



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

MAYRLLA FERNANDA MENDES DA SILVA

**ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE
ALFABETIZAÇÃO DA EJA: DAS PROPOSTAS A REFLEXÃO**

Campina Grande - PB

2014

MAYRLLA FERNANDA MENDES DA SILVA

**ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE
ALFABETIZAÇÃO DA EJA: DAS PROPOSTAS A REFLEXÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de artigo apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências legais para obtenção do Título de Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra Zélia Maria de Arruda Santiago

Campina Grande – PB

2014

MAYRLLA FERNANDA MENDES DA SILVA

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586a Silva, Mayrlla Fernanda Mendes da.
Atividades de compreensão textual no livro didático de alfabetização da EJA [manuscrito] : das propostas a reflexão / Mayrlla Fernanda Mendes da Silva. - 2014.
32 p.

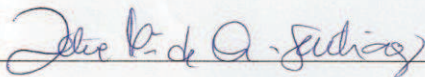
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago, Departamento de Educação".

1. Livro didático. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Alfabetização. 4. Compreensão textual. I. Título.

21. ed. CDD 374

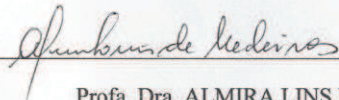
**ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE
ALFABETIZAÇÃO DA EJA: DAS PROPOSTAS A REFLEXÃO**

Aprovada: 11/12 /2014.



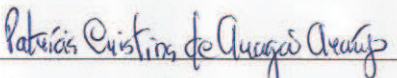
Profª. Dra ZELIA MARIA DE ARRUDA SANTIAGO (UEPB)

Orientadora



Profª. Dra. ALMIRA LINS DE MEDEIROS (UEPB)

Examinadora



Profª. Dra. PATRÍCIA CRISTINA ARAGÃO DE ARAÚJO (UEPB)

Examinadora

ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA: DAS PROPOSTAS A REFLEXÃO

RESUMO

Este trabalho discute as propostas de atividades de compreensão textual contidas no livro didático de alfabetização da EJA, verificando se estas contribuem para ampliar as capacidades leitoras de jovens e adultos usuários da língua na vida cotidiana. Assim, analisam-se tipos de atividades de compreensão e de exercícios de avaliação, verificando se estas atividades didáticas contribuem ou não para os educandos da EJA ampliarem suas práticas de uso da língua na vida cotidiana, a partir de exemplos extraídos do livro didático analisado. A discussão funda-se nas contribuições teórico-metodológicas da educação popular (FREIRE, 1987), da concepção de língua que orienta as atividades de compreensão textual nos manuais didáticos (MARCUSCHI, 2001), dialogando com suas propostas contidas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN's) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o ensino da EJA, além da concepção de leitura do e do mundo compreendida por Freire (1992, 1996, 1999). O trabalho foi realizado através da análise do Livro Didático de Língua Portuguesa e Alfabetização: "Caminhos para a cidadania alfabetização e diversidade", autora Eloísa Bombonatti, com propostas avaliadas e aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) referente aos anos de 2011, 2012 e 2013. Os resultados revelam que o conteúdo de língua portuguesa destinada a alfabetização da EJA, apesar de ser viabilizado por meio de diversos gêneros textuais oral/escrito, suas atividades de compreensão textual e dos exercícios de avaliação referente ao conteúdo de alfabetização e de língua se distanciam das propostas educacional freireana, pelo fato de que tais propostas não tematizarem e nem problematizarem as histórias de vida e experiências dos educandos(as) da EJA.

Palavras-chave: Livro Didático EJA. Alfabetização. Compreensão Textual. Reflexões.

ABSTRACT

COMPREHENSION TEXTUAL ACTIVITIES ON TEXTBOOK OF LITERACY IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): FROM PROPOSALS TO REFLECTION

This paper discusses the proposed of the text comprehension activities contained in the textbook of literacy of youth and adult education (the so-called EJA), making sure that they contribute to enlarge the readers capacities of young and adults that are language users in everyday life. Thus, we analyze types of comprehension and evaluation exercises activities, making sure if these educational activities contribute or not to the students of the EJA expand their practices of language use in everyday life, using examples from the analyzed textbook. The discussion is based on theoretical and methodological contributions of popular education (FREIRE, 1987), from the conception of language that guides the activities of reading comprehension in textbooks (MARCUSCHI, 2001), dialoguing with its proposals contained in the Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCN's) and the National Curriculum Guidelines (DCN's) for teaching of EJA, beyond the concept of reading of the world understood by Freire (1992, 1996, 1999). The study was conducted by analyzing Textbook of Portuguese Language and Literacy: “Caminhos para a cidadania alfabetização e diversidade”, author Eloisa Bombonatti, with proposals evaluated and approved by the National Textbook Plan (PNLD) for the years 2011, 2012 and 2013. The results reveal that the Portuguese language contents for the literacy of the EJA, despite being made possible through various genres oral / writing, their reading comprehension activities and evaluation exercises activities, related to literacy content and language, distance themselves from Freire's educational proposals, because such proposals do not have a content nor problematize the life stories and experiences of the students from EJA.

Keywords: EJA Textbook. Literacy. Textual comprehension. Reflections.

SUMÁRIO

1. Introdução _____	07
2.Procedimento Metodológico _____	11
3.Educação de jovens e adultos: Legados e desafios _____	12
3.1 Livro didático na educação regular e na EJA _____	19
4. O LDLP na EJA: Linguagem e realidade _____	21
5. Considerações finais _____	30
6.Referências Bibliográficas _____	31

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre foi vista como uma proposta complementar, complementar e aligeirada destinada as pessoas que não cursaram as séries da educação básica oferecida pelo sistema escolar brasileiro. Esta realidade perpassa a história da educação nacional desde o Brasil colônia pelo fato de muitos negros, índios e pobres, além de não terem oportunidade de participarem da educação básica, não podiam acessá-la devido à falta da sua disseminação e democratização na federação. A isto, se soma uma proposta educacional principiante no contexto brasileiro, além das propostas direcionadas aos nobres, fazendeiros e membros da família real trazida pelos jesuítas de Portugal ao Brasil.

