

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Curso de Especialização em Língua Portuguesa

Livia de Andrade Lima da Silva

**LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS COM FOCO NA INCLUSÃO SOCIAL
DE ESTUDANTES DA EJA**

Belo Horizonte

2024

Livia de Andrade Lima da Silva

**LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS COM FOCO NA INCLUSÃO SOCIAL
DE ESTUDANTES DA EJA**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, mais especificamente no âmbito das Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto.

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina L. Péret Dell'Isola.

Belo Horizonte

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 15 de julho de 2024, às 15:30 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS COM FOCO NA INCLUSÃO SOCIAL DE ESTUDANTES DA EJA*, apresentado por LIVIA DE ANDRADE LIMA DA SILVA, número de registro 2023666346, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola - Orientadora, Profa. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha (UFRN), Prof. Luiz Antônio dos Prazeres (UFOP).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de julho de 2024.

Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola (Doutora)

Profa. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha (Doutora)

Prof. Luiz Antônio dos Prazeres (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Antônio dos Prazeres, Usuário Externo**, em 16/07/2024, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Professora do Magistério Superior**, em 17/07/2024, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Virgínia Lima da Silva Rocha, Usuário Externo**, em 07/08/2024, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3311638** e o código CRC **87FE10B6**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Célia de Andrade Lima, e ao meu pai, José Adilson Neves da Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a Dr^a Regina Dell'Isola pelos ensinamentos e pelo apoio que contribuíram não somente para a confecção deste trabalho, como também para a minha vida acadêmica. Tê-la como orientadora foi uma honra. Ademais, gostaria de agradecer aos professores que compõem a banca pelo interesse e pela disponibilidade.

Sou grata aos professores e funcionários da UFMG que tornaram o PROLEITURA uma experiência memorável. À Universidade por, generosamente, desenvolver o curso e permitir que mais pessoas tenham acesso a uma formação de qualidade.

Aos meus colegas de pós-graduação, com os quais tive a preciosa oportunidade de conversar e aprender.

Aos meus pais, Maria Célia e José Adilson, vocês são o meu milagre. Mãe, quando nos reencontrarmos, eu poderei dizer que não desisti. Obrigada por ser a pessoa mais corajosa que eu tive o privilégio de conhecer.

À Deus, pois eu jamais teria conseguido chegar até aqui sem Ele.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central analisar as práticas pedagógicas no ensino da interpretação de texto com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a finalidade de propor, ou aprimorar, metodologias de ensino viáveis em sala de aula, além de explorar as possibilidades da leitura como forma de interação. Por isso, investiu-se na apresentação de propostas de ensino flexíveis e potencialmente eficientes, de modo a favorecer o desenvolvimento dos educandos independentemente da faixa etária e dos níveis de dificuldades. Pautando-se no modo pelo qual a EJA se desenvolveu no Brasil, considerando-se seus principais desafios, buscou-se evidenciar como se dá o ensino de interpretação de textos na atualidade, especialmente com turmas desta classe de alunos, dentro do espectro que analisado. Foram estudadas novas metodologias de ensino, dentre outras ferramentas que possam vir a ser eficientes no ensino de interpretação de textos escritos e multimodais. Consideraram-se neste trabalho particularidades da EJA que merecem atenção, tais como a diversidade de estudantes de faixas etárias distintas, com bagagens de vida, metas e sonhos diferentes; a necessidade de se respeitar o ritmo próprio de cada aluno e a de oferecer meios que proporcionem a equidade no aprendizado. Leva-se em consideração, neste estudo, a importância de o professor elaborar um plano de aula versátil e eficaz, com a finalidade de abranger os conteúdos necessários, sem deixar a qualidade do ensino de lado. Embora sejam muitos os desafios, este trabalho de natureza qualitativa pautou-se pela melhor compreensão desse panorama, a partir de um estudo bibliográfico e documental. São apresentadas duas propostas de intervenções didáticas com base nas teorias examinadas na revisão de literatura que podem ser adaptadas e aplicadas conforme das necessidades de cada turma, conforme as fases indicadas neste estudo. Não se trata aqui de uma apresentação de uma fórmula específica, aplicável em todas as situações, mas, sim, do compartilhamento de uma proposta voltada para recursos valiosos a serem utilizados em sala.

Palavras-chave: EJA; leitura; interpretação; inferências.

ABSTRACT

This work's central objective is to analyze pedagogical practices in teaching text interpretation with classes from the second segment of Elementary Education for Youth and Adult Education (EJA), with the purpose of proposing, or improving, viable teaching methodologies in classroom, in addition to exploring the possibilities of reading as a form of interaction. Therefore, investment was made in presenting flexible and potentially efficient teaching proposals, to favor the development of students regardless of their age group and level of difficulties. Based on the way in which EJA developed in Brazil, considering its main challenges, we sought to highlight how text interpretation is taught today, especially with groups of this class of students, within the spectrum that was analyzed. New teaching methodologies were studied, among other tools that could prove to be efficient in teaching interpretation of written and multimodal texts. In this work, particularities of EJA that deserve attention were considered, such as the diversity of students of different age groups, with different life backgrounds, goals and dreams; the need to respect each student's own pace and to offer means that provide equity in learning. In this study, the importance of the teacher developing a versatile and effective lesson plan is considered, with the purpose of covering the necessary content, without leaving the quality of teaching aside. Although there are many challenges, this qualitative work was guided by a better understanding of this panorama, based on a bibliographic and documentary study. Two proposals for didactic interventions are presented based on the theories examined in the literature review, which can be adapted and applied according to the needs of each class, according to the phases indicated in this study. This isn't about presenting a specific formula, applicable in all situations, but rather about sharing a proposal focused on valuable resources to be used in the classroom.

Keywords: EJA; reading; interpretation; inferences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 — Acidente com avião da TAM | 49 |
| Figura 2 — Fragmento do jornal O Globo | 49 |
| Figura 3 — Primeira página do jornal O Globo | 51 |
| Figura 4 — Primeira página do jornal Folha de S. Paulo | 52 |
| Figura 5 — Notícia sobre o Rio Grande do Sul | 59 |
| Figura 6 — Notícia a respeito da <i>fake news</i> sobre o abrigo de gatos | 61 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| EBC | Emissora Brasil de Comunicação |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EJAI | Educação de Jovens, Adultos e Idosos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| PNAD Contínua | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 14 |
| 2.1 Panorama histórico da EJA no Brasil | 15 |
| 2.2 O ensino da EJA de acordo com a legislação nacional..... | 16 |
| 2.3 A pluralidade dos discentes da EJA..... | 18 |
| 2.4 A experiência em sala de aula | 19 |
| 2.5 Abandono escolar | 21 |
| 2.6 O ato de ler e uma reflexão sobre o aprendizado | 23 |
| 3 O ENSINO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA | 24 |
| 3.1 Os hábitos de leitura dos brasileiros | 24 |
| 3.1.1 Escolas com bibliotecas ou salas de leitura..... | 26 |
| 3.2 Leitura e interpretação de textos..... | 27 |
| 3.3 O conceito de letramento e a sua importância na contemporaneidade | 29 |
| 3.4 Como conduzir os alunos da EJA a ler e a interpretar? | 31 |
| 3.5 O processo inferencial | 33 |
| 3.5.1 A representação da informação e o processo inferencial | 34 |
| 3.5.2 O contexto e o processo inferencial | 35 |
| 3.6 As metodologias de ensino: um novo olhar sobre a educação e as atuais demandas sociais | 37 |
| 4 PROPOSTAS DIDÁTICAS | 40 |
| 4.1 Proposta didática sobre poesia para os estudantes das 6ª e 7ª fases do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA | 40 |
| 4.2 Proposta didática sobre os gêneros notícia e reportagem para os estudantes das 8ª e 9ª fases do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA | 47 |

| | |
|------------------------------------|-----------|
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 64 |
| REFERÊNCIAS..... | 68 |
| ANEXOS | 72 |

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com as turmas da Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma experiência desafiadora. Em apenas uma classe, é possível encontrar alunos de diversas faixas etárias, com propósitos diferentes. Desde um estudante transferido do período da manhã devido à idade, mas com o anseio de concluir os estudos para pleitear uma vaga no mercado de trabalho, até uma senhora de setenta anos que tem o desejo de completar os estudos e aprimorar a escrita de seus poemas.

As salas da EJA reúnem discentes com bagagens culturais e histórias de vida distintas. São, em grande parte, pessoas que já possuem visões de mundo estabelecidas. As turmas são excepcionalmente plurais. Esse é um fator positivo e, ao mesmo tempo, desafiante para o professor, visto que este deve elaborar planos de aula capazes de contemplar todos os alunos de uma mesma sala — sem exceções.

Ao estagiar com classes do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA, em uma escola pública localizada no interior do estado do Rio de Janeiro no ano de 2022, foi possível perceber a dificuldade dos professores em saber selecionar metodologias eficazes o suficiente para abranger todos os estudantes. Além disso, era notável a negligência por parte do Poder Público.

Nessa instituição em específico, apenas as turmas da EJA não possuíam livros didáticos ou qualquer material de apoio. Essa situação refletia na sobrecarga do docente e, conseqüentemente, da própria unidade escolar. O educador organizava as aulas do zero, enquanto a escola imprimia todo o material produzido destinado aos alunos da EJA. Quando não era viável a produção desse material, cabia ao docente passar todo o conteúdo no quadro, mesmo sendo reduzido o tempo das aulas da EJA, ao se comparar ao do ensino regular. Utilizar a lousa para transmitir o conteúdo elaborado e aguardar os educandos copiarem consumia, praticamente, toda a aula.

A falta de investimentos era um fator que desmotivava os professores. Mas não era apenas isso, eles também precisavam lidar constantemente com o desnivelamento entre os educandos de uma mesma turma. Um momento marcante foi quando um senhor, com aproximadamente sessenta anos, não soube pesquisar um assunto simples no Google. Esse mesmo aluno não sabia interpretar um enunciado curto ou uma imagem. Ele sabia copiar um texto, entretanto, não tinha conhecimento sobre como escrever um — mesmo que fosse algo breve, de cinco linhas. Na ocasião, esse senhor estava no final do Ensino Fundamental.

Alguns docentes acreditavam que a aprovação automática tenha sido a principal responsável por situações como a relatada anteriormente, tendo em vista que os discentes

avançavam as fases escolares sem desenvolver as habilidades e competências necessárias devido aos problemas causados pela Pandemia do Covid-19. Ainda há uma questão antiga na Educação de Jovens e Adultos que deve ser levada em consideração: indivíduos que deixaram a escola há 10, 15, 20 anos e retornam às salas de aula sem o embasamento necessário. Os resultados são as revisões constantes e as dificuldades para avançar nos conteúdos.

Além disso, parte dos educandos estavam cansados demais, então se recusavam a fazer os exercícios; outros, tinham dificuldades para assimilar os assuntos das aulas e alguns não se interessavam em sequer prestar atenção. Aliás, muitos acreditavam que o conceito de aula era restrito ao quadro e à explicação, então qualquer proposta que fugisse dessa definição, era desacreditada.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o cenário era preocupante: propor atividades sobre verbos ou interpretação de textos era motivo de preocupação por parte da classe. Mais de uma página de atividades, nem pensar! No geral, os discentes sentiam-se desencorajados e inseguros. Como se, inconscientemente, eles tivessem posto uma barreira entre eles e a escola. Por essa razão, é preciso elaborar estratégias para fazer com que os alunos enxerguem o ambiente escolar com um outro olhar.

