pensar no texto como objeto empírico ou ‘entidade física’, conforme descrito acima, é nítida a distinção entre texto e discurso, e com ela concordamos. Todavia, ao se tomar o texto como evento comunicativo, fluidificam-se as fronteiras conceituais entre um e outro, como se pode depreender do conceito de texto proposto por Costa Val (2006, p. 3, ênfase adicionada): “Pode-se definir *texto ou discurso* como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Nesse caso, o discurso é tomado também como ocorrência linguística, o que o coloca ao nível intratextual. O fato de o texto muitas vezes ser definido como sinônimo de discurso talvez se deva justamente a essa visão ampla e multidimensional do texto, que suscita, para sua plena compreensão, a necessidade de uma abordagem multidisciplinar. Pode ser uma maneira de se evitar a redução da noção de texto ao simples artefato material (oral/escrito) e seus aspectos puramente linguísticos, desvinculado do discurso do qual é portador e das práticas sociais de onde deriva.

Essa interligação entre os conceitos de texto e de discurso considera a linguagem em uso, portanto, sua dimensão pragmática. Isso aproxima o texto da noção de enunciado concreto proposta por Bakhtin (2010, p. 261): “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Mais adiante (BAKHTIN, 2010, p. 274), afirma que “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. Esta afirmação postula, a um só tempo, uma distinção e uma relação de interdependência entre ambos os conceitos: o discurso necessita da forma do texto para se materializar e o texto não pode existir desvinculado da formação social, cultural, histórica e da intenção do sujeito que o gerou.

Diante do exposto, nosso ponto de vista pode ser assim resumido: o texto-evento, além do fato de ser uma ocorrência linguística, é também uma ocorrência sociocomunicativa e sociocognitiva, moldado na interação (face a face ou à distância) entre sujeitos (históricos) e, por isso, materializa o discurso. Todavia, um texto tem origem em determinada esfera de atividade humana e obedece, não rigorosamente, a um determinado padrão composicional, estilístico e temático a que Bakhtin (2010) denominou gênero do discurso.

Mesmo tendo na base o conceito de gêneros do discurso avançado por Bakhtin (2010), optamos por usar o termo gênero textual. O que nos fez optar por essa terminologia foi, sobretudo, a constatação de Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) a respeito do trabalho com os gêneros na escola:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (ênfase dos autores).

Claro está que os autores não fizeram essa afirmação para justificar a mudança do termo, mas, na verdade, ao tornar-se objeto de ensino, o texto-evento passa a ser focalizado em sua materialidade linguística. Por isso, o termo gênero textual parece mais palpável e mais bem aceito no contexto escolar, por remeter à materialidade do evento comunicativo, objeto de ensino e de aprendizagem da língua. É com textos que lidamos em sala de aula: desde os produzidos na esfera literária e na científica (inclusive os textos das várias disciplinas que compõem o

currículo) até aqueles de ampla circulação social, como os jornalísticos e os publicitários. Cremos, desse modo, não estar incorrendo em um reducionismo formal na análise dos gêneros – fato temeroso ao se levar à prática certos posicionamentos teóricos não bem explicitados. Na verdade, trata-se mais de um recorte teórico do que de uma “dissidência” com o conceito de gêneros discursivos.

3.5 Conceito de Gêneros Textuais

“É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Essa afirmação de Marcuschi (2008, p. 154), que parece simples e consensual, com a qual concordamos, merece ser explicitada.

Sem pretendermos remontar às origens dos estudos de gênero – à época de Platão e Aristóteles – por não ser esse nosso enfoque, o conceito de gênero tal como o concebemos atualmente na área linguística tem sua base teórica principalmente na teoria de gêneros de discurso de Bakhtin e refere-se mais ao uso da língua do que à sua forma linguística. O conceito de Marcuschi (2008, p. 155) é bastante esclarecedor:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Importantes também são as considerações de Brasil (2008, p. 40):

Cada vez que nos expressamos linguisticamente estamos “fazendo” algo social, estamos agindo, estamos trabalhando. Cada produção textual, oral ou escrita, realiza um gênero porque é um trabalho social e discursivo. As práticas sociais ou discursivas, por sua vez, determinam o gênero adequado.

Levando-se em conta esse caráter social do gênero, torna-se difícil propor uma classificação já que é tão dinâmico quanto a própria linguagem. Mesmo assim, Marcuschi (2008, p. 156) afirma que

os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas [...]. Os gêneros limitam nossa ação na escrita.

São esses limites que fazem com que reconheçamos, ainda que intuitivamente, um texto como sendo pertencente ao gênero notícia, anúncio, carta

comercial, carta pessoal, telefonema, receita culinária, lista de compras, dentre uma infinidade de outros. Porém esses mesmos limites são fluidos, podendo haver uma mistura de gêneros, ocorrendo um fenômeno denominado intergenericidade. Um convite de casamento, por exemplo, pode ser escrito sob a forma de um miniconto ou de um poema, dependendo da criatividade dos nubentes. Ainda assim, continuará sendo um convite de casamento, pois o que predomina para a identificação do gênero, nesse caso, é a função social e não a forma.

É importante frisar que nem sempre os gêneros textuais estiveram no centro das discussões e na prática de ensino da língua materna. O ensino do texto incidia sobre a tipologia textual e o aluno aprendia a reconhecer e a produzir os três tipos básicos: narração, descrição e dissertação. Atualmente, com o acesso às teorias que versam sobre gêneros do discurso, veiculadas, sobretudo, nos PCNLP, já não é grande o equívoco entre gêneros e tipos de texto. Na realidade, sabe-se que as sequências tipológicas não constituem um texto em si, mas compõem o plano de organização interna dos gêneros. Estudos importantes a respeito das sequências foram feitos por Adam (2011). É esclarecedora a explicação que ele dá para a organização estrutural das sequências:

- Uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- Uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (ADAM, 2011, p. 205, grifo do autor).

Significa dizer que o texto, “emoldurado” por um gênero, é estruturado em sequências, hierarquicamente organizadas e relativamente autônomas, podendo um mesmo texto conter sequências tipológicas diferentes, embora uma delas seja predominante. Um conto, por exemplo, pode conter sequências narrativas, descritivas e dialogais. Adam restringe as sequências a cinco tipos básicos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, duas das quais serão objeto de análise em nossa proposta: a sequência narrativa e a descritiva, constitutivas do gênero notícia.

3.6 Gêneros Textuais e Sequência Didática: Dois Aliados do Letramento

Numa concepção de linguagem como interação, os conceitos de Gênero e Letramento encontram-se inter-relacionados por apontarem para as práticas de linguagem dos indivíduos na sociedade. Bezerra (2010, p. 42) confirma a articulação entre esses dois conceitos ao afirmar que

qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais.

Em relação ao ensino, também aponta para este sentido a concepção de Kleiman (2007). Para a autora, quando se coloca o letramento do aluno como objetivo do ensino, a preocupação deixa de ser exclusivamente com a sequência dos conteúdos e o planejamento passa a considerar os textos significativos para o aluno e sua comunidade. Assim sendo, os gêneros ampliam a noção de letramento na medida em que traduzem as práticas sociais de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, apontam novas possibilidades para o ensino de leitura e produção de textos.

É preciso, porém, se ter a cautela necessária para que, nesse processo de escolarização, a presença do gênero não fique limitada ao nível de sua estrutura, esvaziando-se de sua função sociocomunicativa. Bazerman (2011, p. 10) alerta que

quando abordado como uma disciplina puramente formal, o ensino de gêneros evoca todos os problemas de motivação, atenção, compreensão, aplicação e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa.

Uma proposta didática que consideramos válida para o ensino escolar dos gêneros é a que foi criada pelos pesquisadores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e a equipe da área de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, na Suíça, como explicam Rojo e Cordeiro (2004). Trata-se de um procedimento para o trabalho com gêneros em sala de aula denominado sequência didática. Esse procedimento originou a Coleção de Livros Didáticos *Expressar-se em francês – Sequências didáticas para o oral e a escrita*, editada na Suíça, em 2001, e organizada pelos autores em parceria com a pesquisadora Michèle Noverraz. O texto de apresentação da Coleção contém o embasamento teórico e uma descrição

detalhada do procedimento, o qual tem servido de referência também para outros países, inclusive para o Brasil⁹.

Os autores conceituam sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 82). Uma sequência didática tem por finalidade, conforme explicam Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 83, ênfase dos autores), “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Fazendo-se aqui uma descrição sucinta, na proposta dos autores destaca-se o fato de a sequência, organizada por módulos de ensino, começar e terminar com uma produção textual (oral ou escrita). A primeira produção, após a análise pelo professor das limitações e das potencialidades dos alunos, é que vai conduzir o que precisa ser enfatizado nos módulos, até culminar com uma produção final, já em conformidade com as características do gênero estudado e com os objetivos pretendidos. Destaca-se ainda a possibilidade de o professor acrescentar tantos módulos quantos necessários para sanar as dificuldades que vão surgindo ao longo da sequência. Apesar de ter por finalidade o domínio de um gênero específico, a sequência pode apresentar um repertório de textos que não são, necessariamente, do mesmo gênero, mas que pertencem ao mesmo agrupamento, conforme as regularidades que apresentam. O agrupamento de gêneros foi uma providência tomada pelos pesquisadores para garantir a progressão curricular e foi organizado conforme os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem dominantes. Quanto ao último critério, os autores agrupam os gêneros considerando as capacidades de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

A proposta de intervenção aqui apresentada foi adaptada desse modelo didático, que demonstra ser uma opção eficiente para articular a leitura, a produção textual e o estudo dos gêneros, contribuindo, assim, com o letramento dos alunos. Porém, a nossa difere-se, em parte, do modelo proposto pelos pesquisadores suíços por não trazer, de início, uma proposta de produção textual escrita. Enfoca precipuamente o domínio das habilidades de leitura e compreensão de textos, embora apresente sugestões de atividades para a produção textual oral e escrita.

⁹ As Olimpíadas de Língua Portuguesa, promovidas pelo Cenpec, são um exemplo do uso da sequência didática como procedimento para o domínio de um gênero no âmbito escolar.

4 LEITURA, LEITOR E ENSINO DE LEITURA

Neste capítulo, ocupamo-nos das pesquisas sobre leitura. Iniciamos com o conceito de leitura, identificando os objetivos de leitura e os sistemas de conhecimento que precisam ser mobilizados pelo leitor para compreender um texto. Quanto ao ensino-aprendizagem de leitura, enfocamos o estudo das capacidades e das etapas de leitura e pontuamos a “andaimagem” como estratégia de mediação pedagógica em leitura.

4.1 Conceito de Leitura

A leitura é uma dessas atividades aparentemente simples e automáticas para um leitor competente. Numa visada do olhar sobre um material impresso em qualquer suporte, aliás, abundante numa sociedade letrada, se tem acesso conhecimentos, ideias e intenções e se tem (ou não) suas expectativas atendidas. Para um leitor iniciante é ainda um processo penoso de busca pela “decifração” dos sentidos. Entretanto, é preciso esclarecer que a concepção de leitura varia conforme o entendimento que se tem sobre linguagem, língua e texto, conceitos já discutidos anteriormente. Por isso, consideraremos os conceitos que correspondem à postura teórica com que comungamos: a linguagem como forma de interação.

Solé (1998, p. 23) adota a perspectiva de leitura como “o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão, intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”. Para Koch e Elias (2013, p. 11), a leitura é

uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (grifo da autora).

Kleiman (2013b, p.71) define “a atividade de leitura como uma interação a distância entre leitor e autor via texto”. Nessa obra, a autora discorre sobre a concepção escolar de leitura e identifica, na escola, práticas de leitura com a finalidade de decodificar e avaliar. Trata-se de uma concepção autoritária, a qual pressupõe a existência de uma única forma de interpretação do texto, geralmente aquela que é determinada pelo professor. A autora atribui a essa concepção errônea de texto e de leitura “uma das causas de desmotivação e desinteresse do aluno pela

leitura”. (KLEIMAN, 2013a, p. 43). Sugere, então, uma concepção alternativa de leitura, procurando situá-la como “uma atividade a ser ensinada na escola, não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem”, mas baseada em “modelos que lidam com os aspectos cognitivos da leitura”. (KLEIMAN, 2013a, p. 45).

Outra concepção importante de leitura, voltada para aspectos históricos, ideológicos e sociais é aquela avançada pela Análise do Discurso. Orlandi (2013, p. 71), em particular, concebe a leitura como “trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso. Há pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto”. Para a autora, essa é uma re-definição de leitura, que precisa ser considerada em seu ensino: “É preciso construir condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz”.

Por último, enfocamos uma concepção ampla e crítica de leitura, mas também interacional, perceptível no trabalho de Paulo Freire (1991, p. 11-12), ao afirmar: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Ao relacionar texto e contexto, Freire põe em evidência as várias leituras e releituras que podem ser feitas de um mesmo texto, tendo por base os conhecimentos e as experiências de vida de cada leitor.

4.2 Objetivos de Leitura

O primeiro ponto a ser considerado na busca pela compreensão do texto é o fato de que toda leitura é orientada por uma finalidade. “A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura”. (SOLÉ, 1998, p. 22). Esses objetivos, segundo a autora, compreendem: obtenção de informação precisa; seguimento de instruções; obtenção de informação geral; ampliação de conhecimentos; revisão dos próprios textos; deleite, prazer; comunicação de um texto a um auditório; prática de leitura em voz alta; verificação da compreensão. Vale destacar que esses objetivos elencados por Solé estão, na maioria, voltados ao ensino de leitura, mas, em nosso entender, são pertinentes em qualquer situação de ensino.

Kleiman (2013b, p. 31) destaca esse momento de estabelecimento de objetivos como sendo de “caráter individual e único de cada leitura e de cada leitor”. A autora alerta para o fato de que uma leitura sem objetivos não é propriamente uma leitura. Ressalta também que, ao lado do estabelecimento de objetivos, outra atividade relevante de compreensão, decorrente da primeira, é a formulação de hipóteses. Ambas são atividades de “natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade”. (KLEIMAN, 2013b, p. 47).