Desta forma, ao longo da história, os menos favorecidos foram excluídos da escola e, assim, permaneciam por toda a vida gerando outros excluídos da educação e da participação social enquanto sujeitos escolarizados. Atualmente, têm-se muitos descendentes destes na sociedade brasileira, sobretudo no nordeste e, mais especificamente, no Estado da Paraíba que apresenta altos índices de analfabetos. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2012, a Paraíba apresentou uma redução do analfabetismo entre os anos de 2011 e 2012. O estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que o estado tem cerca de 1.099.000 analfabetos, quando, em 2011, eram registrados 1.112.000 pessoas que não sabem ler ou escrever. Cerca de 4,9%, aproximadamente 110 mil pessoas, dos paraibanos acima de 25 anos são analfabetos, uma redução de 0,6 pontos percentuais em relação aos mesmos dados em 2011. Mesmo com a queda, o Estado paraibano permanece abaixo da média nacional, indicando que 4,1% dos brasileiros são analfabetos. Os números colocam o Estado como 12º com maior número de pessoas que não sabem ler ou escrever.

No Brasil, apesar dos esforços do governo para aumentar o acesso à educação, o analfabetismo cresceu com um aumento de, aproximadamente 300 mil pessoas entre 2011 e 2012, de acordo com a Pesquisa Nacional de amostra por Domicílio (PNAD). A cidade da Paraíba com pior taxa de analfabetismo é Pedro Régis. Quase metade da população (46.13%) com 18 anos ou mais não sabe ler nem escrever. Os municípios

São José da Lagoa Tapada e Casserengue, também apresentaram taxas preocupantes com 45.42% e 44.80%, respectivamente.

O analfabetismo de jovens e adultos vem sendo reduzido no Brasil, passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Essa redução é ainda mais intensa no Norte e Nordeste, onde estão localizados os maiores índices de analfabetismo do país. Na faixa de 15 a 19 anos, a Pnad de 2012 registra taxa de analfabetismo de 1,2%, muito inferior à média geral, o que demonstra a efetividade das políticas em curso para a educação básica. Ao longo desta última década, o Ministério da Educação (MEC) buscou construir uma política sistematizada de enfrentamento do analfabetismo. Um dos programas é O programa Brasil Alfabetizado que é uma ação do governo federal desenvolvida em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os municípios.

Este programa garante recursos suplementares para a formação dos alfabetizadores; aquisição e produção de materiais pedagógicos; alimentação e transporte dos alfabetizando. Ainda, oferece bolsas para alfabetizadores e voluntários do programa. Entre os anos de 2008 e 2012, aproximadamente 6,7 milhões de jovens e adultos foram beneficiados pelo Brasil Alfabetizado, o que representou um investimento no valor de R\$ 1,4 bilhão, pois

segundo o MEC é importante destacar que, para uma ação efetiva, a alfabetização deve estar integrada a uma política de educação de jovens e adultos, para que os estudantes deem continuidade a seu processo educacional.

A inclusão da educação de jovens e adultos (EJA) no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi um passo muito importante. Além disso, foi ampliado o financiamento para abertura de novas turmas de educação de jovens e adultos, com foco nas populações que residem no campo, os quilombolas, indígenas, egressos do Brasil Alfabetizado e pessoas em privação de liberdade. Na análise dos dados da Pnad deve-se considerar a dificuldade de identificar variações no intervalo de um ano para outro.

Com o processo de industrialização surge o desenvolvimento da ciência e das tecnologias e, esta realidade, continua excluindo muitos da formação escolar, exigindo, cada vez mais, dos atores sociais uma constante formação continuada e qualificação

para se engajarem no mercado de trabalho. Este dita às normas e a metas necessárias ao desenvolvimento da sociedade e o engajamento das pessoas no mundo do trabalho em cujo contexto se insere quem obtêm níveis mais elevados de escolarização ou de preparação profissional.

Neste contexto verifica-se que uma sociedade se desenvolve com sujeitos escolarizados que dominam as habilidades de uso da língua materna em suas modalidades oral e escrita, as quais são imprescindíveis para se alcançar outros conhecimentos profissionais. A continuidade da alfabetização enquanto práticas sociais de conhecimento e uso da língua em seus diferentes níveis de saberes é uma exigência da atualidade, do contrário têm-se sujeitos desengajados e inabilitados para o mercado do trabalho. Percebe-se uma relação entre desenvolvimento social e sujeitos habilitados, cuja situação pressupõe uma educação direcionada a todos, na qual todos tenham acesso e, a partir dela, possam se engajar no mundo profissional.

Em se tratando do público da EJA que possui uma carga de experiências e histórias de vida como procurar entender uma proposta educacional com esta finalidade, pois o que se verifica é que as propostas de educação para a EJA baseiam-se numa concepção homogênea em termos de conteúdo, metodologia, avaliação, formação inicial e continuada, sobretudo na prática docente. Esta realidade é percebida na prática docente de professores recém-formados e professores em serviço, também, verificado em livros didáticos que trabalham conteúdos que, muitas vezes, não são próximos da realidade dos alunos da EJA.

Neste sentido, muitos professores da EJA mantêm uma metodologia que não se adequam aos interesses e expectativas dos seus alunos baseada na transmissão de conhecimento, desconsiderando o diálogo e os conhecimentos prévios dos educandos, especificamente os saberes de mundo a respeito da leitura e de suas práticas. Um dos objetivos da EJA, diferentemente de muitas outras políticas de alfabetização de adultos, não deve se voltar apenas ao treinamento da alfabetização ou a preparação para o mercado de trabalho, mas sim, oferecer uma formação profissional continuada e de engajamento às práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos.

A proposta educacional para a EJA deve ter uma significação mais próxima da realidade dos educando, possibilitando-lhes uma formação mais ampla em termos do seu direito ao exercício de cidadania. Para Freire (1987), esta é uma das funções da educação dirigida a jovens e adultos que busca humanizar o homem no seu meio junto

com os outros, nestes termos, a alfabetização torna-se relevante para educadores e educandos.

Dentre as questões acima pontuadas sobre a realidade da EJA toma-se como foco de pesquisa a análise das atividades de compreensão textual contidas no Livro Didático de Alfabetização da EJA (LDAEJA), tomando como referência a disciplina de Língua Portuguesa, verificando se tais atividades contribuem para ampliar as capacidades de uso da leitura na vida cotidiana dos seus educandos(as). Esta inquietação surgiu de minhas experiências como docente na educação infantil relacionada à disciplina de Educação de Jovens e Adultos na minha formação inicial. Isto pelo fato de apenas ter contado com conteúdo, leituras, livros didáticos, metodologia, além de participar de uma formação pedagógica voltada ao infantil em escola privada. Mas, ao participar da disciplina da EJA no decorrer da minha formação inicial a graduação me deparei com outros tipos de leitura acerca da educação de jovens e adultos, então me despertou interesse em estudar algo relacionado a esta faixa etária, a fim de ampliar minha concepção de educação.