Uma alternativa é a mudança de abordagem de ensino. As vivências dos educandos da EJA são, muitas vezes, ignoradas pela escola no processo de ensino-aprendizagem. O que é um equívoco. A instituição deve se aproximar do aluno, trazer as suas experiências para a sala de aula. Tratá-lo conforme a sua idade e maturidade, validar o seu conhecimento extraescolar.

A respeito do ensino de interpretação para o segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA, uma proposta interessante é o uso de inferências com a finalidade de fazer com que o estudante se aproprie de seus próprios conhecimentos para produzir novos. Ou ainda a leitura por meio das pistas do texto, em que predições e inferências atuam juntas, mesmo que paradoxalmente, para compreender as informações do texto. Aliás, é uma boa oportunidade para trabalhar a leitura sob a perspectiva da interação, com a finalidade de tornar as aulas mais práticas e interessantes.

A partir desse contexto, considerando a minha experiência vivenciada nas aulas da EJA, este trabalho tem como objetivo principal apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que almeja auxiliar a prática docente no ensino da leitura e da interpretação de textos, com o intuito de tornar as aulas mais eficientes, criativas, interativas e dinâmicas. Além disto, este projeto tem a finalidade de analisar como se dá o ensino de interpretação de textos na contemporaneidade, principalmente com discentes do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA, e refletir sobre as novas metodologias de ensino, junto de outras

ferramentas que podem ser eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho compreende três capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentada a EJA a partir do estudo de Cobucci & Machado (2023); são abordados o panorama histórico e a legislação da EJA por meio de leis e dados oficiais. A pluralidade discente é discutida com base nas ideias de Freire, por intermédio de Dantas *et al.* (2020), além das contribuições de Cobucci & Machado (2023). O abandono escolar é analisado por meio de dados oficiais e uma reportagem; enquanto o ato de ler é estudado segundo Freire (1989). Ademais, há o relato da experiência da autora enquanto estagiária de turmas do Ensino Fundamental II da EJA.

O segundo capítulo refere-se especificamente ao ensino de leitura e interpretação de textos em sala de aula. A princípio, o texto discorre sobre os hábitos de leitura dos brasileiros com base em dados oficiais; em seguida, a leitura e a interpretação de textos são exploradas mediante os estudos de Solé (1998). O conceito de letramento dá continuidade ao trabalho graças à Souza & Cosson (2011) e Soares (2009). No que diz respeito ao ensino de leitura e interpretação de textos dos alunos da EJA, são apresentadas as ideias de Cobucci & Machado (2023). A perspectiva inferencial no ensino é dialogada, principalmente, com base na pesquisa de Dell’Isola (1988) e, finalmente, as metodologias de ensino são observadas sob uma outra ótica, aliando a educação e as novas demandas sociais, fazendo uso das pesquisas de Diesel, Baldez & Martins (2017) e Luchesi, Lara & Santos (2022).

No terceiro capítulo é apresentada uma intervenção pedagógica para estudantes do segundo segmento da EJA, mediante duas propostas didáticas: a primeira, destinada aos educandos das 6^a e 7^a fases, e a segunda direcionada às turmas das 8^a e 9^a. As propostas visam tratar da leitura e da interpretação de textos sob um prisma que privilegie as necessidades dos educandos da EJA, conforme a realidade vigente do país.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos (EJA) é um tema de suma importância a ser discutido no Brasil. Segundo as autoras Cobucci & Machado (2023), os discentes dessa modalidade apresentam idades variadas em apenas uma sala de aula. Esse cenário culmina em diferentes realidades de vida, interesses pessoais, linguagens etc. O docente deve, então, se atentar a elaborar aulas que possam atender a esse público diverso, com objetivos muitas vezes distintos.

Um ponto que deve ser destacado, conforme Cobucci & Machado (2023), é que todos os alunos, de qualquer segmento ou modalidade de ensino, são únicos e possuem bagagens de

vida distintas. Entretanto, na educação de jovens, adultos e idosos, essa questão é ainda mais evidente, tendo em vista a multiplicidade dos indivíduos que compõem a mesma turma.

Cobucci & Machado (2023) defendem que o conhecimento trazido pela experiência dos educandos deve ser desenvolvido e gradativamente superado por uma visão crítica, proporcionada a partir dos conteúdos ensinados nas escolas. Contudo, nem sempre essa é a realidade das instituições de ensino brasileiras. Para compreender a realidade atual da educação de jovens e adultos, é importante conhecer como essa modalidade surgiu e se desenvolveu no Brasil.

2.1 Panorama histórico da EJA no Brasil

A educação destinada aos jovens e adultos no Brasil possui as suas origens no período colonial, quando os religiosos atuavam em ações educativas com os adultos. O livro “Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série): introdução”, desenvolvido pelo Ministério da Educação (2002), revela que no período imperial também existiram outras ações educativas para esse público. No entanto, pouco foi feito de maneira oficial nesses períodos, visto que a educação de qualidade era algo restrita às elites econômicas. Sobre esse ponto em particular, o exemplar “Educação de jovens e adultos: caderno pedagógico”, organizado por Anderson Carlos Santos de Abreu, Lêda Letro Ribeiro & Vanessa de Almeida (2014), elucida que, em 1854, foi inaugurada a primeira escola noturna no Brasil Império, com o interesse de alfabetizar os adultos trabalhadores. Ainda assim, era considerado como um projeto educacional assistemático e inconsistente.

A obra “Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série): introdução” (2002) afirma que a Constituição Brasileira de 1824 garantiu o direito de uma instrução gratuita e primária para todos os brasileiros. Esta premissa continuou presente nas próximas constituições nacionais, sendo aprimorada quando conveniente. No século XX, especialmente ao longo da segunda década, movimentos civis e oficiais se esforçaram na luta contra o analfabetismo. A urbanização, no início da indústria nacional, também exigiu novas demandas da sociedade, sendo elas: a formação de mão-de-obra e a manutenção da ordem social nas grandes cidades. Conseqüentemente, houve reformas consideráveis na educação em praticamente todos os estados do Brasil. Em 13 de janeiro de 1925 foi publicado um novo Decreto com a finalidade de estabelecer a criação de escolas no período noturno para os adultos. Na década de 40, a educação para os jovens e adultos foi tratada como política nacional, graças à Constituição de 1934.

Nos anos 60, conforme está especificado na “Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série): introdução” (2002), foi publicada a Lei n.º 4.024/61 com o objetivo de conceder o certificado de conclusão do curso ginásial para maiores de 16 anos por meio da prestação de exames, ao mesmo passo que pessoas maiores de 19 anos poderiam adquirir também o certificado de conclusão do curso colegial. Nesse mesmo período, as ideias de educação popular e democratização da escolarização básica ganharam força no Brasil.

Na década de 80, de acordo com Anderson Carlos Santos de Abreu, Lêda Letro Ribeiro & Vanessa de Almeida (2014), foi extinto o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento, a terminologia “Educação de Jovens e Adultos” (EJA) é utilizada pela primeira vez em um documento governamental. Nesse contexto, a EJA é organizada como uma proposta oficial de alfabetização e educação básica. Assim, essa modalidade aparece como uma forma de unir a política educacional atribuída, principalmente, aos trabalhadores à ideologia de redemocratização, além da expansão do atendimento escolar a este público.

É de suma importância mencionar que a Constituição Federal de 1988 foi a responsável por reafirmar o direito à educação, especialmente no artigo 205, ao dizer que a educação é um direito de todos, sendo um dever tanto do Estado quanto da família. Nesse mesmo artigo, é notável a importância da colaboração da sociedade ao promover e incentivar uma educação de qualidade para todos.

2.2 O ensino da EJA de acordo com a legislação nacional

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um dos direitos sociais dos cidadãos. Em seguida, no art. 205, a educação é tratada como um direito de todos e um dever não apenas da própria família, como também do Estado. Inclusive, o artigo desenvolve o raciocínio ao explicitar que a educação deve ser incentivada e promovida com o apoio da sociedade, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento pleno do indivíduo, o preparo para o exercício da cidadania e o desenvolvimento da competência para o trabalho.

O ensino, segundo a Constituição Federal de 1988, deve ser oferecido com base em alguns princípios, entre eles a garantia da aprendizagem ao longo da vida. Outro aspecto fundamental que deve ser pontuado é que o Estado tem o dever de assegurar a educação básica obrigatória e gratuita para todos, até mesmo àqueles que não tiveram acesso na idade própria. O inciso VII do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

complementa esse raciocínio ao declarar que o ensino público deve oferecer educação escolar regular para jovens e adultos, de modo que seja adequada às necessidades deste público-alvo.

Aliás, é importante frisar que a educação deve se adequar não apenas às necessidades dos jovens e adultos, como também garantir que o ensino seja adaptado aos trabalhadores que atendam às salas de aula. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o ensino deve ser ajustado de forma a assegurar as condições de acesso e permanência na instituição.

O relatório referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foi publicado em 10 de maio de 2000 e escrito por Jamil Cury. Nele, o relator enfatiza que essa modalidade é uma resposta a uma dívida social com aqueles que não tiveram acesso à educação na faixa etária adequada. Jamil Cury (2000) compreende que a restrição do indivíduo ao acesso à educação é um prejuízo indescritível para uma atuação efetiva desse sujeito na sociedade contemporânea. Ele ainda salienta que a ausência da escolarização não deve, de forma alguma, justificar o preconceito contra a pessoa analfabeta ou iletrada, menos ainda tratá-la como alguém com “vocação” somente para trabalhos supostamente mais simples e menos "prestigiosos".

Nesse viés, é essencial comentar sobre as três funções da EJA: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Jamil Cury (2000), no relatório referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, diz que a função reparadora não está limitada à entrada na escola, mas se expande ao reconhecimento do direito à igualdade entre os seres humanos. O autor reitera que não existe nada mais significativo para o desenvolvimento da cidadania do que o entendimento de que a cultura não seria capaz de existir sem a socialização, sem o compartilhamento das conquistas humanas. A função reparadora é um direito adquirido por aqueles que não tiveram acesso ao ensino na idade adequada ou não conseguiram, por qualquer que seja o motivo, a possibilidade de continuar os estudos no período indicado. Sendo assim, a igualdade diante da lei é considerada como uma conquista da função reparadora e o primeiro passo da função equalizadora.

Os indivíduos não estão no mesmo patamar de oportunidades e por isso a função equalizadora da EJA é tão importante. Jamil Cury (2000) revela que essa função foi elaborada com o intuito de oferecer apoio aos trabalhadores, aposentados, donas de casa e, inclusive, encarcerados. É necessário que essas pessoas possam usufruir de meios de acesso e permanência nas escolas. Afinal, retornar aos estudos é uma atitude que deve ser encorajada e apoiada, independente dos motivos pelos quais deixaram as salas de aula. Esses estudantes compõem um público heterogêneo, plural e que necessitam de oportunidades de equalização no

ensino. São discentes que almejam um emprego, trabalhadores que exercem suas funções durante o dia, pessoas que estão há algum tempo longe dos estudos, enfim. O público da EJA possui uma diversidade considerável de estudantes, tanto em questões relacionadas à faixa etária quanto em questões socioeconômicas. Além dos pontos apresentados, há a importância de também incluir as pessoas da terceira idade, para que possam ampliar o seu potencial.