4.3 Mobilização de Conhecimentos Prévios do Leitor

Na atividade de leitura também colaboram os conhecimentos do leitor, que precisam ser mobilizados para que o texto seja processado com êxito. Koch (2006) e Koch e Elias (2013) categorizam três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Segundo Koch e Elias (2013, p. 21) “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva”.

O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento gramatical – enquanto experiência da língua e não necessariamente enquanto norma padrão – e ao conhecimento lexical. Esse conhecimento envolve: “a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. (KOCH; ELIAS, 2013, p. 40).

O conhecimento enciclopédico, também denominado conhecimento de mundo, refere-se a conhecimentos armazenados na memória e que dizem respeito não só ao aprendizado escolar, mas “a vivências pessoais e eventos espaciotemporalmente situados”. (KOCH; ELIAS, 2013, p. 42).

O conhecimento interacional é fruto da interação pela linguagem. As formas de interação levam à subdivisão do conhecimento interacional em: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O *conhecimento ilocucional* permite ao leitor o reconhecimento dos “objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto”. (KOCH; ELIAS, 2013, p. 46). Refere-se, portanto, ao reconhecimento, pelo leitor, da intencionalidade do produtor.

O *conhecimento comunicacional*, segundo Koch (2006, p. 49), refere-se “às normas gerais da comunicação humana”. Na interação face a face, assim como na leitura de textos, é necessário saber quantas e quais informações são relevantes

para a compreensão do texto. Também é necessário saber qual variante linguística e qual gênero textual são adequados para cada situação de comunicação. Por exemplo, um texto com demasiadas informações, linguagem rebuscada e gênero não adequado à situação impossibilita a reconstrução, pelo leitor, dos objetivos de produção. Nesse sentido, o *conhecimento comunicacional* refere-se tanto ao grau de informatividade quanto à situacionalidade, dois dos fatores de textualidade analisados por Costa Val (2006).

O *conhecimento metacomunicativo*, segundo Koch e Elias (2013, p. 52), “é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido”. No texto, o leitor deve atentar para “sinais de articulação ou apoios textuais”: realce de palavras, explicações paralelas sobre o próprio discurso, dentre outros recursos.

O *conhecimento superestrutural* permite reconhecer a organização geral dos textos, a sua superestrutura. Esse conhecimento engloba tanto o reconhecimento dos gêneros quanto das sequências textuais que estruturam cada gênero (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal). Permite também reconhecer a maneira como se dá a ordenação ou sequenciação do texto em função dos objetivos pretendidos pelo locutor.

Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 42-43), baseadas em Koch e Elias (2013), classificam os conhecimentos prévios do leitor em: conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais e contextuais. Dentre estes, abordaremos adiante o conhecimento intertextual, visto que os demais já foram objetos de análise.

O *conhecimento intertextual*, segundo Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 43), “colabora para identificarmos as referências, explícitas ou implícitas, a outros textos”. Porém ressaltam que o não conhecimento do texto de referência não prejudica totalmente a compreensão do texto. Convém salientar que a intertextualidade, tema caro à Linguística de Texto, é parte constitutiva dos textos e faz parte da memória discursiva dos sujeitos. Adam (2011, p. 58) afirma que “a operação de construção interpretativa do sentido de um enunciado passa por um movimento que vai de um texto a outro, de textos a textos, em um conjunto definido como *corpus* de textos”. Assim sendo, todo texto faz, em maior ou menor grau, referência a outros textos.

4.4 Capacidades de Leitura

Como vimos, a leitura mobiliza uma série de conhecimentos, sempre orientados por um objetivo. Porém, tornar-se um leitor competente requer o desenvolvimento de uma série de estratégias (meta/sócio) cognitivas, elencadas aqui sob o nome de capacidades.

Faz-se necessário, inicialmente, esclarecer alguns pontos sobre o processamento textual e as estratégias cognitivas, mesmo não sendo esse o foco do nosso trabalho. Kleiman (2013a, p. 45) afirma que o processamento cognitivo do texto envolve “aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento”. Segundo a autora, as estratégias cognitivas são inacessíveis ao nível consciente: “quando as trazemos ao nível consciente elas mudam qualitativamente, não sendo mais estratégias cognitivas”, por isso considera que sua proposta pedagógica “envolve o ensino de *habilidades linguísticas*, isto é, o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos”. (KLEIMAN, 2013a, p. 100, grifo da autora).

Essas operações mentais estratégicas, no entanto, precisam ser desenvolvidas, ensinadas. Entra em ação, então, um conjunto de procedimentos, ou seja, um conjunto de fazeres, técnicas, direcionados para a realização de uma meta. Os procedimentos compreendem desde habilidades básicas – a direção do olhar, conforme a disposição gráfica do texto, o folhear de páginas, a seleção e o destaque de informações de interesse, dentre outros – até chegar àqueles de caráter mais elevado (Solé, 1998). É justamente o domínio dessas capacidades cognitivas de ordem mais elevada que favorece a compreensão do texto, como discutiremos a seguir.

Marcuschi (2008, p. 248) frisa que as teorias da compreensão situam-se num destes dois paradigmas: “(1) *compreender é decodificar* ou (2) *compreender é inferir*” (grifo do autor). As teorias do primeiro paradigma, baseadas numa concepção de língua como código, levaram a escola a uma visão reduzida não só do processo de alfabetização como do processo de compreensão como um todo. Focalizavam-se as capacidades de decodificação, julgando serem estas suficientes para o aprendizado da leitura.

ROJO (2009, p. 76) elenca as seguintes capacidades de decodificação:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

Essas capacidades, na análise de Rojo (2009, p. 76) são um “portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler”.

Quanto às teorias do segundo paradigma, conforme explica Marcuschi (2008, p. 248), “postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo”. É, portanto, um enfoque nas capacidades mais complexas de compreensão, que precisam ser levadas em conta nas atividades de leitura.

O conjunto dessas capacidades de compreensão foi analisado por Rojo (2009, p. 77-78), tendo por base os critérios de avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa (6º a 9º anos) do PNLD. Transcrevemos a seguir os tópicos referentes às capacidades de compreensão:

- Ativação de conhecimentos de mundo;
- Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos;
- Checagem de hipóteses;
- Localização e/ou retomada (cópia) de informações;
- Comparação de informações;
- Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação-problema etc., após análise de informações pertinentes);
- Produção de inferências locais;
- Produção de inferências globais.

Não se deve pensar, porém, que as capacidades de decodificação devam ser esquecidas no processo de aquisição da leitura e da escrita. Partilhamos com os autores que nos embasam nessa reflexão a ideia de que as habilidades de decodificação são necessárias no início desse processo. Porém, para a formação do “leitor” e não do “ledor” (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 40), considerando o último como aquele que apenas decodifica, é preciso fazer emergir do texto seu sentido subjacente e, a partir daí, possibilitar ao aluno recriar novos sentidos, ampliando e ressignificando sua experiência.

4.5 Etapas de Leitura

A organização de atividades de leitura por parte do professor é um trabalho fundamental para auxiliar no processo de compreensão leitora. Para isso, é preciso ter bem claras quais estratégias são usadas por um leitor proficiente para compreender um texto. Só assim é possível planejar atividades que auxiliem o leitor iniciante a desenvolver sua competência leitora, parte importante da competência textual e comunicativa. A divisão da leitura em etapas é um passo fundamental para esse empreendimento. As orientações das autoras com as quais trabalhamos, em particular Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) e Santos, Riche e Teixeira (2013), convergem no sentido de que se realizem atividades antes, durante e depois da leitura.

Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 48) nomeiam essas atividades como pré-textuais, textuais e pós-textuais e sugerem uma série de atividades que podem ser desenvolvidas em cada etapa, as quais interpretamos e topicalizamos a seguir:

- a) atividades pré-textuais: enfatizam a motivação para a leitura e podem envolver inferências (ativação de conhecimentos prévios) sobre o conteúdo a partir do título e/ou da observação de imagens; no caso da pré-leitura de um livro, análise da capa e da contracapa, dentre outras;
- b) atividades textuais: todas as que colaboram para a compreensão do texto: estratégias de construção; adequação da linguagem; pontuação; outras que envolvem as capacidades de compreensão;
- c) atividades pós-textuais: ajudam a ampliar a compreensão e refletir a partir de situações pontuais do texto incluindo, por exemplo: comparação de linguagens – peça de teatro, quadrinhos, ilustrações; discussão sobre o comportamento de personagens; uso do texto como etapa pré-textual para outra leitura (rede de textos).

Essas são etapas importantes para garantir ao aluno o domínio progressivo das capacidades de leitura, levando-o aos poucos a criar suas próprias estratégias e a ter cada vez mais autonomia diante da leitura de um texto.

4.6 Reflexões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura

Pesquisas como as do INAF, SAEB e Prova Brasil têm apontado para o pouco desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos. E isso não é um

demérito da EJA, mas de todas as modalidades de ensino das escolas públicas brasileiras. O esforço da instituição escolar para desenvolver essas capacidades é condição indispensável para o letramento.

Muitas e necessárias reflexões já foram feitas sobre o ensino e a aprendizagem de leitura. Às reflexões de Solé (1998), Rojo (2009) e Kleiman (2012; 2013a) já apresentadas, somam-se as de Koch (2011), que serão abordadas a seguir.

No capítulo intitulado “Algumas Reflexões sobre o Ensino da Leitura”, Koch (2011, p. 155-157) esclarece o que, em nosso entender, constituem-se pontos primordiais para os quais todo professor deve atentar no ensino/aprendizagem da leitura e que, de certa forma, sintetizam o que temos discutido até aqui. Resumidamente, elencamos as principais ideias:

- a) o aprendiz precisa estar consciente da existência de diversos níveis de significação em cada texto;
- b) além da significação explícita, existe uma gama de significações implícitas, ligadas à intencionalidade do produtor. Assim sendo, uma compreensão adequada exige a captação dessas intenções;
- c) as intenções do produtor podem ser variadas; portanto, há várias possibilidades de interpretação;
- d) o texto apresenta marcas linguísticas que funcionam como pistas para a compreensão adequada: os tempos e modos verbais; o posto, o pressuposto e o subentendido; as modalidades; a entonação, na fala, e a pontuação, na escrita; os diversos tipos de referência anafórica; os itens lexicais que funcionam como operadores argumentativos; a maneira como o emissor inter-relaciona, no texto, diversos campos lexicais, de maneira a produzir novas significações; certas redundâncias intencionais; recursos gráficos e estilísticos de valor argumentativo;
- e) cada nova leitura de um texto desvela novas significações;
- f) as pistas oferecidas no texto tornam possível não só a reconstrução da intencionalidade subjacente ao texto, mas permitem a recriação desse texto, por meio das experiências, conhecimentos e visão de mundo do leitor;

- g) o desenvolvimento da capacidade de interpretação facilita ao leitor, sempre que necessário, a fuga à manipulação do produtor, realizada por meio de manobras discursivas;
- h) por fim, o desenvolvimento da competência de leitura possibilita ao aluno tornar-se sujeito ativo, não só na escola como também fora dela.

4.7 A Andaimagem como Estratégia de Mediação Pedagógica em Leitura

Antes de adentrar na estratégia de mediação leitora que fundamenta nossa proposta de intervenção, é necessário explicitar o significado de mediação pedagógica. Oliveira e Antunes (2011, p. 67), traduzindo o conceito proposto por Masetto (2000), afirmam que o termo “refere-se à atitude e ao comportamento do professor, que deve se posicionar como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem”. Dentre os inúmeros recursos que podem facilitar a compreensão leitora dos alunos, chamou-nos a atenção a andaimagem, por ter na base de sua execução a (re)construção conjunta do sentido do texto – ou de alguns sentidos possíveis – por meio da interação professor-alunos.

O recurso da andaimagem como estratégia de mediação leitora não é tão recente nos trabalhos sobre leitura. Solé (1998, p. 76) descreve este, dentre outros recursos, esclarecendo que a metáfora do “andaime” foi utilizada por Wood, Bruner e Ross (1976) “para explicar o papel do ensino com relação à aprendizagem dos alunos”. A autora explica essa relação metafórica assim:

Da mesma maneira que, depois da construção do edifício – se as coisas foram bem feitas –, o andaime é retirado sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 76).

Para a compreensão do trabalho de andaimagem como estratégia interacional voltada para o ensino, convém citar o trabalho de Bortoni-Ricardo e Sousa (2006). As autoras afirmam que andaimes são “um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”. (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 167). Segundo as autoras, dois outros conceitos permeiam a estratégia da andaimagem numa situação de ensino-aprendizagem: a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

desenvolvida por Vigotsky (2007) e o conceito de pistas de contextualização proveniente dos trabalhos do sociolinguista John Gumperz (2003).

Como afirmam Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), introdutor do termo, associa a andaimagem à zona de desenvolvimento proximal, noção desenvolvida por Vigotsky, que a conceitua como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Dessa forma, é fácil perceber o papel da interação com pessoas mais experientes na aquisição do conhecimento, o que também não é diferente em relação ao domínio da leitura ou da escrita. O desenvolvimento potencial que ocorre quando há assistência, segundo Vigotsky, pode tornar-se real, levando à independência do aprendiz.

O segundo conceito subjacente à andaimagem é o de pistas de contextualização. Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p. 168), partindo do conceito de Gumperz (2003), afirmam que

pistas de contextualização são quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como as mensagens são compreendidas.

Essas pistas englobam tom e intensidade da voz, direção do olhar, sorrisos, movimento afirmativo ou negativo de cabeça, expressão fisionômica, gestos, dentre tantos outros recursos paralinguísticos que, juntamente com os recursos linguísticos (sobreposições de turnos, expansão ou reformulação da fala do outro, escolhas lexicais e registro, por exemplo), sinalizam a compreensão da mensagem.