As leituras e discussões na referida disciplina me estimulou a pesquisar sobre a proposta educacional para a EJA, movida por realidades de aprendizado diferentes ao trabalhar com crianças e, para tal finalidade, receber uma formação direcionada ao ensino infantil. Portanto, considero que ao vivenciar a pedagogia na educação infantil a discussão na disciplina da EJA me estimulou a entender a pedagogia direcionada ao jovem-adulto baseada na concepção freireana na minha formação docente inicial a graduação. Na sala de aula tive oportunidade de analisar livros didáticos para a EJA, suas propostas de conteúdos e de avaliação (exercícios), surgindo o interesse de focar um ponto teórico e elaborar uma proposta de estudo baseada nas atividades de compreensão textual para jovens e adultos.

Ao desenvolver esta atividade pesquisa em sala de aula percebi que o livro didático de alfabetização da EJA, conforme afirma Marcuschi (2001) trata apenas de língua portuguesa e não da língua portuguesa. Muito embora suas propostas textuais se apresentem de formas diversificadas e variadas por meio de diversos gêneros textuais, mas suas atividades de compreensão e de aquisição da língua são tratadas como uma simples atividade decodificação da leitura e do conteúdo didático. As leituras e as discussões que tratam da concepção da leitura do mundo imediato dissociada da leitura que está posta no mundo mediado pela cultura dominante me despertou para pesquisar

suas propostas pedagógicas no livro didático.

Portanto, a disciplina da EJA foi uma oportunidade de ‘descobrir’ outra face do ensino brasileiro e entender que a educação, veiculada por meio do livro didático, produz a exclusão social, porque nega a capacidade dos sujeitos desenvolverem as habilidades comunicacionais na vida cotidiana, cujas propostas continuam servindo com um instrumento de exclusão social. Destas inquietações surgiram alguns questionamentos: As atividades de compreensão textual adotadas no livro didático de alfabetização da EJA contribuem para ampliar as **capacidades leitoras de jovens e adultos usuários** da língua? Estas atividades se aproximam de suas práticas de leitura vivenciadas na vida cotidiana?.

Para verificar estas questões procurei 1: Identificar tipos de atividades de compreensão textual mais recorrentes no Livro Didático de Alfabetização da EJA na disciplina de Língua Portuguesa, para em seguida 2: Verificar a relação existente entre estas atividades de compreensão textual e a realidade das práticas de leitura dos seus educandos(as), 3: Averiguar se estas atividades contribuem para ampliar as capacidades de usos da língua pelos educandos(as) da EJA na sua vida cotidiana.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, qualitativo e documental, através da qual se analisou o Livro Caminhos para a cidadania, Alfabetização e Diversidade. De Eloísa Bombonatti, volume único alfabetização. Elaborado de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) Editora Escala Educacional para os anos de 2011, 2012 e 2013.

Quanto à organização do LD analisado ele se estrutura por unidades temáticas constituídas de 17 capítulos, abrangendo as seguintes unidades didáticas: Unidade 1 “Prazer em conhecer”, unidade 2 “Identidade”, Unidade 3 “Números, pra que números?”, Unidade 4 “Diversidade”, Unidade 5 “Uma história de vida”, Unidade 6 “Com a boca no trombone”, Unidade 7 “Publicidade e classificados”, Unidade 8 “Amar a si e a natureza”, Unidade 9 “Brasil de todas as cores”, Unidade 10 “Caminhos que constroem”, Unidade 11 “Meu lugar é aqui”, Unidade 12 “Mãos que transformam”, Unidade 13 “Ter direito a direitos”, Unidade 14 “Por um consumo consciente”, Unidade 15 “Eu quero terra”, Unidade 16 “Cidade: selva de pedra” e, para finalizar, a unidade

17, tratando o tema “Rachando a cuca”.

Na referida análise foi verificada que o conteúdo de alfabetização para a EJA, a exemplo do conhecimento básico do alfabeto e seu domínio na leitura e na escrita é trabalhado por meio de diversos gêneros textuais oral (figuras, imagens, propagandas, fotos de documentos pessoal-identidade, CPF, e institucional, - cédulas do real e cheque; fotos de objeto, animais, pessoas, paisagem da natureza) e escrito (poema, informativo, lista, cordel, poesia, contos, informativo, etc). O exemplar analisado apresenta uma proposta didático-pedagógica baseada na concepção de língua contida no PCN, ao considerar as diversidades de gêneros textuais orais e escritos (GTOE), nas atividades de compreensão textual e nos exercícios de avaliação desse conteúdo, cuja concepção de língua considera suas práticas sociais dentro e fora da escola em diversos e diferentes contextos sociais.

No entanto, será que estes textos e suas atividades de compreensão, além das propostas de avaliação da aprendizagem, ao serem transformados em momentos didáticos, possibilitam aos educandos da EJA melhor compreensão da sua realidade social em termos de uso da língua oral e escrita? Neste sentido, toma-se como foco as atividades de **compreensão textual e alguns exercícios de avaliação, verificando se estes tipos de textos contribuem ou não para os alunos da EJA desenvolver suas capacidades de uso da língua nas práticas cotidianas, sendo** verificados em análise de exemplos extraídos do LD e evidenciados no neste trabalho.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEGADO E DESAFIOS

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada pela relação de domínio construída, historicamente, nas relações de forças opostas entre a elite dominante e as classes populares dominadas. Uma trajetória inserida num processo de exclusão sócio educacional desde o Brasil colônia quando se registra uma proposta educacional curricular direcionada aos diferentes segmentos sociais da época: colonos, índios e negros. Desde então, constata-se um déficit educacional que perpassa séculos à frente no contexto social brasileiro que repercute, atualmente, nas gerações que enfrentaram e, ainda, se inserem nesse processo de exclusão educacional.

Na literatura da história educacional brasileira verifica-se que esse processo se deu em dimensão secular, atingindo muitas crianças e jovens de ontem que legaram esta condição de excluídos às gerações atuais e, estes, talvez, por não terem condições de acessar e permanecer na educação escolar fortalecerá o processo de exclusão educacional. Com tais colocações pode-se pensar que esta lacuna educacional é atribuída à população excluída por não ‘buscarem’ a formação escolar, no entanto, sabemos que esta realidade deve-se a ausência de compromisso governamental na implantação políticas educacionais destinadas, sobretudo, a educação básica.