Jamil Cury (2000) reforça a relevância da pessoa idosa tanto para a família quanto para a sociedade. Esse tópico é interessante para explicar a terceira função da EJA, a qualificadora, que tem o objetivo de oferecer aos cidadãos a oportunidade de atualizar os próprios conhecimentos ao longo da vida. O autor enfatiza que essa função retrata o sentido fundamental da EJA. “Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (JAMIL CURY, 2020, p. 11). O relatório aborda que essa função é uma convocatória para uma educação constante e, além disso, o desenvolvimento de uma sociedade educada visando a solidariedade, a diversidade e a igualdade, bem como o universalismo do ensino. A função qualificadora, na visão do autor, pode ser o caminho para a descoberta de um artista ou de um intelectual. Ou a redescoberta de uma vocação particular.

2.3 A pluralidade dos discentes da EJA

Segundo o livro “Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos”, organizado por Dantas *et al.* (2020), o educando da EJA chega na unidade escolar com um repertório diversificado de saberes, decorrentes de suas experiências sociais que foram adquiridas ao longo da vida. Em razão disso, é imprescindível que o docente respeite esses conhecimentos e adote uma linguagem significativa. É aconselhável adotar, a partir da realidade do educando, uma troca de saberes por meio do diálogo. Pela lógica de Freire, conforme consta na obra citada, o conhecimento surge pela curiosidade, que parte do contexto do estudante e pode se abrir para outras indagações. É importante frisar que as salas de aula da EJA são compostas por jovens, adultos e idosos, que possuem saberes desconsiderados pela instituição de ensino e, portanto, o professor precisa se atentar para não reproduzir esse comportamento.

O pensamento de Freire, de acordo com a Dantas *et al.* (2020), é baseado nos princípios da libertação, que são aprofundados e amplificados no indivíduo pelo estímulo crítico da conscientização. Ao trabalhar com turmas de adultos em um período de conflitos políticos, entre as décadas de 50 e 60, Freire formulou uma proposta de alfabetização tendo em vista os sujeitos excluídos e desamparados pelo poder público, em localidades pobres no interior do Brasil. Muito além de seus métodos de alfabetização, a pedagogia libertadora desenvolvida por Freire

reflete acerca de um currículo escolar que seja próximo dos alunos. Defende-se, neste estudo, que esse currículo seja próximo da realidade dos discentes, além de respeitar as diversidades sociais e distinções regionais.

As ideias apresentadas dialogam com o raciocínio de Cobucci & Machado (2023). As autoras explicam que, no que se refere ao ensino de estudantes da EJA¹, o docente deve partir não só das necessidades dos sujeitos, como também dos interesses destes nos variados espaços e usos que fazem da linguagem. “As atividades linguísticas em práticas de letramento no contexto escolar devem, pois ser orientadas pelo uso da língua, o que atribuirá outros sentidos às práticas escolares de leitura e escrita (...)” (p. 17), desse modo, os alunos serão capazes de compreender que a língua e a cultura são indissociáveis.

Cobucci & Machado (2023) auxiliam neste tópico ao afirmarem que a educação linguística para estudantes da EJA deve considerar as diversidades culturais e linguísticas que estão presentes em sala de aula. Dessa forma, será viável desenvolver um ambiente de aprendizagem em que sejam desenvolvidos padrões de participação social e rotinas comunicativas atreladas à cultura dos discentes. Uma pedagogia culturalmente sensível, na visão das autoras, é a ferramenta ideal para o fortalecimento cultural e linguístico dos alunos.

A pedagogia culturalmente sensível busca transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor, em que os educandos se sentem confortáveis para participar das aulas de forma autêntica e tranquila. Ao se tratar de alunos da EJA, é imprescindível que o docente considere as variações linguísticas dos alunos, sem desmerecer quando estas não seguem a norma padrão da língua. Outro aspecto importante é a escuta sensível. Para que os professores e alunos possam estabelecer um diálogo eficiente.

2.4 A experiência em sala de aula

No segundo semestre de 2022, a autora desta monografia iniciou o estágio supervisionado em Língua Portuguesa com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA. A experiência aconteceu em uma escola pública, localizada na cidade de São Pedro da Aldeia, no interior do estado do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, foram observadas três classes: sexta, oitava e nona fases.

¹ Recentemente, Cobucci e Machado (2023) defendem a inserção do termo “idosos” na sigla da modalidade, com o intuito de promover, de maneira oficial e explícita, a inclusão das pessoas da terceira idade. Ou seja, ao invés da modalidade ser reconhecida como “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), seria renomeada como “Educação de Jovens, Adultos e Idosos” (EJAI). Este trabalho reconhece a necessidade de incentivar a inclusão da pessoa idosa no ensino — de todas as maneiras viáveis e cabíveis. Por esse motivo, as siglas EJA e EJAI serão utilizadas como sinônimos em situações oportunas.

A sexta etapa era composta por cinco estudantes que migraram dos turnos diurnos para a noite. As idades dos discentes variavam entre quinze e dezenove anos, uma faixa etária consideravelmente próxima. No entanto, as dificuldades de aprendizado eram visíveis. Em determinado momento, o professor responsável pela turma propôs uma dinâmica: recontar uma história. Ele narrou uma história fictícia e pediu para que os estudantes a recontassem em voz alta, como uma conversa informal. Os educandos apresentaram dificuldades em cumprir a atividade, sendo que, ao final, apenas uma aluna conseguiu fazê-lo. Esse fato denota timidez e problemas em articular os pensamentos em voz alta. Eles sabiam contar histórias — mas não sabiam como contar.

Aliás, é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (2018), ou BNCC, apresenta a oralidade como um dos eixos de integração no ensino de Língua Portuguesa. O documento discorre sobre a importância de viabilizar, aos educandos, uma participação ativa e reflexiva nas variadas práticas sociais, sendo estas permeadas pela oralidade e, também, por outras linguagens. Desse modo, é essencial proporcionar aos discentes da EJA a oportunidade de aprofundarem os estudos no âmbito da oralidade, com o objetivo de torná-los cidadãos mais participativos e críticos nas interações sociais.

A oitava fase contava com vinte e um alunos matriculados, entretanto, somente quinze frequentavam as aulas de maneira regular. Ainda assim, os que compareciam, assistiam às aulas com atenção e participavam das atividades como possível. A turma, formada por educandos com idades entre quinze e quase quarenta anos, correspondia a um cenário diverso, em que várias realidades distintas compunham a sala. Enquanto um aluno jovem tinha o objetivo de conseguir um emprego melhor; outra estudante desejava ampliar os conhecimentos e auxiliar o filho em casa. Dentro desse contexto, dois pontos devem ser destacados: o cansaço daqueles que trabalhavam no período diurno e as dificuldades notórias em relação ao conteúdo, especialmente no que se refere aos verbos e interpretação de texto.

O nono ano possuía vinte e cinco estudantes na lista de chamada, mas contava com dezenove presentes na maior parte dos dias. Era uma turma dinâmica e interativa, constituída por discentes com idades entre quinze e setenta anos. A variação de idade contribuía nas aulas, de modo que a troca de experiências agregava no repertório cultural de todos aqueles que prestavam atenção nas discussões. Todavia, é preciso frisar que essa conjuntura também trazia ao docente um novo desafio: o retorno de indivíduos à sala de aula depois de anos, décadas, afastados.

Uma aluna de setenta anos, por exemplo, tinha como meta realizar um sonho antigo: aprender. Poetisa e pintora, a senhora utilizava os conhecimentos adquiridos nas aulas em seus

textos. Embora apresentasse dificuldades no aprendizado, principalmente nos âmbitos de interpretação, memorização e gramática, ela ultrapassou os obstáculos que não a desanimaram no processo de aprendizagem, pelo contrário, era uma das mais frequentes e participativas da classe. Além dela, os demais alunos apresentavam outros objetivos, tais como: promoção no trabalho, recolocação no mercado ou alcançar o curso superior.

Um contratempo perceptível em todas as turmas era o comprometimento com o avanço dos conteúdos. Em determinadas ocasiões, um conteúdo ou correção de atividades demorava dias para ser finalizada. Isso se deve ao fato de que o docente precisava explicar repetidamente para que os estudantes pudessem compreender. Muitas vezes era necessário recomençar um conteúdo do zero, isso porque, ainda que um assunto tenha sido introduzido em uma aula, nos dias seguintes eles não se lembravam mais.

Em linhas gerais, os discentes mais jovens compartilhavam preocupações sobre o futuro. Isso porque, na época, o Ensino Médio poderia soar como um sonho distante — apenas uma escola pública oferecia esse segmento na cidade e, para muitos, parecia inviável devido à localização.

Em relação às experiências como estagiária na posição de docência, em alguns momentos, o professor responsável autorizou a atuar em sala de aula. Nos primeiros dias, a colaboração foi possível por meio da correção de trabalhos e redações. Após esse primeiro momento, surgiu a chance de lecionar e auxiliar nas correções dos testes.

As ocasiões mais marcantes aconteceram com a oitava fase, que estava concentrada em aprender sobre verbos. A maior parte da turma apresentou dificuldade, que foi agravada, certamente, pela ausência de livros didáticos. Os estudantes da EJA não tinham apoio de qualquer apostila didática, todo o material utilizado em sala era produzido pelo professor ou pela estagiária docente, autora desta monografia.

O desânimo em relação à falta de incentivo por parte do Estado era algo visível entre os educadores, principalmente nas reuniões de classe. Vale ressaltar que, naquele período, a escola estava sendo reformada e esse era um ponto positivo. Contudo, a ausência de materiais didáticos para as turmas da EJA e ações de incentivo ao ensino tornavam as aulas menos produtivas.

2.5 Abandono escolar

De acordo com os dados dos Censos Escolares da Educação Básica dos últimos 10 anos, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas da EJA vêm diminuindo ano após ano. Em 2023 foram realizadas 2.589.815 matrículas, enquanto em 2022 foram feitas 2.774.428. Em 2018, no ano anterior à pandemia do

Novo Coronavírus, foram registradas 3.545.988 inscrições escolares. Esses números contrastam com os de dez anos atrás, em 2014, em que 3.653.530 indivíduos se matricularam nas instituições de ensino.

A princípio, o leitor pode considerar a possibilidade de que mais pessoas estão finalizando os estudos dentro da faixa etária esperada e, portanto, a redução consecutiva dos números de matrícula não soa como uma notícia preocupante. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua informa que, em 2023, 68.036.330 brasileiros com 18 anos ou mais não frequentavam as escolas e não concluíram a educação básica. Entre eles, 4.636.176 jovens com idades entre 18 a 24 anos não concluíram os estudos. Esses dados apresentam uma leve redução se comparados com sujeitos de 25 a 29 anos, em que 4.259.251 deixaram o ambiente escolar antes da conclusão. Contudo, os números sobem de maneira notável se comparados com adultos entre 30 e 49 anos, em que 22.435.225 destes deixaram a escola.

A PNAD Contínua de 2023 indagou os indivíduos com idades entre 14 a 29 anos quais motivos abandonaram ou nunca frequentaram a escola. O principal motivo, conforme os entrevistados, foi a necessidade de trabalhar. Essa informação reforça a importância do Estado em facilitar o acesso e a permanência dos sujeitos nas escolas, mediante políticas públicas eficazes. Uma pequena parcela dos perguntados também respondeu não ter o interesse de estudar.