Como se vê, os recursos citados referem-se à interação face a face, o que é de grande valia na relação professor-aluno. Entretanto, não esclarece quais pistas de contextualização são perceptíveis no texto escrito para facilitar sua compreensão. Para compreendermos como se dá a contextualização na escrita, precisamos primeiro esclarecer com qual noção de contexto estamos lidando quando se busca a compreensão de um texto escrito, já que no âmbito da Linguística de Texto, o contexto assume diferentes perspectivas.

Entendemos que as pistas que o texto escrito apresenta reconstruem o contexto de produção, facilitando sua compreensão. Essas pistas podem aparecer:

no interior do texto – no cotexto verbal, definido genericamente por Adam (2011, p. 53) como a “reconstrução de enunciados à esquerda e/ou à direita”; *no peritexto*, i. é, no entorno do texto, que compreende o título, as imagens, o nome do autor, a fonte de referência, o suporte de publicação – inclusive o caderno do jornal, no caso de uma notícia, dentre outros; ou *na referência a outros textos* (intertextos), efetivamente escritos, a que o leitor teve ou poderá ter acesso ou, ainda, que esteja presente nos saberes partilhados por uma comunidade, os quais fazem parte da memória discursiva dos sujeitos (ADAM, 2011). Com isso, assumimos, para o texto escrito, a perspectiva de contexto como um fator linguístico e não extralinguístico. Compartilhamos com Adam (2011, p. 52) a ideia de que

não temos acesso ao contexto como dado extralinguístico objetivo, mas somente a (re)construções pelos sujeitos falantes e/ou por analistas (sociólogos, historiadores, testemunhas, filólogos ou hermeneutas). As informações do contexto são tratadas com base nos conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos seus pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos. De um ponto de vista linguístico, é preciso dizer que o contexto entra na construção do sentido do enunciado.

É justamente esse contexto linguístico que precisa ser levado em conta durante a leitura mediada do texto. Essa mediação leitora, em que o professor vai relacionando o texto aos conhecimentos prévios dos alunos, fornecendo pistas de contextualização (tanto na interação face a face quanto no texto escrito) e conduzindo atividades de leitura, é que constitui o cerne da andaimagem. Trata-se de uma leitura compartilhada, dirigida, mediante a qual o professor faz as intervenções didáticas necessárias à compreensão do texto, a que Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) denominam leitura tutorial.

Reiteramos que o sentido do texto não está posto explicitamente, mas é construído na relação autor-texto-leitor. No texto escrito, o contexto de produção e o de recepção não são os mesmos. Cabe ao leitor, a partir das informações dadas na superfície textual e no seu entorno, de seus conhecimentos de mundo e das deduções e inferências que possa fazer, construir uma interpretação coerente do texto. Tratando-se de leitores iniciantes, para quem essas inter-relações não estão totalmente estabelecidas, a utilização da estratégia de andaimagem pelo professor pode surtir efeitos positivos na aprendizagem dos alunos durante uma atividade de leitura.

Diante disso, e a partir das reflexões surgidas com a leitura do livro organizado por Bortoni-Ricardo et al. (2012), resultante do Projeto Leitura e Mediação Pedagógica, estabelecemos para nossa proposta de intervenção alguns critérios a serem considerados durante a andaimagem feita pelo professor, como leitor mais experiente e tutor da atividade:

- a) antever, no planejamento das atividades, os pontos de leitura que precisam ser contextualizados para ampliar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos e suprir possíveis falhas de compreensão;
- b) valorizar as experiências de vida e os saberes dos alunos, como forma de proporcionar uma leitura significativa do texto e fomentar a ampliação desses saberes;
- c) identificar no texto ou em cadeias de textos quais as capacidades que precisam ser enfatizadas para garantir o domínio, pelo aluno, das habilidades de leitura de determinado gênero textual;
- d) selecionar e organizar quais os aspectos da compreensão global do texto que serão priorizados, incluindo as condições de produção, o tema e a progressão temática, a intenção comunicativa, até mesmo a análise de elementos léxico-gramaticais relevantes para a compreensão do texto;
- e) atentar para o grau de complexidade dos conteúdos abordados, procurando iniciar por informações mais acessíveis para chegar àquelas que demandam maior grau de inferência;
- f) estabelecer com os alunos uma atmosfera de confiança, agindo cooperativamente com eles através de ações guiadas, individuais e/ou em grupos, que devem acontecer antes, durante e depois da leitura: perguntas para ativação de conhecimentos prévios, releituras de trechos do texto, textos complementares e atividades escritas, entre outras ações.

Dessa forma, acreditamos que a mediação pedagógica planejada do professor pode ser decisiva no aprendizado da leitura e na compreensão desse complexo evento comunicativo que é o texto.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.1 Considerações Metodológicas

A proposta de atividades que apresentamos é de caráter interventivo-interativo, focada na mediação pedagógica em leitura e inspirada na andaimagem como estratégia didática. Tem como principal objetivo melhorar a competência leitora dos alunos, através da análise interativa de textos. O público-alvo da proposta são estudantes do Primeiro Módulo do Ensino Fundamental II, da modalidade EJA.

Quanto ao *corpus* de textos selecionados para a proposta, optamos pelos gêneros da esfera jornalística e elegemos a notícia como texto-base. Vários aspectos motivaram a escolha desse gênero, entre os quais citamos o fato de ser pertencente à realidade circundante dos alunos, a função informativa e a possibilidade de levar para a sala de aula uma leitura significativa, apta a contribuir para o letramento dos alunos. A temática dos textos é o trabalho escravo contemporâneo, escolhida por relacionar-se ao mundo do trabalho. Essa temática cumpre também uma função social e política, pois alerta para o descumprimento das leis trabalhistas e possibilita o despertar do senso crítico dos estudantes.

A proposta foi planejada para uma duração média de vinte horas e tem o modelo de uma sequência didática. Além do embasamento no modelo didático proposto por Schneuwly e Dolz (2004), baseamo-nos também em Antunes (2010) para a seleção dos aspectos de compreensão global da notícia. Em relação à análise textual-discursiva, consultamos os trabalhos de Maingueneau (2013), Adam (2011) e Koch (2011; 2013). Quanto às etapas de leitura, usamos a nomenclatura proposta por Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013).

A sequência didática está dividida em três módulos de estudo, cada qual dividido em três etapas de leitura, denominadas pré-textual, textual e pós-textual. Antes da descrição de cada etapa, incluímos os objetivos da leitura e um tópico contextualizador, cujo objetivo é esclarecer a origem do texto escolhido e o motivo da escolha.

O percurso metodológico de análise do texto-base é traçado obedecendo-se à seguinte organização:

- a) Universo de referência;
- b) Ativação de conhecimentos prévios a partir do título;

- c) Contexto de produção, circulação e recepção do texto;
- d) Unidade semântica;
- e) Progressão do tema;
- f) Propósito comunicativo;
- g) Esquemas de composição: tipos e gêneros;
- h) Relevância informativa;
- i) Intertextualidade;
- j) Fatos gramaticais.

Por último, apresentamos uma proposta de avaliação do conteúdo da sequência e sugerimos textos para leitura complementar.

5.2 Sequência Didática: a Temática do Trabalho Escravo em Textos Jornalísticos

Veem-se certos animais ariscos, machos e fêmeas, espalhados pelo campo, negros, lívidos e todos queimados pelo Sol, apegados à terra que eles escavam e revolvem com uma obstinação invencível; eles têm como que uma voz articulada, e quando eles se erguem sobre os pés, mostram uma face humana, e, com efeito, eles são homens; eles se retiram, à noite, para covis, onde vivem de pão preto, água e raiz: eles poupam os outros homens do sofrimento de semear, de lavrar e recolher para viver, e merecem, assim, que não lhes falte esse pão que eles semearam¹⁰.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Disciplina: Língua Portuguesa

Modalidade de Ensino: EJA

Segmento: Módulo 1 do Ensino Fundamental II

2. DURAÇÃO: 20 horas

3. RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS:

Para o professor: Computador com acesso à internet para pesquisa em *sites*; *pendrive* e projetor multimídia; fotocópias; quadro e pincel; exemplares de jornais impressos; manuseio de ferramentas tecnológicas *para download* de vídeos, edição de textos, produção e projeção de *slides*, transferência de arquivos entre mídias.

Para os alunos: Fotocópias de textos e atividades escritas; laboratório de informática com acesso à internet; celular com acesso à internet; papel e pincel para confecção de cartazes; exemplares de jornais impressos; caderno e caneta.

¹⁰LA BRUYÈRE. *Caracteres*, Fragmento 128. Escrito do séc. XVII. In: ADAM (2011).

4. TEMA: A exploração de mão de obra em regime análogo ao de escravidão.

5. *CORPUS* DE TEXTOS PARA LEITURA E ANÁLISE:

Texto 1: Vídeo-reportagem: No PA, mais de 100 pessoas são resgatadas de trabalho escravo

Texto 2: Notícia: MTE resgata 55 trabalhadores no Acre

Texto3: Infográfico: Vulneráveis, trabalhadores não conseguem escapar do aliciamento

6. CAPACIDADE:

Desenvolver a competência leitora dos alunos, buscando ampliar a capacidade de compreensão e análise crítica de diferentes gêneros textuais da esfera jornalística.

7. CONTEÚDOS APLICADOS:

7.1 Leitura e interpretação de textos dos gêneros reportagem, notícia jornalística e infográfico, indicando suas condições de produção, circulação e recepção.

7.2 Identificação da ideia global do texto.

7.3 Análise da notícia, identificando os elementos que a compõem.

7.4 Localização de informações relevantes para compreensão dos textos.

7.5 Realização de inferências locais e globais.

7.6 Leitura de textos não-lineares e multimodais.

7.7 Comparação de diferentes versões sobre o mesmo fato (a partir do título), levando em conta o lugar e os papéis sociais que desempenham os autores.

7.8 Comparação de textos de diferentes gêneros, da esfera jornalística, considerando o tratamento dado à temática.

7.9 Identificação das relações intertextuais.

7.10 Estudo de conteúdos semântico-lexicais e gramaticais relevantes para a compreensão dos textos.

Módulo1 – Preparatório: Problematização do tema e apresentação do gênero

Duração: 1 hora

Objetivos da leitura:

- Situar os alunos na temática abordada na sequência de atividades;
- Levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre trabalho escravo;
- Motivar os alunos para a leitura de notícia impressa.

Texto 1: No PA, mais de 100 pessoas são resgatadas de trabalho escravo¹¹

O contexto da vídeo-reportagem:

Essa reportagem, disponível no Portal da Rede Globo, tem a duração de três minutos e doze segundos e foi apresentada em 20 de maio de 2015, no jornal *Bom dia Pará*, da TV Liberal, emissora afiliada da Rede Globo de Televisão, que a disponibilizou no Portal G1. Foi veiculada para reiterar a divulgação do relatório das ações de resgate de trabalhadores em situação de escravidão, referente ao ano 2014, feito pela Superintendência Regional de Trabalho e Emprego no Pará, órgão vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A ideia inicial era exibir um vídeo com notícia do Acre sobre o tema, mas encontramos apenas reportagens escritas em jornais *on-line* que faziam referência ao relatório divulgado no site do MTE sobre as ações de resgate de trabalhadores em 2014. Contudo, por se tratar de fatos ocorridos na Região Amazônica, a reportagem escolhida retrata situação semelhante à que ocorreu no Acre, no município de Tarauacá, assunto dos textos 2 e 3 desta sequência.

A opção por iniciar a sequência com uma vídeo-reportagem deve-se a dois motivos. O primeiro diz respeito à proximidade com a realidade social da maioria dos alunos, que têm acesso ao noticiário local e nacional principalmente pela televisão. Esse motivo pode ser o facilitador de uma discussão sobre o tema, propiciando um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. O segundo é o fato de motivar os alunos para adentrar no texto escrito, suscitando a necessidade de conhecer as características da notícia e até mesmo abrindo espaço para compreender o funcionamento do jornal impresso, conforme o direcionamento dado à aula pelo professor.

Primeira etapa: Atividades pré-textuais

Inicialmente, faz-se necessário estabelecer um diálogo com os alunos, a partir dos seguintes questionamentos:

1. Quais os meios de comunicação pelos quais vocês se mantêm informados sobre fatos cotidianos?

¹¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/05/no-pa-mais-de-100-pessoas-sao-resgatadas-de-trabalho-escravo.html>. Acesso em: 25 maio15.

2. O que significa, para vocês, trabalho escravo?
3. Vocês acreditam que ainda existe trabalho escravo no Brasil? Já ouviram falar (leram, assistiram) de que forma isso pode acontecer?
4. Conhecem alguém que já foi vítima de trabalho escravo? Que tipo de trabalho realizava e por que era considerado trabalho escravo?

Após o primeiro questionamento, é o momento de apresentação do tema da aula e de ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre a história da escravidão no Brasil: as tentativas de escravização indígena; os escravos trazidos da África; as condições subumanas em que chegaram aqui; o tratamento degradante e a violência a que eram submetidos por seus senhores, dentre outras informações que os alunos fornecerem durante a discussão, validadas ou complementadas pelo professor.

A discussão sobre trabalho escravo na atualidade abre a possibilidade para relatos de casos e troca de experiências. Muitos alunos adultos são de origem rural e alguns deles podem já ter se deparado com essa realidade.

Segunda etapa: Atividades textuais

Após a discussão, apresentar o título da reportagem, pedindo aos alunos que atentem, no momento da exibição, para a progressão do tema: o total exato de pessoas resgatadas (o título diz mais de 100); quem realizou o resgate; em que período ocorreu; em que condições estavam os trabalhadores; por que se submetem a esse tipo de trabalho, em quais atividades há registro de trabalho escravo e por que o fato está sendo noticiado nesta data (nesse último caso, espere-se que fique claro que a reportagem é uma síntese das ações de combate ao trabalho escravo, realizadas pelo MTE, no ano de 2014; caso contrário, é necessária a intervenção do professor).