Neste sentido, será que os sujeitos sociais não são capazes de participarem dessa formação básica? Por que não acessam a educação básica no tempo devido? O acesso e a permanência na educação escolar depende de suas potencialidades ou de oportunidades dadas pelo governo?. Outras questões relacionadas às propostas educacionais (conteúdo, metodologia, estrutura, séries, material didático, etc) poderiam ser apontadas para se entender o processo de exclusão educacional enfrentada por muitos jovens, adultos e idosos na atualidade educacional brasileira.

Nesta realidade o sistema educacional atual busca medidas educacionais para atender os excluídos da formação escolar na modalidade convencional, quer dizer, a educação seriada em conformidade com a devida faixa etária, cuja realidade, normalmente, não atende jovens, adultos e idosos que necessitam da formação básica. Nesta situação de inadequação a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), proposta institucionalizada para atender sujeitos de séries e idades diferenciadas, é considerada uma modalidade de ensino complexa, pois envolve dimensões sociocognitivas que ultrapassam as questões meramente educacionais, pois muitos alunos da EJA trabalham e acumulam outras responsabilidades e, assim, muitos se sentem desestimulados para enfrentar a formação escolar regular.

Ainda que se tenham registros de um processo histórico de exclusão aliado a programas educacionais, geralmente inadequados ao ensino na EJA, ainda assim, muitos voltam às aulas e conseguem superar situações-limites quanto aos domínios básicos da língua, sobretudo leitura e escrita, no cotidiano social. Assim, muitos buscam o saber escolar para se integrar às atividades sociais de uma sociedade letrada, pois do contrário delas não podem participar de forma a atender suas necessidades sociais cotidianas.

Deste modo, a busca pelo reconhecimento educacional enquanto proposta libertadora transformadora torna-se uma possibilidade para os trabalhadores populares, pois tiveram suas vidas pautadas na exploração salarial, mão de obra na produção de bens capitais com baixo rendimento, vida sindical, organização comunitária como alternativa de luta e mobilização para assegurar a educação pessoal e dos filhos em escolas comunitárias nos diversos movimentos sociais, perspectiva reconhecida nas propostas da Educação Popular (EP). A EP surge no contexto da América Latina, marcada historicamente pela presença e consolidação de diversos Movimentos Sociais que representam as lutas travadas entre os trabalhadores populares baseadas na realidade social do povo trabalhador em busca de reconhecimento social na sociedade, sobretudo, com as lutas que marcaram o início do século XX, na luta contra o analfabetismo.

No início do século mencionado crescem as mobilizações sociais com tentativas de acabar ou mesmo diminuir os altos índices de analfabetismo no entorno da América Latina, especialmente no Brasil, cujos índices comprometia o desenvolvimento socioeconômico brasileiro frente à instalação do processo de industrialização. De cuja situação questiona-se o atraso econômico do Brasil, relacionado ao déficit educacional da classe trabalhadora e, na busca dos culpados, os analfabetos são apontados como o entrave no desenvolvimento nacional.

As tentativas tornam-se evidentes e, em 1915, cria-se a Liga Brasileira contra o Analfabetismo com pretensões de lutar contra a ignorância educacional e, assim, modificar as estatísticas da realidade social brasileira. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Educação (ABE) se mobilizava em torno dessa luta e no âmbito de suas discussões estava presente a idéia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar, pois estas não estavam sendo produtivas ao desenvolvimento do país.

Assim, junto ao crescimento econômico o cenário educacional começa mudar com as ideais da Escola Nova, movimento teórico-metodológico surgido nos Estados Unidos com Dewey nos anos 50, o qual influencia os princípios educacionais brasileiros afirmados, posteriormente nos anos 60, com as ações da Pedagogia freireana junto aos movimentos sociais de base popular. Conceituada por Freire, a Educação Popular se organiza e se estrutura em uma comunidade no compromisso e na assunção do processo educacional, sem que o Estado seja excluído de suas obrigações, (FREIRE, 1991), ou

seja, a Educação Popular sempre estará no campo das lutas, pois, mesmo que estes eduquem seus filhos e familiares por meio de uma educação que vá além da sala de aula, e que ocorra por meios próprios, é dever do Estado assim garantir a todos o direito à educação.

Diante disso, é relevante ressaltar que, adécada de 40 é marcada pelos movimentos sociais e, nesse contexto, surge a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização frente à realidade nacional e pressão internacional para a erradicação do analfabetismo, cuja pressão se deu pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), após o fim da segunda guerra mundial em 1945.

Sob a orientação desses órgãos as campanhas nacionais educacionais implantam programas massivos voltados a uma grande quantidade de pessoas, resultando na falta de qualidade na formação escolar. Estes movimentos cresciam e, cada vez mais, o crescimento econômico exigia a superação do analfabetismo para o indivíduo participar efetivamente dessas mudanças, além de poderem exercer o direito de voto no caminho da democratização. Neste ponto, destaca-se que a pessoa analfabeta era vista como ignorante e incapaz, ‘sem jeito para as letras’, embora suas experiências e histórias de vida significassem uma leitura de mundo conforme colocações de Freire (1996) mesmo sem letras e palavras escritas.

Mas para se engajarem nesta perspectiva as pessoas adultas não alfabetizadas deveriam receber a mesma educação empregada na educação infantil, daí surgindo muitos problemas com relação à educação para o ensino de jovens e adultos, a exemplo de conteúdos, metodologia, seriação, material didático, professores preparados para esta faixa etária, estrutura funcional e organizacional de um ensino voltado à pessoa adulta.

Portanto, mais precisamente, se percebendo atividades didáticas descontextualizadas e distantes da realidade social do educandos da EJA, cuja realidade perpassa a maioria dos programas educacionais direcionado à EJA. A literatura educacional e suas práticas educativas registram que o ensino na EJA, muitas vezes, aproxima-se das propostas educacionais direcionadas as crianças e, em muitas realidades didáticas, os jovens e adultos são tratados como crianças. As práticas educativas fundadas nesta concepção permitiram entender que o ensino com pessoas aproxima-se do ensino das crianças e, para ministrar nesta faixa etária, não havia necessidades de uma formação especializada.