Mencionar o desinteresse pelos estudos perpassa por uma série de fatores, incluindo o apoio familiar. Na introdução deste trabalho foi relatada uma memória do período de estágio — um senhor de quase sessenta anos que não conseguia interpretar um enunciado breve ou realizar uma pesquisa no Google. O aluno, que na época estava no final do Ensino Fundamental, relatou a falta de apoio da família. A PNAD Contínua revelou que, em 2023, 36.705.678 indivíduos com cinquenta anos ou mais não terminaram os estudos. É de suma importância ponderar sobre a falta de suporte não somente do Estado, como também da própria sociedade.

Esse desencorajamento é muito prejudicial ao indivíduo. Especialmente quando os sujeitos da EJA são consideravelmente marcados pelas dificuldades da vida. Uma reportagem produzida por Tenente para o G1, e publicada no dia 20 de março de 2023, aborda as dificuldades encontradas pelos alunos da EJA para retornar aos estudos e permanecer nas instituições de ensino. Segundo a matéria, esses educandos se deparam com várias barreiras ao longo da vida, entre elas, a falta de autonomia por não saberem ler e escrever, são vítimas de preconceito por voltarem aos estudos depois do período considerado o “correto” e ainda precisam conciliar o trabalho com as aulas durante a noite. José Carlos Conceição, de 61 anos,

é uma das histórias citadas na reportagem. Ele foi abandonado quando criança e viveu nas ruas até os 16 anos, quando foi adotado. Na pandemia, José Carlos ingressou na EJA, mesmo que à distância. Concluiu os estudos e foi aprovado em psicologia pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2021. Ele afirma que trabalha de madrugada e vai para a aula de manhã, além disso, os moradores do condomínio mudaram os seus olhares para José Carlos quando descobriram que ele ingressou na universidade. Mesmo com uma árdua trajetória de vida, ele já ouviu questionamentos preconceituosos, tais como o porquê ele está estudando em uma idade dessas.

A reportagem publicada no G1 (2023) traz a especialista em língua portuguesa, Flávia da Silva, para falar sobre os motivos principais pelos quais as pessoas podem abandonar os estudos, entre eles a gravidez, a violência doméstica, a baixa autoestima, o *bullying* na escola, a extrema pobreza que gera a necessidade de trabalhar em período integral, entre outras razões. Em todo o caso, o apoio da sociedade é fundamental e toda forma de preconceito deve ser desencorajada. Sonia Couto, coordenadora do Instituto Paulo Freire, afirma para a matéria do G1 (2023) que as pessoas da EJA estudam com o objetivo de mudar de vida, para finalmente ter a liberdade para interagir com uma cultura letrada. A cultura letrada envolve leitura e escrita: a primeira envolve decodificação, interpretação, inferências e ativação de uma série de habilidades que exigem capacitação; a segunda pressupõe produção, organização do texto verbal que culmine na interação com o leitor.

2.6 O ato de ler e uma reflexão sobre o aprendizado

Freire (1989) afirma que o ato de ler implica uma compreensão crítica do assunto, não é apenas uma mera decodificação da palavra ou linguagem escrita. É interessante que o autor revela que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, isso porque tanto a linguagem quanto a realidade estão dinamicamente conectadas. Ou seja, o entendimento do texto, feito por meio de uma leitura crítica e reflexiva, requer a correlação entre o texto e o contexto.

Segundo Freire (1989) o aprendizado era encorajado por intermédio da curiosidade e os ensinamentos eram feitos de modo dinâmico, vivo. Os alunos eram incentivados a aprender a significação do que era exposto. Dessa forma, os educandos eram capazes de memorizar o que foi ensinado, pois eram capazes de saber o que essas informações representavam e aprendiam, de fato, o conteúdo que era mediado pelo educador. Freire (1989) ainda enfatiza que a leitura de texto, feita unicamente com o propósito de fixá-la, nem sequer é uma leitura real.

Freire (1989) tem alguns pontos interessantes que podem acrescentar nesta discussão. O escritor afirma que, na alfabetização de adultos, seria incapaz de empenhar-se em um trabalho

em que há a memorização mecânica. Aliás, Freire (1989) é firme ao dizer que não é a favor de reduzir a alfabetização ao ensino exclusivo e único da palavra, como se o processo de alfabetização fosse limitado ao ato de transmitir palavras aos educandos para que estes pudessem decorá-las.

Enquanto educadores, é imprescindível desenvolver ou adotar métodos de ensino que façam com que os alunos reflitam sobre o próprio aprendizado e possam colocá-lo em prática. É importante enfatizar que o objetivo da escola não é produzir ensinamentos que podem ser usufruídos apenas no ambiente escolar. Logo, é necessário repensar sobre o ensino, especialmente no que se refere ao âmbito da EJA, visto que o público desta modalidade tem outras necessidades e perspectivas de vida.

No próximo capítulo serão abordados os hábitos de leitura dos brasileiros e, principalmente, o ensino da leitura e interpretação de texto na sala de aula.

3. O ENSINO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA

O ensino da leitura e da compreensão de textos deve estar vinculado à realidade escolar e ao contexto social dos discentes. A prática escolar deve estar atrelada ao uso do aprendizado no cotidiano e não apenas isso, como também deve valorizar o conhecimento prévio dos alunos na sala de aula. A pluralidade da EJA pode ser um desafio no momento de o docente desenvolver conteúdos capazes de atender a todos, no entanto, essa mesma diversidade, se observada sob uma outra ótica, pode ser uma ferramenta interessante no que diz respeito ao ensino, quando explorada com sabedoria pelo professor-mediador. Afinal, as diferentes bagagens de vida dos estudantes podem agregar positivamente no processo do ensino-aprendizagem.

Neste capítulo serão abordados os hábitos de leitura dos brasileiros na contemporaneidade e sobre como os docentes de Língua Portuguesa podem trabalhar a leitura e a interpretação de textos com turmas da EJA.

3.1 Os hábitos de leitura dos brasileiros

A obra “Retratos da Leitura no Brasil”, organizada por Failla (2021), aponta que, entre os anos de 2015 e 2019, houve uma redução de 104,7 milhões de leitores para 100,1 milhões. A coleta de dados mais recente foi efetuada entre os dias 28 de outubro de 2019 e 13 de janeiro de 2020, em toda a extensão territorial do Brasil. As entrevistas foram realizadas face a face, por uma equipe de entrevistadores treinada e devidamente supervisionada. O público-alvo se restringe aos brasileiros residentes no país, com 5 anos ou mais, sendo alfabetizados ou não.

Em tempo: na pesquisa, foram considerados livros em papel, digitais ou eletrônicos, além de audiolivros, livros em braile e apostilas escolares.

Dos 8.076 entrevistados pelas equipes da pesquisa que gerou a obra “Retratos da Leitura no Brasil” (2021), 80% destes possuem 18 anos ou mais. No entanto, em termos de escolarização, a maior concentração desses indivíduos concluiu somente o Ensino Fundamental, sendo que 22% terminaram somente o Ensino Fundamental I e 22% finalizaram o Ensino Fundamental II, além disso, 32% estão reunidos no Ensino Médio e 16% no Ensino Superior; 7% dos entrevistados não foram alfabetizados ou não estudaram em uma escola formal. Desse modo, é possível constatar que a maioria daqueles que participaram das entrevistas não concluíram o processo de escolarização. Isso significa que a democratização do ensino é uma questão complexa e que necessita de um olhar atento não somente das instituições escolares, como também do Estado, por meio de políticas públicas eficazes. No livro “Retratos da Leitura no Brasil” (2021) enfatiza-se que a formação de leitores literários é apenas um dos pontos, dos múltiplos tópicos, que se perdem no percurso de acesso e permanência ao ambiente escolar.

Conforme os resultados de pesquisa publicados nesse livro, dos 8.076 respondentes, 4.270 são leitores de literatura, sendo que 2.335 têm preferência por livros no papel e 2.559 leem literatura somente em outros suportes. Esses dados indicam que é possível constatar um perfil de leitores que se mantiveram apegados às folhas impressas e outro perfil que está relacionado aos novos leitores que, gradualmente, são mais expostos aos recursos eletrônicos. Esse segundo grupo, portanto, aprenderam a ler em outros contextos, tais como os multimodais e os hipermediáticos.

O levantamento publicado pelo “Retratos da Leitura no Brasil” (2021) demonstra uma tendência de diminuição no número de leitores no país. De acordo com os dados dessa obra, em 2019, 52% da população nacional era composta por leitores, contra 56% em 2015. Esses números indicam uma queda de 4,6 milhões de leitores. Em 2020, 52% dos brasileiros com 5 anos ou mais leram um livro completo ou parte dele nos três meses anteriores à pesquisa; enquanto 48% disseram não ter lido nem ao menos um livro ou parte dele no mesmo intervalo de tempo, o que totaliza mais de 90 milhões de brasileiros com mais de 5 anos.

Um aspecto interessante a ser ressaltado são os dados relacionados à motivação. O levantamento apresentado na obra “Retratos da Leitura no Brasil” (2021) indica que 26% dos leitores leem porque gostam e, por isso, buscam novas obras para ler. Dentre essa parcela de leitores, 48% dos entrevistados têm de 5 a 10 anos, 33% entre 11 e 13 anos e 24% de 14 a 17 anos. A segunda motivação mais mencionada é composta por 17% dos respondentes, que

buscam ler com o objetivo de crescimento pessoal; entre eles, 24% possuem nível superior. Entre os leitores de literatura, 38% declaram que leram o último livro simplesmente porque gostaram. Em termos de faixa etária, há um considerável número de leitores espontâneos, que estão concentrados entre os 5 e 17 anos. No entanto, esse número diminui à proporção que a idade aumenta.

Outro ponto que deve ser destacado é em relação aos leitores de literatura de acordo com a classe social e a renda dos indivíduos. No resultado de pesquisa divulgado em “Retratos da Leitura no Brasil” (2021) revela-se que a maior concentração de leitores está entre as classes B e C, e, no tocante à renda, o maior contingente de leitores de literatura possui renda familiar entre dois e dez salários mínimos.

De acordo com a 5ª edição de “Retratos da Leitura no Brasil” (2021), a ampliação da leitura é uma das maiores urgências deste século, tendo em vista que o país passará por mudanças significativas em sua base social. A pesquisa afirma, em consonância com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que até 2030 a população brasileira será majoritariamente idosa; a nação terá mais habitantes com 60 anos ou mais do que indivíduos com 14 anos ou menos. Esses números devem se intensificar nos anos seguintes. Esse cenário evidencia a necessidade de aprendizado e formação cultural, tendo em vista que, conforme mencionado anteriormente, decrescem os leitores à medida que avança a faixa etária.

Segundo os dados coletados pela Retratos, os leitores de 50 a 69 anos são apenas 38% e acima dos 70 o número decai para 26%. Números estes que também são menores do que aqueles apresentados pela pesquisa realizada em 2015. Aliás, o grupo de indivíduos com idades acima dos 50 anos, correspondente a 28% dos respondentes, representa somente 20% dos leitores e 38% dos não leitores.