Inúmeros outros aspectos poderiam ser observados no vídeo, pois o noticiário de tevê, por si só, pode tornar-se objeto de ensino, mas o objetivo aqui é apenas introdutório, não sendo necessário, nesse momento, esgotar a análise. O mais importante é a atenção dos alunos durante a exibição do vídeo.

Terceira etapa: Atividades pós-textuais

Depois da exibição do vídeo, podem-se retomar os pontos observados ou simplesmente deixar que os alunos comentem a passagem que mais chamou sua atenção. O professor pode retomar, durante os comentários dos alunos, a temática

do trabalho escravo, associando-o às condições degradantes de trabalho que ainda ocorrem na atualidade.

Módulo 2 – Leitura e análise do texto-base: Desvelando o texto escrito

Duração: 16 horas

Texto 2: MTE resgata 55 trabalhadores no Acre¹²

Objetivos da leitura:

- Informar-se sobre o tema em discussão (existência de trabalho escravo no Brasil no século XXI, pontuando um fato específico ocorrido no entorno social dos alunos);
- Compreender o texto considerando seu universo de referência e suas condições de produção, circulação e recepção;
- Identificar a ideia global do texto;
- Reconhecer a estrutura do gênero notícia: o título, o subtítulo, o lide e as informações complementares;
- Localizar informações pontuais no texto, associando-as à ideia global;
- Inferir informações implícitas;
- Ampliar o vocabulário, apreendendo e adequando o significado de palavras desconhecidas ao contexto de uso;
- Analisar fatos gramaticais relevantes para a compreensão dos textos.

O contexto da notícia:

A notícia foi publicada no *site* do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em Brasília, no dia 26 de agosto de 2014. É uma notícia-fonte, a partir da qual foram publicadas notícias locais, no mesmo dia ou no dia seguinte, em versões *on-line* de jornais de circulação estadual, como é o caso do *site* Agazetadoacre.com, versão digital de um dos jornais de circulação impressa do Estado do Acre, Jornal A Gazeta.

¹²Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/mte-resgata-55-trabalhadores-no-acre/palavrachave/trabalho-escravo-resgate-acre.htm>>. Acesso em: 26 de maio de 2015.

1ª Etapa: Atividades pré-textuais

a) Universo de referência

A criação de expectativas de leitura, pelo professor, é um ponto primordial para prender a atenção dos alunos. Pode-se iniciar apresentando o gênero que será lido: uma notícia de jornal. Por ser um gênero da esfera jornalística e, portanto, de ampla circulação social, diz muito do que um leitor pode esperar de um texto. Ademais, o tema em discussão ainda na atividade preparatória pode levar os alunos a sugerir o provável fato noticiado. Importa ressaltar que a remissão ao universo de referência do texto pode ser feita na etapa textual. No nosso caso específico, abordá-lo na etapa pré-textual mobiliza os conhecimentos genéricos dos educandos, levando-os a antever a finalidade informativa do texto, situando-o no universo da realidade e não da ficção.

b) Ativação de conhecimentos prévios a partir do título:

MTE resgata 55 trabalhadores no Acre

Antes de entregar o texto impresso ao aluno, faz-se necessária a apresentação do título da notícia. Ele antecipa elementos importantes do conteúdo da notícia: os atores (MTE – 55 trabalhadores), a ação (resgata) e o lugar da ação (no Acre). No entanto, é a força expressiva da ação que pode prender, primeiro, a atenção do leitor, já que as informações contidas no corpo da notícia detalharão o tipo de resgate, de que maneira ele aconteceu e em que condições estavam os que foram resgatados. Nesse sentido, é importante que o professor, através de perguntas e anotações no quadro, recorra à ativação de *scripts* ou roteiros referentes a uma situação de resgate: pessoas em situação de risco, o grau de periculosidade desse tipo de operação e a necessidade de profissionais e equipamentos especializados.

Quanto aos atores, temos um agente representado por uma sigla – MTE – que provavelmente não é de conhecimento dos alunos, e o alvo da ação: 55 trabalhadores. Como a notícia foi publicada no *site* do próprio Ministério do Trabalho e Emprego, não houve a necessidade de escrever a sigla por extenso no título, cujo significado pressupõe-se ser de conhecimento do leitor. É uma oportunidade de o professor abordar brevemente os conhecimentos linguísticos sobre as siglas, já que no interior do texto aparecem várias outras. Não cremos ser necessário explicar, de início, o significado da sigla MTE, visto que terão a oportunidade de descobri-lo

durante a leitura do texto. O que pode ser antecipado é a informação de que se trata de um órgão federal.

Em relação ao lugar (no Acre), pode-se despertar a atenção para o distanciamento do enunciador em relação ao local do fato. A necessidade de concisão do título já justifica a ausência de marcadores dêiticos antes do nome do lugar, como “aqui” e “lá”, o que possibilitaria saber o lugar de onde fala o jornalista, se é uma notícia local ou de outro estado. Além disso, a divulgação do nome do estado e não do município ou da localidade específica onde se deu a ação também contribui para a percepção desse distanciamento. Portanto, a ausência de marcadores espaciais e da especificação do nome do lugar leva a supor que não se trata de uma notícia local.

Assim sendo, algumas perguntas para predição do assunto podem ser feitas, para que os alunos respondam oralmente:

1. Vocês sabem o que significa MTE?
2. De que tipo de resgate você imagina que a notícia vai tratar?
3. Que tipo de trabalho estaria sendo realizado para ter gerado a necessidade de um resgate?
4. Alguém se lembra de ter assistido ou lido uma notícia com esse título?
5. Vocês acreditam que se trata de uma notícia publicada no Acre ou fora do estado?

c) O contexto de produção, circulação e recepção do texto

A reconstrução do contexto de produção e circulação do texto pode ser feita inicialmente a partir da observação de seus elementos circundantes: local e data de publicação, fonte ou portador da notícia, órgão responsável pela publicação, fotografia, em que seção ou caderno do jornal (ou do *site*) foi publicada, quando for o caso. Para tanto, o ideal é que o professor utilize a projeção de *slides* para essa finalidade e somente depois entregue o texto impresso para leitura individual pelos alunos. Se isso não for possível, podem-se explorar os mesmos aspectos com o texto em mãos, antes da leitura da notícia.

Tão importante quanto situar o texto na esfera jornalística e identificar a instituição que o publicou é observar de que maneira essa notícia contribui para fortalecer a imagem pública dessa instituição. É o que Maingueneau (2013, p. 107)

denomina *ethos*: “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador”. Nesse caso, não é propriamente a personalidade do enunciador que se revela, mas a imagem pública da instituição que ele representa. Mesmo que a notícia venha assinada pela assessoria de imprensa do Ministério do Trabalho e Emprego, é o próprio órgão público que, de forma implícita, se beneficia dessa notícia, fortalecendo sua imagem pública, já que a ação de resgate realizada causa um impacto positivo nessa imagem, deixando entender que está cumprindo bem seu papel de proteção aos direitos dos trabalhadores. A disponibilização do número do telefone do MTE e do *e-mail* da assessoria de comunicação social não deixa qualquer dúvida quanto à veracidade dos fatos e à possibilidade de checagem de informações pelo público interessado. Além disso, a fotografia que acompanha a notícia também reforça esse *ethos* ao focar a condição humana (ou as condições subumanas) dos trabalhadores e a presença de um agente fiscal, identificado com um colete preto, fazendo notificações diante de um grupo de homens simples, provavelmente os trabalhadores resgatados.

O fato de a notícia partir de um órgão federal e ter sido publicada via internet, pode apresentar limitações quanto a sua recepção. Ao mesmo tempo em que prevê ampla acessibilidade às ações do Ministério do Trabalho e Emprego, fortalecendo sua imagem pública, pode limitar o acesso à informação a todas as camadas sociais, já que não é um *site* exclusivamente de notícias e ainda não é majoritário o número de pessoas que se informam pela *internet*, inclusive a população acriana, a quem os fatos poderiam interessar. Isso justifica o fato de a notícia ter sido adaptada e noticiada logo em seguida por órgãos da imprensa local.

Pode-se, então, numa atividade mediadora, despertar a atenção dos alunos, a partir da observação de elementos verbais e não verbais que compõem o entorno do texto, para as seguintes questões:

1. Em que cidade e em qual data foi publicada a notícia?
2. Em que suporte a notícia circulou (revista, jornal impresso, tevê, internet)?
3. Quem se identifica como responsável pela divulgação da notícia?
4. Qual o nome do *site* que publicou a notícia?
5. Observe a fotografia que acompanha a notícia. A imagem retrata que tipo de ambiente? Descreva também as pessoas que aparecem na imagem: o modo como estão vestidas, a faixa-etária, o que estão fazendo. Há alguém

com vestimenta ou com características físicas diferentes dos demais?
Quem seria essa pessoa?

6. Em sua opinião, a partir da observação do título e da fotografia, essa notícia ajuda a construir uma imagem positiva ou negativa da instituição responsável por sua publicação?

2ª etapa: Atividades textuais

- a) A leitura mediada da notícia: considerações iniciais sobre a análise do texto

Antes de qualquer mediação nesta etapa da atividade de leitura, é imprescindível que o professor abra espaço para a concretização desse momento único para o aluno, que é a leitura individual e silenciosa do texto. Somente após esse momento de intimidade do leitor com o texto, seja qual for o seu grau de competência leitora, é que pode ser feita qualquer intervenção pedagógica.

Como leitor mais experiente, o professor pode iniciar a mediação com uma segunda leitura em voz alta. Esta pode ser feita de forma pausada e dialogada, em que o professor vai apontando e/ou esclarecendo pontos que ficaram obscuros na leitura individual. Esses pontos de análise, conforme propostos por Antunes (2010), compreendem tanto os aspectos globais de compreensão quanto aspectos de sua construção. Dentre os aspectos globais, além do universo de referência já analisado na etapa pré-textual, podemos elencar: a unidade semântica e a progressão do tema, o propósito comunicativo, a relevância informativa, os esquemas de composição e a relação com outros textos. Já os aspectos de construção dos textos apontam para a abordagem dos conhecimentos linguísticos, sejam eles gramaticais ou lexicais, que também podem contribuir para melhorar a compreensão do texto.

Algumas das questões usadas como andaimes para a compreensão do texto, durante a leitura mediada, podem ser retomadas em atividade escrita, conforme sugerimos nesta proposta. Todavia, é útil lembrar que mesmo sendo uma atividade escrita, continuará sendo uma atividade de leitura, cuja aplicação pode contribuir para o progressivo desempenho dos alunos, qualquer que seja o gênero textual proposto.

O texto-base da sequência está apresentado a seguir no formato da *web*, sem a margem de parágrafo e com espaço maior entre parágrafos, conforme deve ser apresentado aos alunos, para não fugir de seu formato original. Sugerimos também

entregar o texto já com alguns termos destacados (em amarelo) para facilitar a localização pelos alunos durante a atividade escrita.

Quadro 1: Texto 2 - Notícia

MTE resgata 55 trabalhadores no Acre

No grupo estavam quatro menores que desempenhavam atividades proibidas pela Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP)



Brasília, 26/08/2014 – O Grupo Especial de Fiscalização Móvel do Ministério do Trabalho e Emprego (GEFM/MTE) resgatou 55 trabalhadores em **situação análoga** a de escravo na Fazenda Porto Alegre, em Tarauacá, no Acre. A ação fiscal, realizada entre os dias 29/07 e 08/08, contou com apoio do Ministério Público do Trabalho (MPT) e da Polícia Federal (PF). Os trabalhadores resgatados realizavam derrubada de mata e roço para formação de pasto na Fazenda. Entre eles estavam quatro menores, dois tinham 17 anos e dois 16 anos, que desempenhavam atividades proibidas pela Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP).

Segundo relatório da operação, os resgatados trabalhavam sem registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) e dormiam em redes ou camas improvisadas. Os acampamentos eram feitos com palha, lona plástica e madeira, sem paredes, portas ou janelas. Não tinha também instalações sanitárias, nem local adequado para preparo de alimentos. A água não era encanada, apenas retirada de um igarapé com água barrosa de coloração amarela parada há dias.

Os trabalhadores não usavam Equipamento de Proteção Individual (EPI), não foram submetidos a exames médicos e a nenhuma medida de saúde e segurança do trabalho. Além disso, eles compravam suas próprias ferramentas de trabalho.

Os auditores fiscais do trabalho emitiram as **guias de seguro-desemprego** e anotação de 13 CTPS. O empregador realizou o pagamento das **verbas rescisórias** durante a ação no valor líquido de R\$ 166 mil.

Assessoria de Imprensa/MTE

(61) 2031-6537/2430 – acs@mte.gov.br

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/mte-resgata-55-trabalhadores-no-acre/palavrachave/trabalho-escravo-resgate-acre.htm>>. Acesso em: 26 maio 2015.

b) A unidade semântica

A leitura silenciosa feita pelos alunos e a leitura em voz alta, pelo professor, já devem permitir que se depreenda não só a temática do trabalho escravo, como também o assunto específico da notícia. Trata-se de uma ação de resgate de trabalhadores, que atuavam em uma fazenda no interior do Acre e se encontravam em condições análogas às de escravo, encampada por agentes do MTE, com apoio do Ministério Público e da Polícia Federal.

O formato relativamente previsível da notícia facilita a apreensão da ideia central pelo aluno, já que as informações mais relevantes vão do título ao lide (primeiro parágrafo). Dessa forma, professor pode perguntar aos alunos qual é a ideia central do texto antes mesmo de proceder à leitura dirigida. Em conformidade com as respostas dadas, pode reiterar ou completar o entendimento dos alunos conforme a leitura mediada for avançando. Essa é uma das questões que devem constar na atividade escrita, de preferência durante a análise dos aspectos composicionais da notícia.

c) Os aspectos semântico-lexicais e a progressão do tema

Todo texto, constituindo-se como um todo significativo, apresenta de forma imbricada todos os aspectos globais de compreensão, ora analisados didaticamente em separado. Assim sendo, é fácil perceber que a ideia central da notícia progride obedecendo, em grande parte, ao propósito comunicativo e às características do gênero, principalmente os aspectos composicionais. A ideia central, exposta ainda no lide da notícia, é desenvolvida através de informações complementares ao longo dos demais parágrafos, os quais irão explicitar tanto as condições em que se achavam os trabalhadores quanto a ação efetiva dos agentes envolvidos na operação.