Mesmo com um legado deficitário a educação de jovens e adultos no final da década de 50 e, início da década de 60, é mobilizada por meio de vários movimentos educacionais, tais como Movimento de Educação de Base (1961), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal), além de outros, inspirados na pedagogia freireana, identificando o analfabetismo não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária (FREIRE, 1987). Esses movimentos inspirados na pedagogia freireana valorizam os saberes e fazeres da cultura popular, considerando a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimentos científicos ou não na sociedade onde está inserido.

Este projeto de educação popular não avança no período do golpe militar (1964) o qual enfrenta perseguições político-ideológicas praticadas por meio da apreensão de materiais didáticos, detenção dos líderes dos movimentos sociais e exílio de seus dirigentes, a exemplo do próprio Paulo Freire. A EJA que nem sequer registra momentos de crescimento retorna a propostas de educação homogeneizadora com pretensões de controle e mecanização do saber. Em contrapartida, o governo militar, cria em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de promover a universalização da alfabetização em âmbito nacional de forma continuada, orientada por programas voltados ao domínio da leitura e escrita de forma descontextualizada da realidade sociopolítica brasileira, uma vez que esse período foi dominado por um governo repressor dos ideais democráticos.

Neste sentido, havia uma prática educacional dissociada da realidade socioeconômica da época que limitava as práticas de compreensão da leitura de mundo em sentido mais amplo. Superado este período e com o advento da Nova República (1985), o Mobral foi extinto sob denúncias de desvios de recursos financeiros e, muitas pessoas que dele participaram, não puderam dar continuidade ao aprendizado da leitura e da escrita, gerando o tipo de analfabetos funcionais. Contudo, surge a nova constituição de 1988, que estende a todas as pessoas o direito de acessar a educação e, nela permanecer, sendo reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação (PNE) seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para todos e, com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de

ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se, ainda, o direito prescrito a jovens e adultos de usufruírem de uma educação adequada às necessidades peculiares de estudo, cabendo ao poder público dever de oferecer esta educação.

Disso a LDB/96 trata no Art. 37, afirmando que “a *educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*”. Neste contexto, os movimentos sociais continuaram a luta contra o analfabetismo e, entre esses movimentos, destaca-se o Movimento de Alfabetização (MOVA), que surgiu no início da década de 90, tendo como propósito trabalhar a alfabetização a partir do contexto sócio-econômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as coparticipantes de seu processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que nos anos 90 foram realizadas conferências internacionais de educação de jovens e adultos, assim o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, firmada em Jomtien (1990), com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo. Destaca-se V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo (1997), que reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos que dela necessitasse. Época que iniciou o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação que discutiram e defenderam esta ideia.

Desse modo, esses eventos ajudaram a reacender os debates sobre a EJA, e o governo lança em 1997, o Programa de Alfabetização Solidária, propondo a parceria entre Governo Federal e o Ministério da Educação (MEC), além de contar com empresas, universidades, prefeituras e a sociedade civil para disseminar as oportunidades da educação de jovens e adultos. Após lutas e constantes críticas dos profissionais da área, em 2007 foi realizada uma avaliação do ensino na EJA, redirecionando-o no Programa Brasil Alfabetizado que programou investimento público federal destinado aos sistemas públicos estaduais e municipais, diminuindo consideravelmente o financiamento de Organizações não Governamentais, quer dizer, dos movimentos sociais.

Apesar de investimentos em programas de alfabetização o Brasil chega ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio da leitura, da escrita e das

operações matemáticas básicas. Segundo o relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos, conforme estudo que avaliou a situação da educação básica em 150 países. Conforme a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e, divulgada em setembro de 2013, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país.

Acredita-se que a Educação de Jovens e Adultos ainda é considerada como um dos caminhos para atender pessoas que buscam superar níveis elementares da leitura e da escrita, sendo uma oportunidade desses sujeitos que vivem silenciados a se perceberem como sujeitos sociais e ativos no seu processo de crescimento social e de ensino-aprendizagem. Sendo aos órgãos formadores de profissionais para o ensino na EJA e a atuação de educadores a responsabilidade e o compromisso ao atuar nessa modalidade educacional, buscando fundamentar sua prática pedagógica nas trocas de saberes com os populares, estabelecendo um diálogo entre o saber científico e o popular, tornando-os acessíveis e compreensíveis no cotidiano de jovens e adultos.

Neste sentido, o educador pode modificar esta prática dialogada de pretensão transformadora com base na releitura pedagógica, tomando como referência o uso do livro didático destinado a educação de jovens e adultos, pois este recurso pode tornar-se um meio de transformação social. Para fins deste trabalho toma-se como referência de análise o livro didático de língua portuguesa utilizado no ensino da alfabetização na educação de jovens e adultos, tomando como objetivo de análise as atividades de compreensão textual relacionadas à capacidade de reflexão do educando(a) neste nível educacionais.

Com esta pretensão algumas questões são consideradas para nortear esta discussão: 1) As atividades de compreensão textual adotadas no livro didático da EJA (língua portuguesa) contribuem para ampliar as **capacidades leitoras de jovens e adultos usuários** da língua? 2) Estas atividades se aproximam de suas práticas de leitura vivenciadas na vida cotidiana?

3.1 LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO REGULAR E NA EJA

Os Livros Didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 1940, sempre estiveram presentes nas políticas ou nos programas desenvolvidos pela União, mas muitas vezes em formato de cartilhas ou apostilas. Historicamente, as disciplinas foram se modificando e adequando-se as aprendizagens e a educação de jovens e adultos. No ano de 1938 o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político e ideológico do que uma função didática (FREITAG et al., 1989).

Em 1966 foi estabelecido e realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). A comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, distribuição e edição do livro didático, e pretendia distribuir cerca de 51 milhões de livros gratuitamente no período aproximado de três anos. Houve diversas críticas em relação a este acordo por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEC (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos.

A união desenvolve para Educação Básica, um programa de universalização de acesso ao livro didático o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e, por muito tempo desde o ano de 1980, a EJA ainda era totalmente excluída desse programa chamado de unificado. Com a incorporação da EJA no Programa Nacional do Livro Didático PNLD para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) foi criada pela Resolução nº. 18, de 24 de abril de 2007, mais recente com a finalidade de distribuir, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Sua aquisição destinava-se à escolarização e alfabetização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Nos anos de 2009 e 2010 as edições do livro didático para a EJA avaliado pelo PNLA foram cada vez mais se ampliando, em decorrência ao universo de alunos assistidos por esse programa, passando então a incorporar, não somente alfabetizando inscritos no PBA, mas todos os estudantes de turmas regulares da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino. Esse alargamento do universo de alunos atendidos no PNLA fez parte de um movimento que procurava assegurar a

jovens, adultos e idosos o pleno e total direito à educação por meio do acesso a materiais de alfabetização de qualidade.