3.1.1 Escolas com bibliotecas ou salas de leitura

O Censo Escolar da Educação Básica, publicado pelo INEP, revela que em 2023 existiam 30.322 escolas que ofereciam educação para jovens e adultos no Brasil, sendo 18.138 destas localizadas na área urbana e 12.183 em território rural. Dos números apresentados, 24.818 das escolas ofereciam a etapa do Ensino Fundamental, ao passo que 9.388 dispunham do Ensino Médio.

O percentual total de escolas que oferecem a EJA e possuem bibliotecas ou salas de leitura é de 56,7%, mas ao analisar os dados conforme cada rede de ensino, é possível compreender melhor esse panorama. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, 99,5% das unidades federais apresentam bibliotecas ou salas de leitura. No que se refere às unidades

escolares estaduais, a porcentagem é de 82,4% e as municipais é de 42,5%. Das escolas privadas, 68,2% possuem espaços para fomentar o interesse pelos livros.

3.2 Leitura e interpretação de textos

Solé (1998) compreende a leitura como um processo em que ocorre a interação entre o leitor e o texto, em que o indivíduo busca satisfazer os objetivos que norteiam a leitura. A autora reforça que essa afirmação tem algumas consequências, entre elas, implica que envolve um leitor ativo, que além de processar o texto, também o analisa. Além disso, a autora declara que deve existir um objetivo para orientar a leitura. No entanto, ao falar sobre as finalidades, em nenhum momento Solé (1998) trata a leitura sob um ponto de vista meramente utilitário; pelo contrário. Ela afirma que os objetivos são diversos. O leitor pode demonstrar interesse por um texto apenas por lazer, ou com o intuito de informar-se sobre um determinado evento histórico. Os propósitos são inúmeros e independente de qual seja, o ponto é que existe, pelo menos, algum.

A partir dessa linha de raciocínio, é importante ressaltar, segundo Solé (1998), que a interpretação realizada pelos leitores de um texto depende, em grande parcela, do objetivo da leitura. Por exemplo, duas pessoas podem ter interpretações diferentes de um mesmo escrito — isso porque os seus objetivos são diferentes. Embora a escritora pontue que os objetivos da leitura devem ser considerados ao ensinar crianças a ler e a compreender, é necessário ter em mente que a proposta deste trabalho é voltada para alunos da educação para jovens, adultos e idosos previamente alfabetizados.

Ainda sobre o ato de ler, Solé (1998) frisa que o leitor constrói o significado da obra no processo da leitura. Mesmo que o escrito em si mesmo tenha sentido, o significado que este tem para um leitor não é uma réplica do que o autor quis transmitir, e sim uma construção que compreende o próprio texto, os conhecimentos prévios do leitor e os seus objetivos. Outro aspecto interessante que a autora traz para a discussão é que os textos também diferem entre si e oferecem várias oportunidades para a difusão da informação. Em outras palavras, o leitor não encontrará o mesmo conteúdo de uma crônica em uma enciclopédia, por exemplo. O conteúdo altera, mas não apenas ele. As estruturas do texto, em que são organizadas as informações, alteram conforme as finalidades dos textos. Desse modo, o leitor precisa conhecê-las, mesmo que de forma intuitiva, para compreender a mensagem que o autor deseja transmitir. Ou seja, a leitura envolve a compreensão do texto escrito.

As saliências textuais são estruturas interessantes de serem trabalhadas em sala. De acordo com Cafiero (2014, p.295), no glossário Ceale, “saliência” significa “‘proeminência’,

ou aquilo que se destaca”. Assim, conforme o verbete elaborado por essa autora, a expressão “saliência textual” pode ser compreendida como aquilo que se sobressai na obra escrita. Os textos são, em sua maioria, destacados com determinados elementos, tais como título, subtítulos, negritos, aspas, notas de rodapé, itálico, entre outros. Esses elementos são dispostos no texto intencionalmente pelo escritor. Sendo assim, o leitor deve utilizar essas informações sabiamente durante a leitura, de forma a auxiliá-lo a antecipar ideias, identificar conceitos relevantes e criar expectativas sobre o tema, com a intenção de tornar a leitura mais fluente e satisfatória.

Solé (1998) aborda o processo de leitura sob uma perspectiva interativa, em que é imprescindível o texto, tanto em sua estrutura quanto em conteúdo, e o leitor, com as suas expectativas, objetivos e conhecimentos prévios. Isto é, para ler, é preciso decodificar o escrito e, ao mesmo tempo, vincular ao texto os objetivos e experiências prévias. Durante a leitura, há um processo de previsão e inferência contínua, que entrelaça as informações apresentadas pelo texto e a bagagem do leitor, em uma situação que este encontra evidências ou rejeita as previsões e inferências anteriormente citadas.

No que se refere aos estudantes da EJA, que possuem bagagens de vida significantes e diversas, abordar a leitura em sala de aula sob uma perspectiva interativa pode ser uma experiência proveitosa. Principalmente quando essa experiência é compartilhada entre os alunos, proporcionando assim, o aprendizado em conjunto. É fato que as atividades em grupo não devem substituir a leitura individual — mas não se trata de priorizar uma atividade em detrimento de outra, e sim de associar ambas para um processo de aprendizado mais completo.

Solé (1998), ao mencionar modelo interativo, revela que este pressupõe um resumo e uma associação de outros enfoques que foram desenvolvidos no decorrer da história para explicar como se dá o processo de leitura. Atualmente, os teóricos consideram que as diversas explicações podem ser reunidas em torno de dois modelos hierárquicos: ascendente e descendente. No primeiro, o leitor processa os elementos componentes do texto começando pelas letras, depois pelas palavras, frases e assim sucessivamente, em um processo sequencial e hierárquico. De acordo com Solé (1998), as propostas de ensino realizadas com base nesse modelo atribuem importância às habilidades de decodificação, porque acreditam que o leitor pode compreender o texto ao decodificá-lo completamente. Por se tratar de um modelo centrado exclusivamente no texto escrito, possui algumas lacunas, como por exemplo, não é capaz de explicar como os sujeitos continuamente inferem informações ao ler um texto, o fato de ler e não perceber erros tipográficos e, inclusive, a compreensão de uma obra sem a necessidade de

entender em sua completude cada um de seus componentes, somente pelo contexto. O modelo descendente afirma justamente o contrário.

No modelo descendente, o indivíduo não procede letra por letra. Solé (1998) elucida que, nessa situação, o leitor utiliza o seu conhecimento prévio e recursos cognitivos para efetuar antecipações sobre o conteúdo da obra, com o intuito de verificá-las. Dessa forma, quanto mais informações o leitor tiver sobre um escrito que vai ler, menos necessitará se fixar sobre ele para elaborar uma interpretação. Nesse modelo, o processo de leitura continua sendo sequencial e hierárquico, mas ainda assim, ele é descendente, pois é a partir das hipóteses realizadas e das antecipações que a obra é processada para a sua averiguação. Solé (1998) afirma que as propostas de ensino formuladas por este modelo enfatizam o reconhecimento geral das palavras, em oposição às habilidades de decodificação.

No entanto, o modelo interativo não está, apenas, centralizado no texto ou no leitor. Nessa perspectiva, conforme Solé (1998), o processo de leitura seria quando o leitor se dispõe perante o texto, em que ambos os modelos, ascendente e descendente, conversam entre si, de modo que o indivíduo utiliza, sincronicamente, o seu conhecimento do mundo e o seu conhecimento do próprio texto para realizar uma interpretação sobre o escrito. No sentido do ensino, as propostas produzidas em concordância com esta perspectiva evidenciam a necessidade de que os educandos aprendam a processar os textos e os seus elementos, bem como as estratégias que viabilizem a sua compreensão.

Em síntese, as interpretações feitas no decorrer da leitura envolvem a dedução do aspecto fundamental do texto relacionada aos objetivos que levaram o sujeito a lê-lo. Nas palavras de Solé (1998), essa relação permite nortear a leitura de modo mais preciso e eficaz, além de estimular a capacidade crítica do indivíduo. Sendo assim, o processo de leitura deve assegurar que o leitor interprete o texto, de modo a construir uma ideia sobre o seu conteúdo e extrair dele o que for de seu interesse, conforme os seus objetivos. Isso pode ser feito, somente, por intermédio de uma leitura individual, em que o leitor possa parar, refletir, relacionar o conteúdo do texto com conhecimentos prévios, pensar em perguntas e ponderar sobre os pontos mais relevantes. Mesmo que seja um processo interno, este deve ser ensinado e a escola é o espaço ideal para que isto ocorra.

3.3 O conceito de letramento e a sua importância na contemporaneidade

Souza & Cosson (2011) afirmam que de todas as competências do âmbito cultural, ler é, possivelmente, a mais valorizada pela sociedade. Os autores reforçam que ler é fundamental

na sociedade contemporânea porque, sobretudo, tudo o que os indivíduos são, fazem ou compartilham perpassam pela escrita.

Para compreender como a escrita permeia a existência humana foi cunhado o termo “letramento”. Souza & Cosson (2011) explicam que letramento significa mais do que apenas saber ler e escrever. Esse termo designa também pelos conhecimentos que são difundidos pela escrita, pela maneira como esta é utilizada como ferramenta facilitadora da comunicação e, também, no que diz respeito à interação entre pessoas. Em outras palavras, o letramento está relacionado às práticas sociais da escrita. Souza & Cosson (2011) se apoiam na definição de Street (2003) para complementar essa definição ao dizer que essas práticas sociais englobam os conhecimentos, processos interacionais e relações de poder que fazem uso da escrita em determinados contextos. Aliás, tendo em vista que as práticas sociais da escrita estão cada vez mais diversas, é possível falar em letramentos, no plural, para abranger toda a extensão do termo, ou ainda multiletramentos.

Soares (2009) discorre sobre o tema na obra “Letramento: um tema em três gêneros”, em que ela afirma que não há um consenso sobre a definição do termo letramento. No entanto, a autora oferece um embasamento histórico e informações norteadoras sobre o assunto.

Letramento, de acordo com Soares (2009), é uma palavra relativamente nova no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Um dos primeiros registros está no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato, publicado em 1986. Segundo Soares (2009), Kato (1986) diz, no início da obra citada, que a língua falada culta é uma consequência do processo de letramento. Dois anos depois, conforme argumenta Soares (2009), Leda Verdiani Tfouni distingue alfabetização de letramento, no capítulo introdutório de “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. Desde esse momento, o termo letramento tornou-se mais frequente nos textos falados e escritos de especialistas.

Para prosseguir com o assunto, Soares (2009) dissecou a palavra letramento. A autora clarifica que o termo é uma versão em português da palavra inglesa *literacy*. “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente).” (p. 17). No *Webster’s Dictionary*, de acordo com Soares (2009), *literacy* é a condição de ser letrado. Sendo letrado definido como educado, capaz de ler e escrever. Nesse conceito está implícita a ideia de que a escrita traz diversas consequências, entre elas “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (p. 19). Ou seja, a

partir do momento em que o sujeito sabe ler e escrever, ele é capaz de fazer parte de práticas sociais de leitura e escrita. A autora elabora esse raciocínio ao dizer que:

É esse, pois, o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*: *letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). 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. (SOARES, 2009, p. 18).

É interessante esclarecer que, em conformidade com a obra de Soares (2009), o indivíduo letrado não é o mesmo de quando era analfabeto ou iletrado. A partir do momento em que ele se torna letrado, passa a ter uma outra condição cultural e social. Não se trata de mudar de classe social, mas sim de mudar o seu lugar social, a forma que vive em sociedade e é inserido culturalmente, além de sua relação com os demais e com o contexto. A perspectiva do sujeito frente ao mundo muda.