Todavia, o sentido do texto também se constrói pelo domínio do léxico. Assim sendo, o desconhecimento de determinados vocábulos pode tornar penosa ou até sem sucesso a atividade de leitura. Por isso, concomitante (ou mesmo anterior) a uma análise de como o tema vai se desenvolvendo ao longo do texto, é imprescindível o esclarecimento de palavras ou expressões desconhecidas pelos alunos. Em alguns casos, o significado é facilmente inferível pelo contexto, mas em outros é necessário mais que a capacidade inferencial do leitor, situando a

compreensão na dependência de conhecimentos enciclopédicos e intertextuais. Na notícia em tela, sobressai, quanto ao aspecto semântico-lexical, a presença de siglas e de palavras pouco utilizadas em situações cotidianas e informais, tais como o adjetivo “análoga” e as expressões nominais “guias de seguro-desemprego” e “verbas rescisórias”. Para sanar possíveis falhas de compreensão dos termos supracitados, a consulta ao dicionário pode ser útil, mas não suficiente. É necessário o suporte tutorial do professor, seja para auxiliar os alunos durante a consulta ao dicionário quanto à escolha do significado que melhor se aplica à palavra em seu contexto de uso, seja para levantar, dialogicamente, os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinada expressão, seja, ainda, para fornecer, através de pesquisa prévia, informações complementares que demandam conhecimentos específicos de determinada área, como é o caso dos termos referentes às leis trabalhistas.

Quanto à percepção, pelos alunos, da progressão temática da notícia, duas estratégias de mediação podem ser eficazes. A primeira é a retomada de recursos semântico-lexicais usados para garantir a continuidade da ideia central do texto. Observemos, então, o eixo semântico sobre o qual se constrói o tema da notícia: trabalho em situação análoga à de escravo. Tendo-se esclarecido com os alunos o significado da palavra “análoga”, podem-se elencar, em cada parágrafo, palavras ou expressões que confirmam a referência ao trabalho escravo.

No segundo parágrafo encontram-se palavras que indicam trabalhos braçais: “derrubada de mata e roço”, com ênfase na presença de menores desempenhando “atividade proibida”. Essa proibição baseia-se em critérios legais, estabelecidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Convenção 182, no ano de 1999, ratificados pelo Brasil por meio do Decreto 6.481, de 12 de junho de 2008 e divulgados sob a forma de uma lista (Lista TIP)¹³ que estabelece as piores formas de trabalho infantil. Essa informação configura-se como um agravante para o dono das terras onde houve a ação fiscal, razão pela qual foi elevada à categoria de subtítulo da notícia. No terceiro parágrafo, prevalecem palavras de valor negativo que explicitam a ausência de condições legais de trabalho e de condições físicas do acampamento: trabalhavam “*sem* registro”; a dormida era “*improvisada*”; o

¹³ Informações disponíveis em: <<http://reporterbrasil.org.br/trabalhoinfantil/as-piores-formas-de-trabalho-infantil/>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

acampamento era “*sem paredes, portas ou janelas*”; “*não tinha (...) instalações sanitárias, nem local adequado para preparo de alimento*”; a água “*não era encanada*”.

O quarto parágrafo confirma, de uma vez por todas, o caráter de ilegalidade, de riscos à integridade física e de coação moral a que eram submetidos os trabalhadores. O desrespeito às leis trabalhistas pode ser constatado pela ausência de Equipamentos de Proteção Individual, de exames médicos e de qualquer forma de segurança no trabalho. A coação moral fica subentendida a partir da informação de que os trabalhadores compravam suas próprias ferramentas de trabalho, haja vista ser comum, em casos como esses, os próprios patrões venderem essas ferramentas por um preço superior ao de mercado, gerando dívidas para os trabalhadores e, ao mesmo tempo, forçando a permanência deles no local. A confirmação desse subentendido se dá pela memória da vídeo-reportagem (texto 1), que aborda esse assunto através da fala de um dos entrevistados.

O último parágrafo retoma o papel do MTE de defensor dos trabalhadores. Essa defesa é demonstrada pela ação dos auditores fiscais: emissão de “guias de seguro-desemprego”; “anotação de 13 CTPS”. Esta última informação merece uma atenção especial por parte do professor, por demandar a compreensão de uma informação subentendida. Como sabemos, nem tudo no texto está explicitamente posto. O grau de inferência e de captação dos sentidos implícitos (pressupostos ou subentendidos), necessários à compreensão leitora, depende dos conhecimentos do leitor – conhecimentos esses que o escritor supõe ser partilhado pelo leitor e que, por isso, não necessita estar explícito. A mediação pedagógica na leitura precisa preencher esses vazios que podem surgir, devido à ausência ou insuficiência de determinados conhecimentos enciclopédicos, o que interfere na habilidade dos alunos em inferir informações implícitas. Cabe, então, questionar com os alunos: Se foram resgatados cinquenta e cinco trabalhadores e apenas quatro eram menores, por que os fiscais do MTE anotaram apenas treze CTPS? Provavelmente deve estar exposto outro problema social, que é a falta de documentação desses trabalhadores. Não há como fazer “anotação” na Carteira de Trabalho se o trabalhador não a tem. A notícia se encerra com o que pode ser considerado “senso de justiça e dever cumprido” do MTE por meio do pagamento, pelo empregador, de “verbas rescisórias (...) no valor líquido de R\$ 166 mil”. Aliás, o termo “verbas rescisórias”, usado com frequência no âmbito das leis trabalhistas, necessita de andaimes específicos do

professor, que precisará buscar informações complementares em outras fontes (ou mesmo acompanhar os alunos em atividade de pesquisa), a fim de possibilitar a ampliação do saber enciclopédico dos educandos.

A segunda estratégia de mediação que pode ajudar os alunos a perceber a articulação entre a ideia principal e as secundárias é a síntese de cada parágrafo através de uma frase. Entretanto, temos consciência de que a capacidade de síntese das ideias de um texto pode ser mínima em adultos do sexto ano, já que muitos ainda apresentam dificuldades básicas de decodificação na leitura. Mesmo assim, o professor pode, de forma simples, retomar esse aspecto em atividade escrita, pedindo que os alunos identifiquem a qual parágrafo pertence cada frase-síntese elencada na questão. O importante é a regularidade na abordagem desse aspecto durante a atividade de mediação leitora, pois à medida que os alunos forem adquirindo autonomia na leitura, progressivamente ampliarão sua capacidade de síntese.

d) O propósito comunicativo

O aluno precisa ter claro que tudo o que se diz ou se escreve é dotado de uma intenção comunicativa. No caso da notícia em análise, para além do objetivo precípuo de noticiar um fato relevante para a sociedade está a intenção de tornar pública uma ação bem sucedida do MTE. A ação de resgate cumpre a função de reparação social e de prática da justiça.

Como se vê, o propósito comunicativo desse texto vincula-se tanto à função informativa do gênero quanto ao papel social do órgão responsável pela notícia. A construção de um *ethos* positivo, como já referido no item c, também compõe o propósito comunicativo da notícia analisada. A própria fotografia utilizada para ilustrar a notícia reforça esse propósito de ação reparadora de injustiças sociais, ao mesmo tempo em que se constitui como uma forma de prestação de contas à sociedade.

Em nosso entender, abordar a intenção comunicativa de um texto durante uma atividade de leitura requer o desenvolvimento de habilidades complexas de compreensão. Paradoxalmente, é necessário que se torne uma prática constante em toda atividade de leitura, por isso o reconhecimento da intenção comunicativa precisa ser parte de um trabalho consciente e planejado do professor. A abordagem desse aspecto em atividade escrita traz a vantagem de reforçar a abordagem oral

feita durante a leitura interativa. Questões que envolvam a leitura de imagem, associando-a à intenção comunicativa também podem ser pertinentes para enfatizar esse ponto com os alunos.

e) Os esquemas de composição: tipos e gêneros

O reconhecimento e a utilização do gênero apropriado a determinado propósito comunicativo também faz parte do aprendizado da leitura. Ao condicionar e moldar a ação de linguagem, o gênero acaba por estabelecer “padrões regulares de organização” dos textos. (ANTUNES, 2010, p. 70). Destarte, a familiaridade do leitor com o formato “relativamente estável” do gênero e com os tipos de sequências textuais que o constituem facilita sobremaneira a compreensão leitora.

Quanto ao critério dos domínios sociais de comunicação, o gênero notícia é agrupado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102) na categoria de “Documentação e memorização de ações humanas” e “relatar” é sua capacidade de linguagem dominante. Considerando esses critérios, os autores enquadram na ordem do narrar apenas os gêneros da narrativa ficcional. No entanto, levando em conta o plano de organização textual e a estrutura sequencial básica, conforme os trabalhos de Adam (2011), analisamos a notícia como um dos gêneros narrativos, considerando-a como narrativa de fatos da realidade.

A notícia, apesar de sua finalidade informativa, enquadra-se no grupo dos gêneros jornalísticos narrativos e apresenta em geral um plano de organização semelhante a uma pirâmide invertida, em que as informações mais importantes aparecem logo no início do texto. Nesse sentido, o título, o subtítulo (linha-fina) e o lide (geralmente o primeiro parágrafo do texto) concentram a maior parte das informações, reservando os detalhes ou as informações complementares para o restante do texto.

Quanto ao estilo, a notícia está escrita conforme a norma culta da língua e, devido à necessidade de manter o foco nos fatos, apresenta uma linguagem clara e objetiva. Entretanto, vale ressaltar que objetividade não significa neutralidade e sim ausência de marcas explícitas de opinião ou juízos de valor. Como afirma Koch (2011, p. 82) “não existem enunciados neutros e, em decorrência, [...] a argumentatividade é uma característica inerente à linguagem humana”. O Novo

Manual da Redação da Folha de São Paulo (1996)¹⁴ alerta: “A exatidão é o elemento-chave da notícia, mas vários fatos descritos com exatidão podem ser justapostos de maneira tendenciosa”. Decorre daí nosso entendimento de que todo texto possui uma orientação discursiva ou argumentativa para cumprir determinado propósito, que, no caso desta notícia, não se trata de um texto tendencioso, mas revelador da função e do papel social do órgão que a publicou.

Quanto à estruturação sequencial do texto, que o classifica como sendo do tipo narrativo, a notícia em estudo apresenta uma composição formada por combinações de sequências narrativas e descritivas. Porém a sequência narrativa é a dominante, pois é a que abre e fecha o texto, sendo denominada por Adam (2011, p. 272) como sequência encaixante. É o primeiro e o último parágrafo da notícia que evidenciam as ações colocadas em primeiro plano: o resgate e as providências legais dos auditores fiscais para minimizar os danos causados aos trabalhadores. Nesses parágrafos, as ações são expressas por verbos no pretérito perfeito do indicativo, responsáveis pela progressão dos fatos.

O segundo, o terceiro e o quarto parágrafos compõem o segundo plano ou plano de fundo da notícia (MAINGUENEAU, 2013) e constituem uma sequência descritiva encaixada na narrativa. A descrição, nesses parágrafos, não se faz majoritariamente por verbos de estado seguidos de adjetivos, mas por verbos de ação no pretérito imperfeito, com exceção do terceiro parágrafo, que possui quantidade significativa de qualificadores para focalizar as condições do ambiente. Para Maingueneau (2013, p. 138), o uso do imperfeito “permite evocar fatos que não contribuem para fazer progredir a ação (detalhes, descrições, comentários etc.) e que, em sentido amplo, fazem parte dela”. Assim sendo, mesmo não sendo a sequência principal, a descrição desempenha grande importância na orientação discursiva do texto como um todo, conforme esclarecemos a seguir.

A descrição de fatos e circunstâncias que estavam em desenvolvimento quando a ação fiscal ocorreu atende a, pelo menos, dois objetivos. O primeiro é dar a conhecer aos leitores as condições em que se encontravam os trabalhadores, ajudando a compor uma imagem coletiva deles como pessoas desassistidas, vulneráveis e alijadas de seus direitos como cidadãos e, por isso, sujeitas ao

¹⁴ Trecho constante na versão *online* do Manual, sem indicação de página. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fofha/circulo/manual_producao_introducao.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.

aliciamento para o trabalho escravo. O segundo objetivo é descrever um quadro de ações que configuram legalmente a atividade como trabalho escravo e, portanto, passível de sanções legais, o que justifica a ação de resgate do MTE.

Essa análise das peculiaridades do gênero notícia e das sequências que o compõem precisa ser bem trabalhada pelo professor. Além de constar em atividade escrita, inclusive com a inserção de questões de análise linguística, o ideal é que os alunos trabalhem o esquema composicional em pequenos grupos com jornais impressos, a fim de selecionar notícias em diferentes cadernos e expor o resultado da análise para a turma. Essa é uma forma não só de apropriação do gênero pelos alunos, mas também de maior sucesso na compreensão leitora de notícias futuras.

f) A relevância informativa

A informatividade constitui uma das leis do discurso e faz parte do conhecimento interacional dos sujeitos. (MAINGUENEAU, 2013; KOCH E ELIAS, 2013). Refere-se à possibilidade de o texto oferecer informações novas e relevantes ao(s) destinatário(s). Conforme esclarece o Novo Manual da Redação da Folha de São Paulo (1996)¹⁵, na produção da notícia busca-se

o fato comprovado, relevante e novo. Quanto mais um fato puder gerar consequências para o mundo, para a sociedade ou para a maioria dos leitores, mais relevante ele é. Quanto mais inesperado, mais noticioso; quanto maior a força de quem está interessado em ocultá-lo, também.