Com objetivo de tentar alcançar os objetivos propostos foram criados critérios e princípios de avaliação dos livros didáticos da EJA, focando numa produção específica e acima de tudo coerente para o seu público, pois subjacentes ao livro didático existem interesses político-ideológicos de órgãos governamentais, editoras, imprensa, educadores, motivando uma disputa em torno do seu mercado editorial, sobretudo, como recurso didático facilitador do trabalho do professor ao usá-lo em sala de aula.

No ano de 2010, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), criada pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. O PNLD da EJA passou a distribuir as obras didáticas para todas as entidades parceiras do PBA e para todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental da EJA. O PNLD para a EJA 2011 propõe que os livros didáticos respeitem as especificidades desta modalidade educacional quanto aos termos de organização,

[...] o Ministério da Educação busca fomentar a produção de obra didática que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas, por vezes, por mera redução de conteúdos da educação básica regular, baixa qualidade do projeto gráfico-editorial, e, de modo geral, por propostas inadequadas sob a perspectiva didático-pedagógica, pois alheias às diretrizes educacionais formuladas para a EJA (BRASIL, 2010, p.14)

De acordo, com os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em 2011, foram adquiridos e distribuídos 14.109.028 exemplares de livros para a EJA, atendendo a aproximadamente 5.041.394 alunos, beneficiando 35.103 escolas que trabalham com EJA. Diante da credibilidade da avaliação do PNLD no âmbito nacional destinado ao ensino da EJA, admite-se que este material tenta simplificar os conteúdos no livro didático, além das apostilas.

Desde 1950, acerca dos livros didáticos para a EJA, muitas vezes verificaram, que os conteúdos do Livro Didático apresentam-se simplificados, além de ser muito comum o manual de o professor conter aulas totalmente preparadas e atividades direcionadas e já resolvidas. Assim a ação-pedagógica do professor termina que fica limitada apenas a reprodução dos conteúdos nele presentes sem nenhuma outra forma de planejamento contextualizada. Isso contribui para que o papel do professor se reduza a apenas seguir o conteúdo proposto.

Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e adultos–PNLD EJA pelo livro procurando disponibilizar livros didáticos aos alfabetizando e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo.

4.O LDLP NA EJA: LINGUAGEM E REALIDADE

O livro didático para a EJA pode ser definido de diversas maneiras, entre as terminologias mais empregadas, podem ser mencionadas: manual escolar, manual de texto, livro escolar ou manual didático ou livro didático (BATISTA, 1999). Para Freitag (1989), a discussão sobre o LD no Brasil precisa situar-se com as discussões sobre essa temática em relação a outros países. Sabe-se que na Europa quando a imprensa não existia os estudantes universitários e os alunos produziam seus próprios cadernos de textos.

Nesse período os livros eram escassos e, normalmente, escritos à mão, mas a partir da invenção da imprensa os primeiros exemplares foram produzidos em séries ou em grande quantidade. Todo livro, em princípio, presta-se a ser utilizado a diversos fins, inclusive o didático, isto é, em situação estruturada no sentido de ensinar algo a alguém. Isto não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos pode ser considerado um livro didático (MOLINA, 1987, p.17).

Segundo Silva (1988), o LD (Livro Didático) passa a ser mais requisitado no Brasil a partir da segunda metade da década de 60, posteriormente ao acordo do MEC-USAID, visto que, nesse período os livros passaram a ser produzidos em grande demanda para atender a necessidade de um novo contexto escolar. A EJA adquiriu o direito de receber os livros didáticos com a invenção do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

O programa foi assim constituído por meio da Resolução nº. 18, de 24 de abril de 2007 para acolher aos alunos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (BRASIL, 2007). O seu alvo era a oferta gratuita, de títulos didáticos aos institutos parceiros, voltados à alfabetização e à escolarização de indivíduos com idade de 15 anos ou mais.

Entidades parceiras são aquelas que formam parceria com o Ministério da Educação (MEC), por mediação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na efetivação das ações do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2010). Com a Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, foi promulgado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, norteado pelo PNE, que almeja a erradicação do analfabetismo e o gradativo acolhimento a jovens e adultos pelas redes de ensino, com o propósito de ampliar o ingresso à educação pública de qualidade (BRASIL, 2010)

Evidentemente, aprender a Língua Portuguesa é um processo complexo, por isso tem-se a colaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Ressalta-se o quanto é importante o papel do professor como mediador, durante todo o processo de aprendizagem da língua, pois cabe ao educador mostrar ao seu aluno a devida importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume. As opiniões do outro apresentam muitas possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias. Daí o primeiro passo do educador, que deve tornar ao máximo a sala de aula um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra.

O PCN de Língua Portuguesa considera as especificidades das situações de comunicações, como os gêneros nos quais os discursos se organizam, ou ainda os possíveis conhecimentos compartilhados pelos interlocutores. Com isso, o aluno terá oportunidade de adquirir a habilidade de organizar o discurso de forma adequada, apropriando-se da linguagem. De acordo com o PCN de Língua Portuguesa, editado na década de 90, o ensino de Língua Portuguesa na escola vem sendo o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita.

Há evidências do fracasso escolar relacionadas ao baixo desempenho do domínio da leitura e da escrita, esta situação aponta para a necessidade de reestruturar o ensino de Língua Portuguesa, a fim de encontrar formas de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da escrita e da leitura considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem e as ciências da linguagem. No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece, o avanço no conhecimento das áreas afins que torna possível a compreensão do papel da escola no

desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar corretamente, mas sim falas adequadas ao contexto de uso, pois o

[...] domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN Língua Portuguesa).

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, homologado pelo Ministro da Educação em 7 de junho de 2000, no Art 1, institui

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

De acordo com Marcuschi (2001), parece legítimo supor que o LD, mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e novas tecnologias, o livro didático ou material didático adotado na escola continuará sendo um instrumento importante no ensino e aprendizado escolar. Conforme objetivos e concepção da língua contida no PCN de língua portuguesa, a exemplo de que o domínio da língua tem estreita relação com a plena participação social para que o sujeito se comunique, tenha acesso a informação, expresse e defenda suas opiniões, compartilhando-as e construindo outras leituras de mundo num projeto educativo comprometido com os usos da língua social, busca-se entender se o LD se aproxima desta proposta didática.