É importante destacar, como bem apontado por Soares (2009), que apropriar-se da escrita é diferente de saber ler e escrever. Quando alguém aprende a ler e a escrever, esse indivíduo adquire uma ferramenta, uma tecnologia em que é possível codificar em língua escrita ou, ainda, decodificar o que foi escrito. Apropriar-se da escrita, segundo a professora, é assumi-la como própria. É utilizar essas habilidades com a finalidade de atender às exigências particulares e sociais.

Independentemente das possíveis definições do letramento, neste trabalho será observado, principalmente, mas não exclusivamente, a dimensão social do termo. Soares (2009) elucida que o letramento, na dimensão social, vai além de um atributo meramente pessoal, ele está intrinsecamente relacionado à prática social.

Dessa maneira, letramento é considerado o que as pessoas fazem com as suas habilidades de leitura e de escrita, dentro de um contexto, e como essas habilidades estão conectadas com as necessidades e práticas sociais. “Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (p. 57). Em síntese, é possível constatar que o conceito de letramento compreende habilidades e conhecimentos individuais e as práticas sociais.

3.4 Como conduzir os alunos da EJA a ler e a interpretar?

Não existe uma fórmula perfeita para ensinar os alunos a lerem e a interpretar textos, entretanto, existem estratégias de leitura que podem ser ferramentas valiosas no ensino de leitura e compreensão textual. Cobucci & Machado (2023) explicam que, antes mesmo de iniciar a leitura, existe a fase da pré-leitura. Nesse momento, o educador deve estabelecer um vínculo de afinidade dos discentes com a obra escolhida, seja com o tema, com os personagens, com a trama etc. Sendo que, nesse processo, as autoras aconselham o docente a fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Elas, inclusive, sugerem que o docente adote a pedagogia da pergunta, com o objetivo de chamar a atenção da turma e, assim, criar um vínculo entre o texto escrito e a realidade da classe.

No que se refere às práticas de leitura em sala de aula, Cobucci & Machado (2023) propõem que sejam escolhidas práticas diversas, com o intuito de trabalhar as mais variadas estratégias de leitura, tais como a leitura individual silenciosa, a leitura individual oral, a leitura em conjunto, a leitura dramatizada, a escuta da leitura feita pelo educador, entre outros. As escritoras também recomendam que sejam realizadas leituras de gêneros textuais diversos, como por exemplo, receita culinária, propaganda, poema, crônica, romance, entre outros. Além de, é claro, gêneros digitais. Pessoalmente, gêneros digitais podem ser muito atraentes aos alunos, tendo em vista que despertam a atenção dos discentes para a aula por ser algo que eles têm contato cotidianamente.

Cobucci & Machado (2023) dialogam com as ideias apresentadas anteriormente neste trabalho por intermédio de Solé (1998), ao declararem que uma estratégia interessante “(...) é a capacidade do leitor de antecipar os sentidos a partir de pistas no texto escrito ou nas imagens ou outros elementos que o façam imaginar, inferir ou antecipar as ideias que serão apresentadas no livro” (p. 59). Nesse panorama, o educador deve atuar como um mediador da leitura e planejar perguntas para propiciar o levantamento dos conhecimentos prévios da turma e analisar a capacidade desta de antecipar os possíveis sentidos do escrito. As autoras reiteram que esse processo deve ser feito com frequência, seja diariamente ou, pelo menos, algumas vezes por semana.

Trabalhar com a leitura de pistas e inferências na EJA é explorar a pluralidade da turma. Por vezes, a diversidade na sala de aula é vista somente como um desafio, mas é necessário ter sabedoria para canalizar a bagagem dos alunos de modo a favorecer o aprendizado. A leitura, seja individual ou em pequenos grupos, é uma atividade interativa, uma vez que os estudantes atuam na construção do sentido do texto. O ato de construir o sentido está no âmbito que, ao ter contato com o texto, o leitor pode inferir informações com base em suas próprias experiências de vida e leituras anteriores, com o propósito de ir além da mensagem disposta na obra.

3.5 O processo inferencial

Dell’Isola (1988), na obra “Leitura: inferências e contexto sócio-cultural”, revela que os processos inferenciais acontecem no decorrer da leitura. Segundo a autora, a inferência se trata da conclusão de um raciocínio, da elaboração de um pensamento. A manifestação desse fenômeno abrange não somente os estados afetivos individuais, como também as reações socialmente marcadas. Aliás, é válido reforçar que um único texto, por exemplo, pode ocasionar várias inferências diferentes.

Um ponto importante que deve ser destacado é o de que não existe somente um conceito de inferência — este pode variar de acordo com os teóricos e as linhas de pesquisa. Dell’Isola (1988) cita Hayakawa (1963) ao declarar que a inferência é uma afirmação sobre um fato desconhecido, formulado com base no conhecimento. Outro pesquisador abordado por Dell’Isola (1988) é o McLeod (1977), segundo ele, a inferência é uma informação elaborada a partir de informações explícitas, sendo elas linguísticas ou não, desde que não tenham sido estabelecidas anteriormente. A pesquisadora também adiciona a definição trazida por Bridge (1977), ao mencionar a inferência como uma informação semântica que não está colocada de maneira explícita no texto, e sim que foi desenvolvida pelo leitor durante a leitura, em um processo inferencial.

Dell’Isola (1988) ressalta que a “inferência não está no texto. É uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura” (p. 55). Assim, segundo a escritora, a inferência se trata de um processo cognitivo que produz uma nova informação, fundamentada em uma informação anterior, dentro de um contexto próprio. Entretanto, Dell’Isola (1988) enfatiza que o processo inferencial não acontece somente quando o leitor determina elos lexicais, com base nas informações internas do texto. “Ocorre também quando o leitor busca extra-texto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os "vazios" textuais” (p. 55), ou seja, o leitor carrega consigo um universo particular, que interfere em sua leitura.

No que se refere ao ensino dos discentes da EJA, é importante assinalar que estes educandos possuem universos pessoais desenvolvidos e plurais. Em um mesmo espaço, por exemplo, é possível encontrar um aluno de 70 anos, outro de 35 e um mais jovem, de 19. Nesse caso, cabe ao docente elaborar um conteúdo capaz de conciliar essas realidades e enxergar esse panorama diverso como algo positivo, e não uma desvantagem. Em uma sala de aula plural como esta, um único texto pode provocar múltiplas inferências, o que pode ser interessante no processo de ensino-aprendizagem.

Retornando à pesquisa de Dell’Isola (1988), a professora afirma, com base em Kintsch (1974), que o leitor não apresenta total ciência das inferências que formula ao ler e interpretar o texto, isso porque as inferências são pensadas rapidamente. Inclusive, o fator essencial que deve ser mencionado é o de que o processo de inferência está atrelado à memória.

Dell’Isola (1988), então, compartilha a opinião de Marcuschi (1985), ao dizer que a memória não é um depósito desordenado de coisas, pelo contrário, se trata de “[...] um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo momento” (MARCUSCHI, 1985, p. 4, apud DELL’ISOLA, 1988, p. 51). A informação processada pelo leitor, de acordo com a autora, pode ter sido ofertada pelo texto de modo explícito, ou pode ter sido inferida pelo indivíduo. Das duas formas, o processo de leitura produziu registros na memória. A junção desses registros configura a representação mental do que foi processado.

3.5.1 A representação da informação e o processo inferencial

A informação, segundo Dell’Isola (1988), é dada parcialmente de modo explícito no texto. Na realidade, uma grande parcela da informação é obtida somente por implicação, ou seja, por meio da inferência. A educadora reitera essa afirmação com base em Rickheit *et al.* (1985), ao mencionar que as inferências, na perspectiva do discurso, estão no âmbito cognitivo. Assim, o leitor, ou o ouvinte, compreende a informação do texto que foi propagada de forma explícita e, conforme o próprio contexto, elabora novas representações semânticas do conteúdo.

Dell’Isola (1988) explica que as informações, tanto as explícitas quanto as inferidas, compõem a representação mental do texto pelo leitor. A autora esclarece que há uma relação entre a representação mental e a concepção de inferências. Na perspectiva dessa pesquisadora, “tanto a formação de inferências é influenciada pela representação mental já construída, quanto a representação mental surgida é parcialmente o resultado das inferências feitas” (p. 53). Com base nessa relação, existem múltiplas teorias sobre as diversas funções de inferências para a construção de representações mentais.

Teóricos como Kintsch & Van Dijk (1978) e Crothers (1979), de acordo com Dell’Isola (1988), acreditam que as inferências têm a principal função de fechar lacunas textuais. Enquanto outros, como Warren, Nicholas & Trabasso (1979, apud DELL’ISOLA, 1988, p. 52), entendem que o leitor, ou mesmo o ouvinte, partem das asserções para desenvolverem perguntas ao texto, de modo que o processo inferencial é menos dependente deste.

Collins, Brown & Larkin (1980, apud DELL’ISOLA, 1988, p. 53), elucidam que a representação mental, de fato, possui lacunas e elas são preenchidas por inferências quando o

leitor compreende o discurso. Entretanto, os autores não acreditam que a inferência tenha o único propósito de preencher lacunas. Eles acreditam que, além disso, os processos inferenciais atuam de modo a complementar as estruturas de conhecimentos pré-existentes.

Dell'Isola (1988) aborda duas possibilidades de inferência, com base nos escritos de Carpenter & Just (1977): as inferências que são desenvolvidas ao longo da compreensão, em cada instante da leitura, e aquelas que são formuladas apenas quando há o propósito de preencher uma lacuna textual. A escritora desenvolve esse raciocínio ao dizer que:

O primeiro tipo é denominado de inferência "catafórica" (forward inference), porque refere-se a partes do texto que, provavelmente, seguem aquela que gerou a inferência. O segundo tipo é chamado de inferência "anafórica" (backward inference) porque refere-se a partes do texto que precedem a que gerou a inferência. (DELL'ISOLA, 1988, p. 53)

Outro ponto fundamental para a compreensão das inferências e para o entendimento da língua é o contexto. Dell'Isola (1988) afirma que, assim como no caso das inferências, o contexto não apresenta uma definição exata. No entanto, é possível refletir sobre esse tema com base nos textos produzidos por pesquisadores.

3.5.2 O contexto e o processo inferencial

Koch e Elias (2008) apresentam a metáfora do *iceberg* para explicar o significado de contexto. O *iceberg* possui uma ligeira superfície de gelo à mostra, enquanto a maior parte da massa de gelo está submersa. De acordo com as autoras, o bloco de gelo acima da água seria correspondente ao explícito do texto e o bloco submerso seria o implícito, sendo que o último fundamentaria a interpretação. O contexto seria o *iceberg* como um todo. Em outras palavras, o contexto seria tudo aquilo que contribui, de alguma maneira, para a construção de sentido.

Dell'Isola (1988) aborda, em seu livro, os estudos desenvolvidos por Clark & Carlson (1981), que sugerem a distinção entre duas formas de contexto, sendo elas: o contexto intrínseco e o incidental. O contexto intrínseco está relacionado à informação que não foi dada de maneira explícita pelo falante, mas foi inferida pelo interlocutor; e o contexto incidental diz respeito aos fragmentos do discurso que não necessitam ser consultados.