É a relevância da informação que desperta o interesse do leitor pelo texto. A temática da existência de trabalho em regime de escravidão em pleno século XXI expõe interesses econômicos e questões sociais graves e configura-se como um assunto relevante, principalmente se o fato noticiado revela uma ação de combate a essa situação. É também na discussão sobre a relevância informativa do texto que o professor pode abrir espaço para a extrapolação da compreensão textual, propondo questões que visem o posicionamento dos alunos diante do tema. Isso pode facilitar, *a posteriori*, a condução de uma atividade de produção de textos, inclusive de artigos de opinião.

A escolha de textos relevantes para o aluno é uma questão de engajamento profissional do professor “agente de letramento”, que enxerga no trabalho com o texto e com a leitura a oportunidade não só de ensinar conteúdos, mas de

¹⁵ Idem.

transformar, para melhor, a vida de muitos cidadãos que buscam na escola a inclusão social.

g) A intertextualidade

Segundo Koch (2013, p. 59), “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. A relação estabelecida entre a notícia em estudo e outros textos pode ser percebida já no tema que aborda. Ao informar sobre uma ação de combate ao trabalho escravo contemporâneo, essa notícia transparece uma intertextualidade ampla, histórica, ancorada não em um único texto anterior, mas na memória discursiva do povo brasileiro, marcado por um longo período de escravidão.

Em sentido mais restrito, notam-se relações intertextuais com textos referentes às leis de proteção à infância e à adolescência, especificamente o Decreto de número 6.481, que aprovou a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP); referência à legislação trabalhista, como as alusões ao registro em CTPS, a emissão de guias de seguro desemprego e o pagamento de verbas rescisórias; referência às normas de proteção ao trabalhador, ao enfatizar a ausência de Equipamentos de Proteção Individual (EPI), itens necessários a qualquer trabalhador legalmente amparado.

Além da contextualização que pode ser feita pelo professor durante a leitura, uma atividade de pesquisa com os alunos é válida por garantir não somente uma melhor compreensão do texto, mas também a ampliação dos conhecimentos enciclopédicos dos alunos.

h) Fatos gramaticais relevantes para a compreensão global do texto

Ao contrário do que se poderia supor à primeira vista, numa atividade de leitura é imprescindível a análise de fatos gramaticais. Contudo, não se trata de parar a atividade de leitura para “dar aulas de gramática” arrancando frases do texto para exemplificar determinado conteúdo. Trata-se de uma análise linguística pautada na língua em uso em situações reais e cotidianas, que leve o aluno a perceber a função e a importância de determinadas palavras para a construção do sentido do texto. Concordamos com Antunes (2014, p. 61) ao afirmar que

[...] a prioridade máxima do professor de português é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita. Consequentemente, a aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada, em textos reais, e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos.

Dessa forma é que selecionamos, em um universo de possibilidades, os fatos gramaticais que julgamos relevantes para a compreensão global do texto, como é o caso dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, indispensáveis na construção das sequências discursivas, dos adjetivos, das palavras de valor negativo e dos conectores de responsabilidade enunciativa. Deter-nos-emos na análise do conector “segundo”, marcador de responsabilidade enunciativa, que compõe a expressão “Segundo relatório da operação”, pois os demais fatos já foram analisados nos tópicos anteriores, relacionados à função semântico-pragmática.

Tradicionalmente classificado como conjunção conformativa, o conector “segundo”, que inicia o terceiro parágrafo do texto, tem a função de introduzir informações que não são de responsabilidade do jornalista, mas do relatório da operação, que, supõe-se, foi consultado e originou não só as informações do terceiro parágrafo e do subsequente, mas toda a notícia. Ao esclarecer a origem dos fatos, o jornalista torna válidas suas afirmações e, de certa forma, exime-se da responsabilidade pelo que está sendo dito.

Outros marcadores textuais com a função de indicar a responsabilidade enunciativa numa notícia são as aspas simples, os verbos no futuro do pretérito e as falas dos entrevistados postas entre aspas. Essas marcas aparecem nas notícias baseadas na notícia-fonte em análise, divulgadas em sites acrianos, como é o caso da notícia publicada na versão *on-line* do jornal A Gazeta¹⁶, postada no dia seguinte à publicação do portal do MTE. Deixamos essa notícia em anexo (anexo 1) como sugestão para o desenvolvimento de uma aula sobre esses marcadores.

Sugestão de atividades escritas

O objetivo das atividades escritas é a retomada de forma sistematizada dos aspectos enfocados durante a leitura interativa do texto. Na sugestão apresentada a seguir, decidimos não fazer o tutorial com as respostas esperadas pelos alunos em cada questão, haja vista que toda a análise pertinente a cada uma delas foi detalhada durante a abordagem dos aspectos de compreensão global do texto.

¹⁶Trata-se do site Agazetadoacre.com. A notícia a que nos referimos é assinada pelo jornalista Tiago Martinello.

Procuramos organizar as atividades iniciando com questões mais simples de localização de informações, progredindo para outras mais complexas de nível inferencial. Algumas questões já abordadas na atividade oral foram retomadas na atividade escrita.

Outrossim, entendemos que a aplicação das cinco atividades de forma contínua pode ser exaustiva para os alunos. Nossa sugestão é intercalar essas atividades individuais tanto com textos de fundamentação teórica (elementos composicionais da notícia, diferença entre notícia e reportagem, assuntos relativos à análise linguística, etc.) quanto com as atividades em grupo ou de pesquisa, para tornar a sequência mais dinâmica e menos cansativa. Ainda, o professor tem a opção de aprofundar os aspectos analisados na atividade em outros textos do mesmo gênero ou da mesma esfera de circulação. Alguns deles estão sugeridos neste trabalho sob a forma de leitura complementar.

Atividade 1: Condições de produção, circulação e recepção do texto

1. A que gênero pertence o texto que você leu?
2. Em que tipo de mídia ou suporte podem ser publicados os textos desse gênero?
3. Em que suporte foi publicado o texto que você leu?
4. Quem se identifica como responsável pela publicação desse texto? É uma só pessoa ou um grupo de pessoas?
5. A que órgão público está vinculado o responsável pelo texto?
6. Quem são os possíveis leitores desse texto?
7. Considerando a cidade e o suporte onde foi publicada a notícia, você acredita que a maioria dos acrianos teve acesso a essa informação? Por quê?

Atividade 2: Aspectos semântico-lexicais do texto

1. A sigla é uma forma de abreviar a escrita de várias palavras que formam o nome de uma instituição, de um estado, de uma cidade, de um evento, de um grupo instituído, etc. Uma sigla é formada juntando-se as letras iniciais de cada palavra. Veja os exemplos:

Acre: AC **Rio Branco:** RBR **São Paulo:** SP **Brasil:** BR

Ministério da Educação e Cultura: MEC

Organização das Nações Unidas: ONU

Empresa Brasileira de Telecomunicações: Embratel

Faça um levantamento das siglas que aparecem no texto, anotando ao lado a que se referem.

2. Em sua opinião, por que foi usada a sigla MTE no título do texto e não o nome por extenso? Reflita com base na observação do suporte onde o texto foi publicado e dos possíveis leitores.

3. Há alguma sigla que faça referência a um órgão ou um assunto que você não conhece? Qual (is)?

4. Na expressão “trabalhadores em situação análoga à de escravo”, a palavra que pode ser usada para substituir a palavra **análoga** sem mudar o sentido da expressão é

- () diferente
- () difícil
- () semelhante
- () comum

5. Observe alguns dos significados da palavra **guia**, retirados e adaptados do minidicionário Aurélio Júnior (2011):

Guia *subst. fem.* 1. Ato de guiar(-se) ou o resultado deste ato. 2. Documento que acompanha mercadorias, para terem livre trânsito. 3. Formulário para pagamento de importâncias, para notificações, etc. 4. Pessoa que guia outra(s): *guia de cego*. 5. Pessoa que acompanha turistas, viajantes, etc. 6. Livro de instruções.

Qual desses significados é mais adequado para explicar o sentido da palavra **guia** na expressão “guia de seguro-desemprego”? Justifique sua resposta.

6. Leia a frase:

“O empregador realizou o pagamento das verbas rescisórias (...) no valor líquido de R\$ 166 mil”.

Levando em conta que a palavra **rescindir** significa “**anular (contrato); desfazer, romper (acordo)**”, o termo “verbas rescisórias” usado na frase refere-se à

- () multa paga pelo empregador ao Ministério do Trabalho e Emprego.
- () quantia paga aos trabalhadores, por indenização aos trabalhos prestados ao empregador.
- () pagamento de fiança à Polícia Federal para evitar a prisão do empregador.
- () manutenção dos trabalhadores na fazenda, porém com carteira assinada.

Atividade 3: Unidade semântica e progressão temática

1. Compare o título da notícia que você leu com o título da notícia que relata o mesmo fato, porém escrita por outro jornalista e divulgada por outro *site*. Em seguida, responda ao que se pede:

1. MTE resgata 55 trabalhadores no Acre

2. Ministério do Trabalho liberta 55 trabalhadores que viviam como escravos em Tarauacá

a) Anote no quadro abaixo as informações contidas em cada título, conforme a ideia proposta.

Autor da ação	Ação	Alvo da ação	Condição dos resgatados	Lugar da ação
1.				
2.				

b) Qual dos títulos contém informações vagas a respeito da ação?

c) Qual dos títulos apresenta informações mais detalhadas? Que informação é acrescentada?

d) Qual dos títulos parece ter sido escrito por jornalista acriano e direcionado ao público local? Explique como você chegou a essa conclusão?

2. Releia o subtítulo da notícia, também denominado “linha-fina”: *No grupo estavam quatro menores que desempenhavam atividades proibidas pela Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP)*

a) Que informação foi priorizada no subtítulo?

b) Em qual parágrafo do texto está essa informação? Por que ela mereceu destaque no subtítulo?

3. Chama-se **lide** geralmente o primeiro parágrafo da notícia. Nele são respondidas as perguntas: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?

Releia o lide da notícia e responda às perguntas.

a) Quem realizou a ação?

b) O que foi realizado?

c) Quando aconteceu?

d) Onde?

e) Por que essa ação foi realizada?

f) Como foi realizada?

4. Escreva uma frase que resuma o assunto tratado nessa notícia.

5. A seguir você encontrará uma lista de situações que, em nossos dias, caracterizam legalmente uma atividade como “trabalho escravo”. Marque um (X) naquelas que se aplicam ao texto lido:

() Submissão a trabalhos forçados.

() Submissão a jornadas exaustivas de trabalho.

() Restrição, por qualquer meio, da locomoção do trabalhador, em razão de dívida contraída com o empregador ou com o encarregado do serviço.

() Trabalho ou serviço exigido de um indivíduo sob ameaça de uma pena qualquer.

() Sujeição do trabalhador a condições degradantes.

() Trabalho para o qual o indivíduo não se apresentou voluntariamente.

6. Cada frase a seguir resume o assunto tratado em cada parágrafo. Numere-as de 1 a 5, conforme a ordem em que aparecem no texto.

() Ausência de condições legais do trabalho e de condições físicas do acampamento.

() Ação reparadora dos direitos trabalhistas pelos auditores fiscais do MTE.

() Ação conjunta de resgate de trabalhadores em situação análoga à de escravo.

() Tipo de trabalho realizado e presença de menores.

() Riscos à integridade física dos trabalhadores pela ausência de equipamentos de proteção individual.

Atividade 4: Aspectos da tipologia sequencial, da linguagem e da intenção comunicativa

1. A notícia jornalística é um gênero de texto que tem por objetivo

() informar sobre um fato relevante para a sociedade.

() expor um assunto científico.

() dar uma opinião sobre um assunto da atualidade.

() anunciar um produto.

2. Além desse objetivo, podemos afirmar que a intenção comunicativa da notícia que você leu é

- () contar uma história fantástica.
- () contar um fato histórico.
- () favorecer a classe dos latifundiários.
- () tornar pública uma ação bem sucedida do MTE.

3. A notícia é um tipo de texto predominantemente narrativo porque

- () expõe um assunto científico.
- () narra fatos que apresentam personagens, ambientes e conflitos reais.
- () narra fatos em que as personagens, o tempo e o lugar são fictícios.
- () apresenta a opinião do jornalista.

4. A notícia que você leu apresenta uma linguagem

- () clara e objetiva, pois concentra-se nos fatos, evitando opiniões do jornalista.
- () clara e objetiva, mas contém trechos com a opinião do jornalista.
- () subjetiva, pois é um texto baseado na opinião do jornalista.
- () subjetiva, pois toda notícia é sensacionalista.

5. Observe a fotografia que acompanha a notícia e responda ao que se pede.

a) A imagem retrata que tipo de ambiente?

b) Descreva também as pessoas que aparecem na imagem: o sexo, a faixa-etária, o modo como estão vestidas, o que estão fazendo.

c) Na fotografia aparece um homem de jaqueta preta com letreiro amarelo nas costas. Além da vestimenta, o que diferencia essa pessoa das demais? Para responder, observe suas características físicas e suas ações.

d) Quem seria essa pessoa?

e) Em sua opinião, a partir da observação do título e da fotografia, a divulgação dessa notícia ajuda a construir uma imagem positiva ou negativa do MTE? Explique de que maneira isso pode ser possível.

Atividade 5: Fatos gramaticais para análise linguística contextualizada

1. Quais parágrafos da notícia mostram as ações de fiscalização dos agentes do MTE, do MPT e da PF?

2. Observe os verbos que indicam essas ações, destacados nos trechos a seguir:

I. O Grupo [...] **resgatou** 55 trabalhadores.

II. A ação fiscal **contou** com o apoio do Ministério Público do Trabalho e da Polícia Federal.

III. Os auditores fiscais **emitiram** as guias de seguro-desemprego.

IV. O empregador **realizou** o pagamento das verbas rescisórias.

a) Os verbos destacados indicam:

() ação passada e concluída que faz progredir a ação de resgate. (pretérito perfeito).