Na proposta pedagógica do PCN este projeto educacional atribui à escola a responsabilidade de “garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania” que é um direito inalienável de todos uma vez que todos falam a língua, mas nem todos a vivenciam por meio da leitura e da escrita nos espaços institucionais da sociedade.

Também, verifica-se que na proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA prescreve que este projeto educativo deve ser vivenciado em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, sobretudo ao enfatizar que o mesmo deve considerar “o caráter próprio desta modalidade de educação”, quer dizer o ensino da EJA deve ser planejado e organizado de acordo com a realidade dos seus educadores e educandos. Neste sentido, o LD para a EJA não se distancia desta proposta, por isso, neste trabalho verifica-se esta perspectiva em termos de suas propostas textuais em termos das tipologias de atividades de compreensão textual.

No LD analisado verifica-se que as perguntas relacionadas ao procedimento didático-pedagógico da aprendizagem da língua centram-se nas tipologias da cópia e objetivas (MARCUSCHI, 2001) que revelam uma concepção de língua centrada no código linguístico e numa leitura distante da realidade social da língua (FREIRE, 1996). Isto se verifica, sobretudo, no procedimento cognitivo do educando frente à leitura dos enunciados simples de compreensão textual e avaliação automática do conteúdo, pois ao usar a língua para ler e interpretar estes tipos de enunciados ele elabora respostas simples (objetivas) e automáticas (cópias).

O exemplar do livro de alfabetização da EJA “Caminhos para a cidadania, alfabetização e diversidade” de Eloísa Bombonatti volume único, elaborado e aprovado conforme o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), referentes aos anos 2011, 2012 e 2013, está dividido em dezessete unidades temáticas, incluindo duas unidades destinadas ao conteúdo de língua portuguesa. Nesta pesquisa serão analisadas atividades de compreensão que se apresentam em forma de tipologias de exercícios de compreensão textual, conforme percebidas por Marcuschi (2001). No LD analisado observa-se que as tipologias mais recorrentes são as objetivas e as de cópia presentes em todas as unidades didáticas do referido livro. O conteúdo didático de língua portuguesa refere-se ao conhecimento do alfabeto discutido por meio da temática “Prazer em conhecer”, cuja temática é trabalhada por meio de diversos gêneros textuais orais e escritos (poema, braile, libras, propagandas, paisagem, fotos, poemas, poesias, figuras, lista, conto, cordel, etc).

Com relação às atividades de compreensão da referida temática tem-se procedimentos didáticos com atividades de desenho e colagem (colar uma foto 3x4)

solicitadas ao aluno da EJA e, logo em seguida, uma série de perguntas que exigem respostas objetivas escritas dos alunos ao simularem uma situação de apresentar-se a alguém, contendo as seguintes perguntas:

Exemplo 01 (Atividade: Compreensão textual, pgs.5 e 6)

- Qual é o seu nome?
- **Gosta dele?**
- Como gosta de ser chamado?
- **Tem algum apelido?**
- **Em sua opinião, um apelido pode ferir os sentimentos de uma pessoa?**
- Quem escolheu o seu nome?
- **Qual o nome que você gostaria de ter?**
- Onde você pode encontrar escrito o seu nome?
- **Você conhece o alfabeto?**
- Para que ele serve?
- Na sua opinião, de que maneira a leitura e a escrita podem ajudá-lo no seu dia a dia?
- **Na sua casa há jornais e revistas? Quais?**
- O que você gosta ou gostaria de ler?
- Você usa ou usava a escrita no trabalho? Pouco, muitas vezes ou nunca?
- Você já escreveu ou recebeu cartas?
- Você precisa ir ao banco. Sente a necessidade de saber ler para pagar uma conta ou receber dinheiro?
- Onde você sente mais necessidade de saber ler e escrever bem? Por quê?
- Você já frequentou alguma escola? Quando? Por quanto tempo?
- O que espera do curso?

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento e as necessidades dos sujeitos que usam a língua na sociedade. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e, mais elaborados, para atenderem as demandas sociais. Ao considerar estas e, demais, tipos de perguntas recorrentes no LD

de alfabetização da EJA, percebe-se que elas pouco se aproximam dos usos da linguagem cotidiana dos seus educandos(as) e, neste sentido, pode-se indagar que sentido de aprendizagem da língua é proporcionada ao aluno da EJA através do livro didático?. Será que estas perguntas, além de se apresentarem objetivas com possíveis respostas imediatas, não provocam receio entre os alunos por usarem a língua para respondê-las?, a exemplo das perguntas: você conhece o alfabeto?; Na sua casa há jornais e revistas? Quais?.

Nesta situação, como o aluno da EJA se sente ao usar a língua para falar de uma realidade que, talvez, não faça parte da sua vida cotidiana. Com base em FREIRE (1989), entende-se que estas atividades de compreensão textual e de uso da leitura por meio do LD se distanciam da realidade social e comunicacional do aluno da EJA. Este procedimento é recorrente com relação à avaliação do conteúdo em que se percebe que, ao longo das atividades propostas, é trabalhada com procedimentos com operações cognitivas simples e de cópias verificadas por meio dos verbos: “circule, copie, sublinhe, retire, reescreva, marque, aponte, identifique”, etc, frequentemente utilizados em todas as unidades temáticas, conforme exemplo a seguir.

Ex 02 (Exercício de avaliação, p.10)

3. **Circule** no alfabeto as consoantes e as vogais do seu nome.

O meu nome tem _____ vogais e _____ consoantes.

4. Leia as palavras e escreva a vogal que inicia cada uma:

Índio	Avião
Ônibus	Estrela
Abacaxi	Unha
Urubu	Olho

Neste exemplo, percebe-se que esta proposta trata a língua de forma descontextualizada ao exigir a compreensão de palavras não tematizadas conforme o mundo vocabular do aluno da EJA, além de tal proposta centralizar um saber estritamente gramatical num enunciado que exigem operações cognitivas imediatas, cujos enunciados limitam a capacidade de interpretação do aluno leitor e inibem as habilidades de uso da língua. Observa-se que este procedimento de leitura, compreensão

e interpretação textual não desperta a capacidade criativa do educando por não proporcionar-lhe significados à sua realidade social.