Além deles, cinco outros tipos de contexto são estudados por diferentes teóricos. Dell'Isola (1988) diz que esses estudiosos tentam relacionar os contextos com os processos de linguagem, tendo em vista que influenciam diretamente na compreensão textual e no processo inferencial. Os cinco tipos abordados por Dell'Isola (1988) são: o contexto cultural, o situacional, o instrumental, o verbal e o pessoal.

O contexto cultural, de acordo com a pesquisa de Dell'Isola (1988) com base nos estudos de Rickheit *et al.* (1985), é composto por convenções culturais e de comunicação. Esse contexto influencia o conhecimento dentro das unidades representacionais individuais e impacta diretamente nas inferências extraídas. Um exemplo mencionado por Dell'Isola (1988) são as diferenças culturais entre as sociedades e entre os povos de uma mesma sociedade.

O contexto situacional, segundo Dell'Isola (1988), se trata de situações que contornam o texto. Elas não estão inseridas no texto, mas intervêm em sua compreensão. A autora menciona que os principais contextos situacionais são as figuras, as instruções e os objetivos da leitura. O terceiro contexto é o instrumental. Ele refere-se às maneiras pelas quais o texto pode ser recebido por alguém. Dell'Isola (1988) declara que tanto a leitura quanto a audição são dois modos possíveis para obter informações textuais. Um sujeito pode conhecer um texto por intermédio da leitura de um jornal, ou ao escutar um programa de televisão.

O contexto verbal, em conformidade com a pesquisa de Dell'Isola (1988), está relacionado ao conteúdo linguístico do discurso. A compreensão textual é entendida como processos mentais complexos, em que absorve a informação e a combina com partes do texto lidas anteriormente. A autora apresenta as ideias de Van Dijk (1980) ao dissertar que esses processos estão relacionados às propriedades linguísticas do texto, como por exemplo, a vinculação léxica e os tópicos marcadores. Os fragmentos de um texto apresentam uma relação coerente e coesa entre si. Isso significa que as sentenças possuem um contexto que será respeitado pelas sentenças posteriores, com o intuito de preservar o sentido.

O contexto pessoal, no ponto de vista de Dell'Isola (1988), abrange o conhecimento, as atitudes e os aspectos emocionais do leitor ou ouvinte. O conhecimento do interlocutor influencia no processo de interpretação. Tanto os leitores quanto os ouvintes atribuem sentido a um texto após refletirem sobre o que foi dito ou escrito, em oposição à bagagem pessoal de cada um, que contém as experiências, a educação, entre outras questões que envolvem o conhecimento de mundo do sujeito. Aliás, Dell'Isola (1988) pontua que esse conhecimento também é condicionado pelo sexo, idade, nível educacional etc.

Dell'Isola (1988) elucida que, além do conhecimento prévio do sujeito, as atitudes implicam o processo inferencial. Em um texto, se as atitudes relacionadas aos fatos expostos correspondem às atitudes individuais do leitor, a autora informa que o indivíduo é menos inclinado a acionar os seus conhecimentos prévios do que quando ele observa diferenças entre o escrito e a sua própria atitude, a sua forma de pensar. Isso porque, a discrepância desperta a atenção do leitor, que antes estava concentrado na leitura. Além dos fatores cognitivos, há

também os aspectos emocionais. Os textos não possuem apenas informações e opiniões, eles apresentam também sentimentos.

Por fim, Koch e Elias (2008, p. 61) ponderam a respeito do contexto sociocognitivo. Com base nas autoras, para que duas ou mais pessoas possam se entender, é necessário que os seus contextos sociocognitivos sejam similares; ou seja, “seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados [...]”. Dessa forma, cada um dos envolvidos numa interação traz consigo as suas experiências e bagagens de vida, o que as escritoras classificam, por si só, como um contexto. Durante a interação, esse contexto é estendido ou modificado, e os interlocutores ajustam-se conforme novos contextos vão surgindo.

3.6 As metodologias de ensino: um novo olhar sobre a educação e as atuais demandas sociais

Diesel, Baldez & Martins (2017) acreditam que, devido às transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que ocorreram nos últimos anos, as vidas das pessoas e as relações entre elas foram impactadas de tal forma que essas mudanças alcançaram todos os espaços da sociedade contemporânea, incluindo a escola. Esse panorama, segundo as autoras, pode ser compreendido melhor com base no raciocínio de Bauman (2009), quando este chama o estágio atual da humanidade de líquido, enquanto o anterior é entendido como sólido. As escritoras, então, revelam que o estágio sólido se refere a um período em que a durabilidade era a palavra de ordem, os contextos em que as pessoas viviam eram previsíveis e duráveis. Ao passo que, no estágio líquido, a sociedade contemporânea vive em meio à fluidez e incerteza. A educação vigente está inserida dentro desse contexto de imprevisibilidade, afinal, a escola não está desvinculada da sociedade.

As atuais demandas sociais, conforme Diesel, Baldez & Martins (2017), exigem uma nova postura da escola, especialmente dos docentes, de modo a se adequar à nova realidade. Esse cenário foi potencializado devido à pandemia da Covid-19, em que as instituições de ensino precisaram se reinventar de maneira urgente. De acordo com Souza (2020), a educação precisou se ajustar em pouco tempo, com o objetivo de oferecer um ensino ancorado no uso das tecnologias digitais. Ela avalia que a situação foi desafiadora, especialmente em relação à educação básica.

No que se refere à EJA, seria interessante compartilhar algumas memórias relacionadas ao período de estágio. Os alunos lamentavam constantemente sobre o período de ensino à distância; muitos tinham dificuldades em estudarem sozinhos ou de acessar a Internet quando

necessário. Um caso em particular é inesquecível: um aluno de, aproximadamente, 60 anos comentou que os dois anos que estudou à distância foi uma experiência insatisfatória. A aprovação automática o passava de fase mesmo que o aprendizado fosse mínimo. Na nona etapa do Ensino Fundamental II, conforme já mencionado no início deste trabalho, o estudante não sabia realizar uma pesquisa simples no Google e selecionar as informações importantes para transcrevê-las no caderno. Em determinada ocasião, o discente não conseguiu pesquisar as informações básicas sobre o gênero “conto” na Internet e, por essa razão, recebeu quatro páginas impressas sobre o assunto. Uma tentativa de ajudá-lo a estudar sobre o tema.

Desse modo, é imprescindível que as competências relativas às necessidades da sociedade contemporânea, especialmente no âmbito digital, sejam trabalhadas com cautela na EJA, com a finalidade de expandir os universos dos educandos e não os excluir de alguma forma. Vale ressaltar que o período da pandemia da Covid-19 foi um momento atípico, mas as suas consequências permanecem até hoje.

No que diz respeito às mudanças da sociedade contemporânea, Diesel, Baldez & Martins (2017) reforçam a necessidade de um novo perfil docente, diferente daquele que utiliza o método tradicional de ensino.

O método tradicional de ensino, na visão de Diesel, Baldez & Martins (2017), é centrado na figura do professor e na transmissão de conteúdos, em que os alunos recebem as informações e as memorizam. No contexto atual, esse método tornou-se desaconselhável. É mais interessante que as propostas de ensino na sociedade contemporânea atuem com ênfase nas atividades dos estudantes, visto que o propósito da educação é justamente o aprendizado deste público.

É nesse sentido que as metodologias ativas ganham destaque. Diesel, Baldez & Martins (2017) alegam que o novo modelo atua como uma oportunidade de deslocar a perspectiva do ensino (professor) para a aprendizagem (aluno). No método ativo, em concordância com as autoras, os discentes estão no centro das ações educativas. Eles assumem um papel ativo na aprendizagem e o conhecimento é desenvolvido de maneira colaborativa. O professor, então, desempenha a função de mediador, facilitador do conhecimento, com o objetivo de promover a autonomia dos educandos e incentivar a reflexão destes, de forma a problematizar a realidade em que vivem.

Luchesi, Lara & Santos (2022) salientam que o papel dos professores inclui o dever de provocar, compreender e refletir, ao lado dos estudantes, com o intuito de orientar, guiar e transformar a realidade destes. Dessa maneira, os educandos precisam adotar uma postura ativa e trabalhar com a autoaprendizagem, para que sejam capazes de desenvolver uma atitude

reflexiva e crítica. Dentro desse contexto, as escritoras enfatizam que o processo de ensino-aprendizagem permeia a teoria e a prática, com o foco em tornar o ensino mais dinâmico e próximo do contexto social da turma.

Luchesi, Lara & Santos (2022) clarificam que existem vários tipos de aprendizagens com base nas metodologias ativas, como por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em equipes, a espiral construtivista, as estações de aprendizagem, entre outras. Mesmo com as inúmeras possibilidades, o docente deve adequar as propostas de ensino conforme cada modalidade e os objetivos que possui com cada turma.

No entanto, apesar das metodologias ativas soarem algo recente, Luchesi, Lara & Santos (2022) revelam que as origens dessa forma de ensinar remontam à obra de Rousseau (1712-1778), em que é possível vislumbrar os primeiros vestígios da utilização dessas metodologias em um escrito sobre filosofia e educação. Nele, a experiência possui maior relevância que a teoria. As autoras explicam que Rousseau propunha centralizar os processos de aprendizagem conforme os interesses e as necessidades dos alunos. Entretanto, a mudança recomendada por Rousseau começou a ganhar visibilidade somente no final do século XIX e início do século passado, graças à Escola Nova. No Brasil, o movimento dos escolanovistas começou a ganhar notoriedade na década de 1930.

O movimento dos escolanovistas no Brasil, segundo Luchesi, Lara & Santos (2022), tinha como objetivos centralizar a figura do aluno no processo de aprendizagem e tratar o espaço escolar como um local de aprendizado da democracia. As autoras, com base em Campos & Shiroma (1999) e Gadotti (2009), explicam que esse movimento também visava reforçar a função socializadora da escola e, além disso, equalizar os indivíduos, com o propósito de possibilitar a igualdade social. O movimento da Escola Nova criou novas escolas e métodos educacionais, com ênfase na aprendizagem ativa.

A partir desse cenário e com a promulgação de leis que orientam a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas ganham cada vez mais espaço no país. Contudo, no âmbito da EJA, a situação é mais sensível. Por exemplo, uma memória marcante no período de estágio com jovens e adultos do segundo segmento do Ensino Fundamental II, foi de uma palestra realizada no Dia da Consciência Negra em 2022. A maior parte dos estudantes não enxergava aquele momento como uma oportunidade de aprendizado, para esses alunos era apenas um tempo livre. Todas as propostas que se diferenciavam do ensino tradicional eram vistas com descaso por boa parte dos alunos. Apesar disso, não se trata de culpabilizar alguém. As metodologias ativas precisam ser ensinadas com sensibilidade às

turmas. O primeiro passo é apresentar as possibilidades que esse modelo de ensino tem a oferecer e ter paciência no decorrer das aulas.

No próximo capítulo, serão apresentadas duas propostas didáticas para os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental II, com o objetivo de desenvolver a capacidade leitora dos indivíduos. Essas propostas serão feitas com base nas metodologias ativas, abordando, assim, o que foi explorado neste tópico.