() ação passada, mas não concluída, que estava em curso quando outra ação aconteceu. (pretérito imperfeito).

3. Releia o segundo, o terceiro e o quarto parágrafos, que descrevem as condições em que se encontravam os trabalhadores resgatados. Atente para os verbos e anote a seguir o que se pede:

a) Duas ou mais frases que descrevem as atividades realizadas pelos trabalhadores na fazenda. (Sublinhe os verbos).

b) Duas ou mais frases que descrevem as condições do acampamento. (Sublinhe os verbos).

c) Os verbos sublinhados nos itens a) e b) estão no pretérito perfeito ou imperfeito?

4. Agora, podemos chegar a algumas conclusões a respeito do uso de verbos nos tempos pretérito perfeito e pretérito imperfeito em textos narrativos. Para isso, complete as lacunas da frase a seguir com as palavras que estão no retângulo:

PRETÉRITO PERFEITO – PRETÉRITO IMPERFEITO – AÇÃO – DESCRIÇÃO

Nos textos narrativos, o uso de verbos no _____ indica fato passado e concluído, fazendo progredir a _____. Já para indicar ação repetitiva ou não concluída no passado e fazer uma _____ ou dar detalhes sobre algo ocorrido, usam-se verbos no _____.

5. Releia o terceiro parágrafo do texto. Nele o autor detalha a situação dos resgatados e do acampamento onde viviam, porém não é o responsável pelas informações. Transcreva do texto a expressão que indica onde o autor da notícia obteve essas informações.
6. Ainda do terceiro parágrafo, anote as palavras usadas com valor negativo ou indicador de ausência. Explique por que essas palavras foram usadas.
7. A seguir, escreva a palavra ou a expressão que indica as características
- a) das atividades desempenhadas pelos menores:
 - b) das redes e camas:
 - c) do acampamento:
 - d) da água:
8. As palavras que indicam características, no texto lido, têm a função de
- () narrar uma sequência de acontecimentos.
 - () descrever o resgate dos trabalhadores.
 - () descrever um ambiente e uma situação.
 - () dar uma opinião sobre o acampamento.

3ª etapa: Atividades pós-textuais

Para essa etapa pós-textual, optamos também pela aplicação de atividades escritas, individuais e em grupo. Entretanto, são atividades que não se prendem aos limites do texto-base, mas os extrapolam, possibilitando aos alunos o contato com novos textos e abrindo espaço também para produção textual oral e escrita.

Atividade 1: Pesquisa para ampliação de conhecimentos enciclopédicos e percepção das relações intertextuais

A seleção de assuntos relevantes para uma atividade de pesquisa somente pode ser feita pelo professor a partir da observação do grau de entendimento dos alunos durante a leitura interativa ou durante a socialização da atividade escrita, como é o caso da segunda questão da atividade 2, em que os alunos precisarão expor os assuntos que desconhecem a partir do levantamento do significado das siglas. É certo que alguns andaimes já terão sido construídos durante a leitura

comentada para dirimir as dúvidas mais imediatas e garantir a compreensão do texto. Ainda assim, a pesquisa é proveitosa para propiciar aos alunos a ampliação de seus conhecimentos de mundo e a percepção das relações estabelecidas entre o texto lido e aqueles a ser pesquisados.

Alguns assuntos como as atribuições do MTE, a Lista TIP e os Equipamentos de Proteção Individual (EPI) podem servir como tema de pesquisa. Além das siglas, podem-se pesquisar outros termos da área trabalhista que aparecem no texto, tais como “guias de seguro-desemprego” e “verbas rescisórias”, os quais podem ser de interesse dos alunos jovens e adultos, principalmente os que estão inseridos no mercado de trabalho.

Para a realização dessa atividade o professor e/ou os alunos precisarão dispor de alguns recursos tecnológicos. A primeira opção, por ser a mais prática, é o uso do celular com acesso à *internet*. Se não houver pelo menos um por grupo, será necessário um agendamento prévio do laboratório de informática da escola, caso haja um em funcionamento. A terceira opção é a pesquisa prévia de textos pelo professor, que precisará obter cópias impressas dos assuntos pesquisados, de preferência um assunto diferente para cada grupo.

De posse do material de pesquisa, os alunos deverão selecionar as principais informações sobre o tema e apresentar o resultado para a turma em forma de exposição oral, com o auxílio de cartazes confeccionados pelo grupo.

Sugerimos os *sites* a seguir, que podem ser acessados tanto pelo professor quanto pelos alunos:

1. Ministério do Trabalho e Emprego: www.portal.mte.gov.br
2. ONG Repórter Brasil: www.reporterbrasil.org.br ou www.escravonempensar.org.br
3. Revista Nova Escola: www.revistaescola.abril.com.br
4. ONG Pró-menino: www.promenino.org.br

Atividade 2: Apropriação das características do gênero notícia

Primeiro momento: O professor deve organizar os alunos em grupos de três ou quatro pessoas. Em seguida, distribuir um jornal impresso completo para cada grupo, pedindo que observem, inicialmente, a primeira página, incluindo o nome do jornal, a data, a variação no tamanho das letras, as fotografias, a manchete e as

notícias que nela se destacam, dentre outros aspectos que julgar importantes. Deve orientar os alunos a identificar ou mesmo separar os cadernos que compõem o jornal, verificando a temática de cada um: cotidiano, política, polícia, esporte, coluna social, etc.

Segundo momento: Entregar papel madeira ou cartolina e pincel para cada grupo e pedir que escolham uma notícia para ser analisada, transpondo os seguintes itens para o cartaz: nome do jornal, título da notícia; nome do jornalista que a escreveu; respostas às perguntas do lide (Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?); uma informação complementar, à escolha do grupo. Após a confecção do cartaz, os grupos apresentam o resultado para a turma. É importante o professor enfatizar que o desmembramento do lide em tópicos ajuda na reconstrução resumida da notícia e facilita a compreensão da ideia central do texto.

Terceiro momento: Como atividade opcional, o professor pode selecionar títulos de notícias de diferentes cadernos e pedir que os alunos produzam uma notícia a partir da escolha de um dos títulos, procurando responder às perguntas do lide. Os textos produzidos podem ser expostos após a leitura no mural de notícias da classe.

Módulo 3 – Aprofundamento: Outro gênero, mesmo tema

Duração: 3 horas

Texto 3: Infográfico: Vulneráveis, trabalhadores não conseguem escapar do aliciamento¹⁷

Objetivos da leitura:

- Aprofundar a temática do trabalho escravo, refletindo sobre as condições de vulnerabilidade dos trabalhadores;
- Ler texto não linear e multimodal;
- Interpretar dados, relacionando informações contidas em diferentes gráficos;
- Expor a opinião sobre trabalho escravo.

¹⁷Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/leonardo-sakamoto.aspx>>. Acesso em: 25 maio 15.

O contexto do infográfico

O infográfico em estudo expõe, através de dados estatísticos, a origem, o perfil e a condição de vulnerabilidade dos trabalhadores submetidos ao trabalho escravo. Ele integra uma reportagem publicada no periódico intitulado *Em discussão!*, uma revista de audiência pública do Senado Federal (Ano 2 – nº 7 – Maio de 2011). A reportagem completa intitula-se *Maranhão está entre os principais estados de origem dos trabalhadores escravos* e compõe-se de dois parágrafos e dois infográficos. Optamos por não trabalhar a reportagem por inteiro por tratar-se de dados coletados entre 2002 e 2011, portanto desatualizados. Apenas o segundo infográfico é pertinente e suficiente para os objetivos pretendidos neste módulo da sequência.

Leonardo Sakamoto, autor da reportagem, é jornalista e coordenador da Organização Não Governamental (ONG) Repórter Brasil. Foi um dos participantes dos debates realizados pela Frente Parlamentar Mista pela Erradicação do Trabalho Escravo, em 3 de fevereiro de 2011, na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado Federal, cujos resultados foram divulgados nessa edição da revista.

Primeira Etapa: Atividade Pré-textual

Por tratar-se de um módulo complementar, de fechamento da sequência didática, não há necessidade de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e predição de conteúdos, pois a temática já deve ter sido amplamente discutida. O que é necessário priorizar nesta etapa é a orientação prévia aos alunos de que se trata de um texto formalmente diferente da notícia, não linear, construído de modo a condensar uma grande quantidade de informações em pequeno espaço.

O objetivo primeiro da leitura do infográfico precisa ser esclarecido aos alunos, podendo vir em forma de questionamentos, os quais poderão motivá-los a buscar as respostas nos próprios dados do infográfico:

1. Por que os trabalhadores são aliciados para o trabalho escravo?
2. O que torna esses trabalhadores vulneráveis?

Figura 1: Texto 3 - Infográfico



Em discussão! Revista de audiência pública do Senado Federal. Ano 2 – nº 7 – Maio de 2011.

Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/leonardo-sakamoto.aspx>>. Acesso em: 25 maio 15.

Segunda etapa: Atividade textual

Sem a pretensão de conceituar ou classificar o infográfico, seguimos a concepção de Dionísio (2013) de que se trata de um texto multimodal, ou seja, construído por múltiplas linguagens, verbais e não verbais, que, associadas, fazem do texto um todo significativo e proporcionam uma leitura rápida de informações que seriam difíceis de entender caso fossem planejadas de forma linear. Assim sendo, as imagens, o formato dos gráficos, o tamanho das letras e dos números ajudam a construir, junto com os dados estatísticos, o sentido do texto.

Sugerimos uma dentre as várias possibilidades de análise dos componentes textuais acima mencionados, que podem servir de base para uma atividade de leitura, seja oral ou escrita. O apoio de questões escritas para os alunos durante a leitura mediada pode ser de grande ajuda para análise e compreensão desse gênero de texto. Faremos, então, uma descrição da forma e da organização dos recursos

linguístico-visuais do texto, apontando aspectos a serem observados durante a leitura, inclusive os de ordem discursiva.

Quanto à materialidade linguística e à disposição gráfico-visual, observa-se que o infográfico apresenta um título e um subtítulo e é composto por um conjunto de gráficos com dados estatísticos. Ao centro, em primeiro plano, há a imagem de um homem adulto transportando sobre os ombros um cesto contendo o produto de uma colheita, o que já dá pistas sobre o tipo de atividade predominante nos casos de trabalho escravo. A cor predominante é a preta com tons de cinza, com exceção do produto do cesto, na cor ocre. Os gráficos têm duas cores: vinho para os resultados de maior percentual e rosa claro para os demais, exceto o gráfico sobre o sexo, que está com as cores invertidas. Da imagem central saem setas que apontam para ícones dispostos em seu entorno, referentes ao tema dos dados apresentados no texto. Assim, para cada tema há um gráfico em formato diferente, conforme descrevemos a seguir:

- a) O indicador do estado de origem dos trabalhadores vem representado pelo mapa do Brasil e apresenta um gráfico tradicional, com destaque para o Maranhão como o Estado de origem da maioria dos trabalhadores (16,1%);
- b) O item “Sexo” vem representado por um ícone com metade da forma homem e outra metade mulher. O gráfico, que apresenta o sexo masculino como maioria entre os resgatados (95,49%), tem forma circular, certamente em referência ao símbolo homem/mulher, em que o círculo masculino é representado por uma seta apontada para cima e o feminino por uma cruz apontada para baixo. No caso de uma atividade escrita, o professor pode usar esses símbolos para que os alunos percebam essa relação;
- c) O item “Escolaridade” é representado por um caderno e uma caneta. A maioria dos resgatados é analfabeta (40,14%). Entretanto um dado comparativo desse gráfico chama a atenção: o percentual de trabalhadores com nono ano incompleto é maior (13,69%) que o de trabalhadores com quinto ano completo (7,55%). Isso dá a falsa impressão de que pessoas com maior escolaridade são mais suscetíveis ao aliciamento para o trabalho escravo. Na verdade, esses dados só podem ser bem compreendidos em comparação com os dados sobre a idade, já que a maioria está entre 18 e 34 anos e, dentre estes, os que passaram pela escola concluíram o primeiro nível do ensino fundamental. Já os que têm

escolaridade mais baixa são aqueles cuja idade também é menor e constituem minoria entre os resgatados, o que esclarece o motivo do baixo percentual. Como enfatiza o subtítulo, os trabalhos forçados exigem pessoas adultas no auge da força física. É importante os alunos entenderem que a baixa escolaridade é um dos motivos mais marcantes da vulnerabilidade desses trabalhadores, que apelam para subempregos por falta de qualificação profissional;

- d) O item relativo à idade dos trabalhadores no momento da libertação está representado por um bolo de aniversário. Além da faixa-etária da maioria dos trabalhadores situar-se entre os dezoito e os trinta e quatro anos, como já referido acima, o que chama a atenção no gráfico é a forma de pião. Ao adquirir a forma desse brinquedo, que realiza voltas em torno do próprio eixo até perder a força e parar, o gráfico pode representar não só a ideia de movimento, de ciclo da vida, mas também de força física exigida para se manter ativo no trabalho. Há também a homofonia com a palavra peão que tem como um de seus significados “trabalhador braçal”. Isso dá um bom motivo para discussão em classe, inclusive sobre o sentido conotativo da imagem e sobre questões ortográficas;
- e) O último item é o “Tempo de trabalho”, representado por um relógio. O destaque aqui é para os números em tamanho maior do que as palavras, compondo com estas uma data (3 meses e 15 dias) que indica a média de tempo trabalhado. O curto período de trabalho faz entrever que se trata, na maioria dos casos, de atividades sazonais de colheita, como demonstra a imagem, ou de atividades rurais, embora não haja nenhuma informação verbal sobre esse quesito.

Diante do exposto, é clara a imbricação entre os elementos verbais e não verbais na construção do sentido do texto. O infográfico é um gênero cada vez mais usado na mídia, nos livros didáticos e mesmo nas avaliações de desempenho em leitura. Portanto, merece tratamento didático adequado para garantir um grau de letramento desejável aos estudantes, principalmente aos jovens e adultos.