De acordo com Freire (1996, p. 36), “*o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela, como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar*” e, neste sentido, a proposta de leitura subjacente ao livro didático analisado não contribui para que o aluno reelabore as leituras do mundo onde está inserido enquanto sujeitos falantes, leitores e escritores. Esta lógica segue noutro exemplo, verificando-se uma proposta de leitura e interpretação centrada no código da língua e sem significado para o educando da EJA, sendo confirmada nos exercícios a seguir:

Ex: 3 (Leitura do Poema: “Identidade” pgs. 26 e 27)

Quem sou eu?

Um cidadão sem registro?

Sem lenço e sem documento?

Sem marca no dedo?

E sem identidade?

Quem sou eu?

Um cidadão sem carteira?

Sem eira nem beira?

Ou sentado na esteira

Vendo o tempo passar?

Quem sou eu?

Sem um lápis na mão?

Sem escritas e sonhos?

Sem um passaporte?

Para ser cidadão?

Onde está meu retrato

3x4

O meu nome

Meu sobrenome

A minha marca

De identidade?

Quem sou eu?

Como sou?

Meus sentimentos

Minha forma de ser

Meu autorretrato?

Ex: 4 (Exercício 01, p.27)

1. Você é um cidadão com ou sem registro?

2. No texto está subentendido que existe cidadão “sem lenço e sem documento”.

Marque um **x** nas afirmativas que condizem com essa expressão:

() **A pessoa** não possui documentos pessoais.

() **A pessoa** não tem dinheiro no bolso.

() **A pessoa** não carrega lenço e documentos no bolso da calça.

3. A que se refere o autor com relação à estrofe abaixo? **Complete** com as vogais que faltam e depois **marque** a resposta certa.

Onde está meu retrato

3 x 4

O meu nome

Meu sobrenome

A minha marca

De identidade?

() D c m nt s

() F t gr f s

4. Você também é poeta!

Faça outras rimas para a palavra **destacada**, de acordo com o exemplo:

Quem sou eu?

Sem lenço e sem **documento**?

Sem lenço e sem **momento**?

Tente você:

E sem **Monumento**

Respondi esta atividade como pesquisadora, não como aluna da EJA, denunciando que o educando da EJA e sua história continua sendo apagada nas

propostas didático-pedagógicas do LD, pois estas atividades de compreensão textual, segundo Freire (1989), potencializam o “germe da pedagogia do oprimido” gerado na própria educação por meio do ensino da língua. Esta proposta de alfabetização distancia-se da concepção freireana que propõe a sondagem das palavras utilizadas pelos educandos, as quais contextualizam e tematizam as histórias e experiências de vida dos educandos da EJA.

Este ‘MONUMENTO’ ao qual me refiro é o monumento esquecido da vida educacional do aluno da EJA, a história apagada de muitos alunos excluídos da sociedade e do seu processo histórico, dos conteúdos didáticos, da escola e dos saberes da língua. O conteúdo de alfabetização analisado se mantém distante da sua realidade, a qual fortalece o sentimento de angústia e exclusão social de muitos educandos da EJA que voltam à sala de aula para dominarem outras leituras do mundo. Com base nesta discussão pode-se inferir que estas propostas não proporcionam ao educando da EJA possibilidades de uso da língua na sua vida cotidiana (FREIRE, 1989).

No exemplo 4 ainda se verifica um procedimento didático de compreensão textual fundado em exercícios que exigem respostas simples por meio dos verbos “marque”, “complete” e, perguntas, do tipo: “Onde”, cujas propostas não favorecem o desenvolvimento das capacidades argumentativas da língua, tampouco da sua aprendizagem, pelo fato de exigirem um raciocínio mecânico e superficial de uso da língua inspirado numa pedagogia bancária conforme concepção freireana.

Entende-se que os textos disponibilizados ao aprendizado da língua pelo aluno da EJA no sentido de o mesmo desenvolver a fala, leitura e a escrita, contribuem para camuflar, esconder e confundir a sua realidade social, além de minimizar suas capacidades de construir outras e diversas leituras de mundo. Esta impressão se aproxima das colocações de Freire (1989) ao tratar a importância do ato de ler ao afirmar que, se antes a alfabetização de adultos era vista ou tratada de forma autoritária, voltado à compreensão estrita da palavra, doada pelo educador aos educandos, hoje, conforme esta análise, tal perspectiva continua presente nas atuais propostas didático-pedagógicas do ensino da língua. O livro didático continua trazendo palavras e textos enfadonhos, autoritários com propostas prontas e distantes da realidade do aluno que não dialogam com o vivido e esperado pelo educando da EJA, conforme colocações de Marcuschi (2001).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro didático “Caminhos para a cidadania alfabetização e diversidade” tive oportunidade de analisar, verificando que as atividades de compreensão textual, muitas vezes, não levam em consideração o conhecimento de mundo dos educandos, ou seja, o conhecimento prévio, sua experiência de vida enfrentada cotidianamente. Muitas atividades não possibilitam ao educando pensar, refletir, formar opiniões e expressá-las por meio da fala, da leitura e escrita, permitindo que desenvolvam sua capacidade de se tornarem cidadãos ativos, participativos e conscientes de suas escolhas na sociedade.

Diante desta pesquisa, observa-se é que a proposta de ensino de língua portuguesa veiculada no livro didático de alfabetiza da EJA, ainda apresenta uma metodologia que não promove o seu aluno, de forma que não se adéqua as suas ocupações cotidianas no trabalho, nos espaços públicos, na família e na sociedade como um todo. Os textos que circulam em diferentes espaços da sociedade podem fazer parte do LD da EJA, no entanto, a sua proposta metodológica de aprendizagem do conteúdo, sobretudo, dos usos da língua nas práticas sociais cotidianas, permanecem centradas no ensino da língua pela língua por atender os princípios normativos da língua.

De forma semelhante, suas propostas didático-pedagógicas em termos de conteúdo ainda permanecem próximas as da educação bancária que visa à transmissão e acúmulo do conhecimento sem utilidades no mundo vida. A tentativa de incluir os educandos da EJA por meio dos gêneros textuais oral e escrito no livro didático, também, por meio de atividades de compreensão, muitas vezes, fortalecem o sentimento de exclusão desses educandos por apresentarem atividades com perguntas objetivas e mecânicas que limitam sua capacidade afetiva, cognitiva e comunicativa.

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALADO, Alder Júlio Ferreira, COSTA, Mariza Vorraber, (Org.). **Educação para jovens e adultos.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio, **Compreensão de texto: algumas reflexões.** Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. IN: MARIA, Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, Regina Helena Pires de Brito – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, São Paulo, SP. Mack pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.