Terceira etapa: Atividade pós-textual

Em nosso entendimento, uma atividade de leitura não necessita culminar em uma atividade de produção textual escrita. Mas no caso do infográfico, e

considerando ser um módulo de encerramento de sequência didática, uma atividade de retextualização, em que os alunos tenham a oportunidade de expressar sua compreensão sobre o texto e, ao mesmo tempo, sua opinião sobre a temática abordada pode ser de grande valia.

O professor pode propor e orientar a produção textual de um resumo ou de um texto com características de um artigo de opinião. Por serem escritores iniciantes, alguns tópicos anotados no quadro podem orientar a turma sobre o que escrever em seu texto: qual o assunto tratado no infográfico, o que aprendeu sobre o perfil dos trabalhadores resgatados, sobre as causas que tornam esses trabalhadores vulneráveis e, por fim, expor sua opinião sobre a existência de trabalho escravo na atualidade. Uma roda de leitura ao final da atividade pode encerrar essa etapa pós-textual.

AValiação

Ao final da sequência já é possível ao professor ter uma noção do grau de aprendizado dos alunos e dos pontos que precisam ser reforçados em sequências posteriores. Porém uma avaliação escrita que aborde os principais aspectos trabalhados na sequência, principalmente durante a análise do texto-base, auxiliam o professor não só os pontos frágeis, mas também o grau de autonomia dos alunos, identificando quais assuntos não mais necessitam de intervenção do professor. Em termos metafóricos, de quais construções já se podem retirar os andaimes.

SUGESTÃO DE TEXTOS PARA LEITURA COMPLEMENTAR

O objetivo das leituras complementares é ampliar o repertório sobre o tema e desenvolver a autonomia leitora dos alunos. Assim, sugerimos a exibição de dois vídeos, a leitura de dois textos e alguns sites para pesquisa do professor.

Texto 1: Notícia: Ministério do Trabalho liberta 55 trabalhadores que viviam como escravos em Tarauacá

Esse texto pode ser útil para comparar versões diferentes sobre o mesmo fato e trabalhar os marcadores de responsabilidade enunciativa. Está disponível em: <<http://agazetadoacre.com/noticias/ministerio-do-trabalho-liberta-55-trabalhadores-que-viviam-como-escravos-em-tarauaca/>>.

Texto 2: Animação: Ciclo do Trabalho Escravo Contemporâneo

É um vídeo educativo, de quatro minutos e meio, produzido pela ONG Repórter Brasil, que explica o ciclo do trabalho escravo contemporâneo. Está disponível para *download* em: <<http://www.escravonempensar.org.br/biblioteca/4548/>>.

Texto 3: Vídeo-reportagem: Brasileira liberta 2,3 mil trabalhadores da escravidão pelo país

Trata-se de uma reportagem de doze minutos, exibida pelo Programa Fantástico, da Rede Globo, no dia 21 de junho de 2015. A reportagem apresenta, paralelamente à sua história de vida, a atuação da auditora do trabalho Marinalva Dantas, que trabalhou durante dez anos à frente do Grupo Especial de Fiscalização Móvel do Ministério do Trabalho. As fotografias e os vídeos desse período ajudam a entender o trabalho do GEFM e proporcionam uma visão bem realista de uma ação de resgate.

Disponível em:<<http://g1.globo.com/fantastico/edicoes/2015/06/21.html>>.

Texto 4: Artigo: A mulher que libertou mais de 2 mil escravos em pleno século XXI

Esse artigo foi produzido pela jornalista Thaís Herrero e publicado no blog da Editora Globo, em 26 de maio de 2015. Aborda o mesmo tema da reportagem exibida pelo Fantástico e salienta o lançamento da biografia de Marinalva Dantas, escrita por Klester Cavalcante. É um texto interessante pelo relato da história pessoal de superação da auditora do trabalho, de origem pobre, que pode servir de exemplo de vida para os alunos jovens e adultos. Além de divulgar o lançamento do livro e contar trechos de sua história de vida, a página apresenta uma entrevista com essa personagem.

Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/05/mulher-que-libertou-mais-de-2-mil-escravos-em-pleno-seculo-xxi.html>>.

Por fim, caso o professor queira informar-se sobre textos multimodais e a leitura de diversas linguagens pode acessar: <http://www.pibidletras.com.br/>.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Amazônia, costuma-se usar a expressão popular “cutucar onça com vara curta” para se referir a uma situação perigosa ou conflituosa que alguém enfrenta sem ter armas sofisticadas para combatê-la. Tal adágio poderia aplicar-se a este trabalho, se não tivéssemos lidando com um dos instrumentos mais sofisticados que a capacidade humana foi capaz de produzir: a linguagem. Entretanto, a complexidade que envolve as questões de linguagem, incluindo o evento texto, resolve-se no âmbito da pesquisa multidisciplinar, com a adoção de uma postura teórica que considere o sociointeracionismo como a concepção mais coerente para o ensino de língua materna. A “fera” a ser enfrentada é de natureza política e social: as mazelas sociais que acometem a maioria da população do nosso país, que têm reflexo direto na instituição escolar, tantas vezes reprodutora das desigualdades sociais e promotora da exclusão, por não conseguir adequar-se para atender às necessidades da parcela da população menos favorecida economicamente, que é quem mais depende da escola para garantir sua mobilidade social.

Uma proposta de trabalho que contemple a Educação de Jovens e Adultos não pode se eximir de tocar nesse ponto-chave, que justifica a existência da EJA como modalidade de ensino. Por isso, esta dissertação sustenta-se sobre três pilares conceituais que precisam ser interligados para dar conta dos múltiplos aspectos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa para jovens e adultos: letramento, gêneros textuais e leitura.

O conceito de letramento, abordado no primeiro bloco da fundamentação teórica, é relevante para a compreensão do papel da escola como a mais importante das agências de letramento (KLEIMAN, 2012), a qual precisa reconhecer e valorizar as experiências de vida dos educandos como ponto de partida para uma aprendizagem significativa e transformadora da realidade, na medida em que os capacita para o uso da leitura e da escrita em seu meio social. Remete também ao papel do professor, agente de letramento, educador social, que precisa desvencilhar-se de velhas práticas pedagógicas que não capacitam os estudantes a tirar proveito para a vida prática dos conteúdos ensinados na escola.

Tomar o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna, como preconizam os PCN (BRASIL, 1998), é o elo que faltava entre o letramento escolar o letramento como prática social, já que é na e para a interação social nas diversas esferas de comunicação humana

que os gêneros surgem. Na escola, o ensino pautado nos gêneros não pode ater-se ao construto formal, mas precisa ser compreendido, e ensinado, como forma de ação, que atende a determinadas intenções. Nas palavras de Bazerman (2011, p. 10), o gênero “é um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”. Foi a importância do gênero para o ensino que nos levou a adotar o procedimento Sequência Didática, proposto por Schneuwly e Dolz (2004) como o *modus operandi* de nossa proposta de intervenção.

O terceiro pilar, o da leitura, foi fixado levando-se em conta o alto índice de pessoas acima de quinze anos na condição de analfabetas funcionais. Nossa atuação docente de mais de vinte anos no ensino fundamental nos fez ver que muitos dos jovens e adultos que chegam ao Módulo I (sexto ano) do Ensino Fundamental II encontram-se nesse nível de alfabetismo. A pesquisa realizada para compreender os aspectos envolvidos na compreensão leitora, tanto os sociointeracionais quanto os sociocognitivos, e a importância do professor como organizador e mediador da atividade de leitura, nos direcionou para a busca de estratégias de mediação que auxiliassem o professor antes, durante e depois de uma atividade de leitura. Foi assim que chegamos aos aspectos a ser analisados para garantir a compreensão global do texto, propostos por Antunes (2010), aos quais acrescentamos outros, e elegemos a andaimagem como estratégia de mediação leitora.

Quanto à proposta de intervenção, acreditamos que a escolha do gênero notícia como texto-base, de ampla circulação no meio social dos educandos, e a temática do trabalho escravo, que traz à tona um problema social decorrente, em parte, da baixa escolarização dos trabalhadores podem contribuir para tornar as aulas mais instigantes e significativas. Podem levar os alunos a compreender que a leitura vai além da decodificação, que envolve tensões, intenções e relações de poder. E isso, temos certeza, contribui para a formação de um leitor crítico, conhecedor e defensor de seus direitos como cidadãos.

Contudo, a proposta não pretende ser um protótipo a seguir, ao contrário, está aberta a modificações, inserções e críticas. É apenas uma dentre as várias possibilidades de ensinar a língua materna. Se o modelo de sociedade que temos promove desigualdades sociais, que a leitura seja um bem cultural que promova a igualdade entre os sujeitos. Ser professor, e professor de EJA, é uma opção política.

REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. *A política e organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre*. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Rio Branco: SEE, 2007.

ADAM, Jean-Michel: *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 262-306.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 246-283.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-49.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Org.) *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M.C. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, Alínea, 2006. p. 167-179.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do Professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução*. Brasília: 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. *Caderno de Teoria e Prática 3 – TP 3: Gêneros e tipos textuais*. Brasília, 2008.

_____. *Atlas do Desenvolvimento Humano 2013*. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 ago. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *MTE resgata 55 trabalhadores no Acre*. Brasília, 26 ago. 2014. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/mte-resgata-55-trabalhadores-no-acre/palavrachave/trabalho-escravo-resgate-acre.htm>>. Acesso em: 26 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer nº 11/2000. Brasília, Coeja/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva; NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. Infográfico. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org.) *Verbetes Enciclopédicos: Gráfico e Infográfico*. Recife: Pipa Comunicação, 2013. Disponível em: <<http://issuu.com/pibidletras/docs/serie-verbetes-enciclopedicos-volume4-grafico-e-in/1>> Acesso em: 04 jul. 15.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Novo Manual da Redação*. São Paulo: Folha Online – Círculo Folha, 1996. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_producao_introducao.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GUIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Junior*: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO/INAF. Disponível em:
<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por>.
Acesso em: 23 maio 2014.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005. Disponível em:
<www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>.
Acesso em: 28 nov. 2013.

_____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

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

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013b.

KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, Nilzete Souza Silva de; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Um olhar sobre as campanhas de alfabetização de jovens e adultos dos anos 1970/1990. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tania Maria de Melo (Org). *A Educação de Jovens e Adultos: múltiplos olhares e diálogos*. Editora CRV: Curitiba, 2010. p. 53-68.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

MARTINELLO, Tiago. Ministério do Trabalho liberta 55 trabalhadores que viviam como escravos em Tarauacá. *Jornal A Gazeta do Acre On-line*. Rio Branco, 27 ago. 2014. Disponível em: <<http://agazetadoacre.com/noticias/ministerio-do-trabalho-liberta-55-trabalhadores-que-viviam-como-escravos-em-tarauaca/>>. Acesso em: 26 maio 2015.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T. & BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p.133-173.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

NO PARÁ, mais de 100 pessoas são resgatadas de trabalho escravo. *G1, Jornal Bom dia Pará*, Belém: TV Liberal, 20 maio 2015. Telejornal. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/05/no-pa-mais-de-100-pessoas-sao-resgatadas-de-trabalho-escravo.html>>. Acesso em: 25 maio 15.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). *Os doze Trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 63-79.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

SAKAMOTO, Leonardo. Maranhão está entre os principais estados de origem dos trabalhadores escravos. *Em discussão!* Revista de audiência pública do Senado Federal, Brasília, DF, Ano 2, nº 7, maio 2011. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/leonardo-sakamoto.aspx>>. Acesso em: 25 maio 15.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de S. *Análise e produção de textos*. São Paulo. Contexto, 2013.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. *Alfabetização de Jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISSINOS). *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.unissinos.br/biblioteca/images/stories/downloads/manual-biblioteca-2015.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A: NOTÍCIA

Ministério do Trabalho liberta 55 trabalhadores que viviam como escravos em Tarauacá

Postado em 27/08/2014 15:43:44

TIAGO MARTINELLO

O portal de notícias do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) revelou que 55 pessoas foram 'libertadas' na Fazenda Porto Alegre, em Tarauacá. Elas estariam trabalhando e morando no local em situação semelhante ao de regime de 'escravidão'. O resgate foi feito durante uma ação fiscalizatória do Grupo Especial Móvel (GEFM) do MTE. A iniciativa foi realizada entre os dias 29 de julho e 8 de agosto deste ano e contou com a participação do Ministério Público do Trabalho (MPT) e da Polícia Federal (PF).



De acordo com o site do MTE, os trabalhadores resgatados realizavam derrubada de mata e roço para a formação de pasto na fazenda mencionada. Mais agravante para o estabelecimento é que, entre as pessoas resgatadas, havia quatro menores. Dois deles tinham 17 anos e dois 16 anos. Estes adolescentes desempenhavam atividades proibidas pela Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP).

A operação relatou que os resgatados trabalhavam sem registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) e dormiam em redes ou camas improvisadas. Eles estariam descansando em acampamentos feitos com palha, lona plástica e madeira, sem paredes, portas ou janelas. Não tinha também instalações sanitárias, nem local adequado para preparo de alimentos. A água não era encanada, apenas retirada de um igarapé com água barrosa e amarelada.

Eles também não usavam Equipamento de Proteção Individual (EPI), não tinham nenhuma segurança para trabalhar ou medida de saúde e eram obrigados a comprar seus próprios equipamentos.

Os auditores fiscais do trabalho emitiram as guias de seguro-desemprego e anotação de 13 carteiras de CTPS. O empregador realizou o pagamento das verbas rescisórias de R\$ 166 mil, durante a ação. **(Com informações do Portal do MTE/ Foto: DIVULGAÇÃO)**

Disponível em: <<http://agazetadoacre.com/noticias/ministerio-do-trabalho-liberta-55-trabalhadores-que-viviam-como-escravos-em-tarauaca/>>. Acesso em: 26 maio 2015.