4. PROPOSTAS DIDÁTICAS

Neste capítulo serão apresentadas duas propostas didáticas distintas para turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos. É importante pontuar que as fases da EJA são reduzidas pela metade em comparação ao ensino regular. Isto significa que embora o sexto ano convencional seja desenvolvido em um ano completo, os discentes da modalidade EJA devem completá-lo em um semestre.

Tendo em vista esse panorama, as propostas didáticas serão divididas de modo que a primeira seja condizente com as 6ª e 7ª etapas, enquanto a segunda contemple as duas últimas etapas do EF.

4.1 Proposta didática sobre poesia para os estudantes das 6ª e 7ª fases do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA

Título da proposta didática: A vida na perspectiva do eu poético: o ensino do gênero para as turmas das 6ª e 7ª fases do Ensino Fundamental II.

Objetivos gerais: Apresentar o gênero poema aos estudantes e incentivar a produção de obras literárias.

Habilidade(s) de acordo com a BNCC:

- EF69LP46: participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações [...].
- EF69LP48: interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por

exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

- EF69LP54: analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
- EF67LP31: criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
- EF67LP38: analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras;
- Entre outras habilidades.

- **1º momento:** Introdução do gênero poema.

Objetivo específico: Introduzir o gênero poema à turma.

Material utilizado: Projetor.

Tempo estimado: Uma aula de 45 minutos.

Descrição: Organize as carteiras em um círculo, de modo a incentivar uma conversa, um diálogo entre os estudantes. Em seguida, explore os conhecimentos prévios da turma sobre o gênero poema. Sugestões de perguntas:

1. Vocês têm o hábito de ler?
2. Sobre o que gostam de ler?

3. Vocês costumam ler poemas?
4. Na visão de vocês, o que um poema precisa ter?
5. Existe espaço para o gênero poema na sociedade atual?

Em seguida, apresente este vídeo aos alunos: <https://www.youtube.com/watch?v=Rpx3ux35uZs>. O material selecionado pertence ao filme “O Carteiro e o Poeta” (1994), uma obra atemporal. Este momento será finalizado com as perguntas:

1. A quem pertence os poemas?
2. Qual é o papel do poeta?

- **2º momento:** Explicação detalhada sobre o gênero poema.

Objetivos específicos: Explicar o gênero poema aos alunos e compartilhar alguns textos com a classe.

Material utilizado: Nenhuma indicação de material. No entanto, caso o docente queira fazer uso dos *slides* com o propósito de ajudá-lo no decorrer da explicação, lembre-se de agendar o projetor, se necessário.

Tempo estimado: Duas aulas de 45 minutos cada.

Descrição: Inicie a aula com o poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. Logo após, contextualize o momento de produção desse poema e a importância dele para a cultura brasileira. Leia a obra de uma maneira que a turma possa ouvi-lo com atenção e use-o de gancho para introduzir o conteúdo relacionado ao gênero poema.

Henrique, Moura & Baracho (2012) afirmam que a definição do poema não é tão precisa quanto a de outros gêneros. Uma das justificativas para este fenômeno reside no fato de que o entendimento do poema se dá mais pelo contato com os textos do que com a leitura de teorias referentes ao tema. Para este estudo, a compreensão do gênero se dará por intermédio da distinção entre o poema e a poesia.

Ao falar sobre o poema, Henrique, Moura & Baracho (2012) entendem que se trata do texto propriamente dito; enquanto ao mencionar a poesia, refere-se à arte poética. De acordo com essa linha de raciocínio, os autores abordam que o poema pode ser definido pela forma, pelo texto produzido pelo poeta. Mas eles reforçam que essa definição não é aceita por todos os pesquisadores da área. Inclusive, há aqueles que compreendem a existência de textos que, mesmo sendo considerados como poemas devido à forma, não o são, e devem ser categorizados somente como obras literárias.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (2008) informa que o conceito do poema passou por inúmeras mudanças ao longo da história, mas ainda assim, em todos os momentos esteve associado ao uso das palavras, às formas como as palavras estão dispostas no texto. A estética da linguagem é um dos fatores fundamentais dos poemas. Todos os termos podem ser passíveis de sentidos, tais como a sonoridade, os fonemas, o jogo de sílabas tônicas, entre outros.

Candido (2006) declara que “todo o poema é basicamente uma estrutura sonora” (CANDIDO, 2006, p. 37). A sonoridade do poema pode ser facilmente perceptível ou discreta e, inclusive, o poeta pode explorar a sonoridade das palavras e dos fonemas com o objetivo de produzir efeitos especiais. Além da metrificação, que possibilita um vasto conjunto de ritmos. Essa é uma oportunidade para o educador mencionar a estreita ligação entre o poema e a música. Em seguida, introduza a rima em sala de aula.

A rima é, na perspectiva de Candido (2006), um dos principais recursos utilizados para alcançar determinados efeitos de sonoridade do verso. A função da rima é “(...) criar a recorrência do som de modo marcante, estabelecendo uma sonoridade contínua e nitidamente perceptível no poema” (CANDIDO, 2006, p. 62). O autor revela que a poética se ocupa dos variados tipos de rimas e jeitos de combiná-las. Aliás, diversas regras foram estabelecidas nesse quesito; no entanto, as regras são flexíveis, em alguns modelos de poemas, conforme o propósito do poeta.

É aconselhável que o docente dê continuidade à explicação e introduza as rimas consoantes e toantes. Candido (2006) frisa que a primeira é a rima propriamente dita, enquanto a segunda é a assonância no fim de cada verso. Além da rima, o escritor declara que há outras homófonas, entre elas a repetição de palavras, de frases e, até mesmo, de versos. Esse recurso recebe o nome de Recorrência.

O ritmo, conforme abordado anteriormente, é uma característica relevante dos poemas. Nas palavras de Candido (2006), o ritmo é o modo de articular as sonoridades, por meio das combinações das sílabas e dos pés. Ele estende-se no esclarecimento desse assunto, tendo em vista que a noção de ritmo é complexa. O ritmo está relacionado ao conceito de alternância, ou seja, “de graves e agudos; de tônicas e átonas; de longas e breves, em combinações variadas” (CANDIDO, 2006, p. 72). O autor reforça que o ritmo é composto pela alternância de atonicidade e tonicidade dentro dos conjuntos silábicos que compõem as unidades rítmicas.

No que concerne à versificação, Candido (2006) comenta que existem diversos efeitos sonoros dentro do verso. No entendimento do escritor, os versos, sejam eles livres ou regulares,

organizam a palavra poética no texto. É verdade que existem outros meios de ordenar o poema, como nos casos dos poemas concretos, e é essencial explicar essa questão aos alunos.

O verso, na visão de Candido (2006), é composto por palavras, com o objetivo de enriquecer a experiência do leitor ou do ouvinte. Desse modo, a palavra é o material de trabalho do poeta e a peça substancial que constitui o verso. O autor sabiamente declara que “o ritmo cria a unidade sonora do verso; as palavras criam a sua unidade conceitual; a unidade sonora e a unidade conceitual formam a integridade do verso, que é a unidade do poema” (CANDIDO, 2006, p. 95). O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (2008) reforça essa abordagem ao pontuar que a função poética está relacionada ao uso das palavras, sobre como são trabalhadas no texto, seja ele escrito ou falado.

Outros recursos cruciais na estrutura do poema são a estrofe, a métrica e o eu lírico. O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (2008) afirma que a estrofe é um conjunto de versos, sendo ele utilizado pelos poetas para organizar os seus poemas; e a métrica é uma combinação entre a quantidade de sílabas que integram os versos. O eu lírico, por sua vez, é o eu poético.

O docente pode aprofundar a aula com informações sobre o eu lírico, a escansão, os nomes que as estrofes recebem a depender do número de versos e os múltiplos temas que são abordados nos poemas. Além disso, utilize poemas variados para ilustrar a explicação, tais como “Tu e eu”, de Luis Fernando Verissimo, “Soneto de fidelidade” e “Soneto do amigo”, de Vinicius de Moraes, “Lar doce lar”, de Cacaso, “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, “Retrato”, de Cecília Meireles, “Incenso fosse música”, de Leminski e “Poeminho do contra”, de Mário Quintana.

Os textos citados são de poetas nacionais conhecidos. É interessante trazê-los para a sala de aula com o propósito de expandir o repertório cultural dos alunos e exemplificar o conteúdo trabalhado em sala. É viável também utilizar os poemas com o objetivo de introduzir o uso de figuras de linguagem, tais como a comparação, a metáfora, a personificação, entre outras.

- **3º momento:** A vida na perspectiva do poeta.

Objetivos específicos: Refletir sobre o gênero poema e incentivar a pesquisa.

Material utilizado: Folhas A4 com o poema “Assim eu vejo a vida”, de Cora Coralina, e uma lista de atividades.

Tempo estimado: Uma hora.

Descrição: Revise o conteúdo tratado na aula passada e responda as eventuais dúvidas que possam surgir. Posteriormente, leia em voz alta o poema “Aninha e suas pedras”, de Cora

Coralina, e converse com a turma sobre como a poetisa abordou a vida no texto. Depois, divida a classe em grupos conforme a quantidade de alunos. Distribua as folhas com o texto “Assim eu vejo a vida”, da Cora Coralina, e os exercícios. O poema pode ser lido a seguir:

Assim eu vejo a vida
 A vida tem duas faces:
 Positiva e negativa
 O passado foi duro
 mas deixou o seu legado
 Saber viver é a grande sabedoria
 Que eu possa dignificar
 Minha condição de mulher,
 Aceitar suas limitações
 E me fazer pedra de segurança
 dos valores que vão desmoronando.
 Nasci em tempos rudes
 Aceitei contradições
 lutas e pedras
 como lições de vida
 e delas me sirvo
 Aprendi a viver.

Fonte: CORALINA, Cora. Assim Eu Vejo a Vida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jul. 2001. Folha Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0407200107.htm>. Acesso em: 28 maio 2024.

Incentive os alunos a solicitarem ajuda quando necessário, mas peça para que eles busquem dialogar entre si. Dividir a classe em grupos tem como objetivo incentivar os discentes a trocar ideias e reflexões. Sugestões de perguntas:

1. Cora Coralina é uma renomada escritora brasileira, que publicou o primeiro livro já na terceira idade — o que prova que nunca é tarde para começar, mesmo que digam o contrário. O poema “Assim eu vejo a vida” aborda sobre como aprender a viver, mesmo em meio às dificuldades. Citem quais foram as lições de vida apresentadas pelo eu poético.
2. Como o eu lírico enxerga o passado?
3. Em determinado momento, o poema fala sobre a dignificação da mulher. Como vocês entendem o ato de dignificar o ser humano? Independentemente do gênero deste.
4. O que vocês compreendem do trecho “[...] E me fazer pedra de segurança dos valores que vão desmoronando”?
5. Quais elementos do texto confirmam que se trata de um poema?

6. Em um trecho do poema, a poetisa afirma que aceitou pedras como lições de vida. Na concepção de vocês, o que a autora quis dizer?
7. Particularmente, quais pedras vocês diriam que aceitaram como lições de vida?
8. Hoje, vocês podem dizer que aprenderam a viver? Como foi esse processo?

Ao final da aula, solicite para que os estudantes pesquisem poemas na Internet ou em livros, e selecionem um texto verbal para transcrever no caderno com a fonte. Caso necessário, explique aos alunos como é possível realizar uma pesquisa na Internet.

- **4º momento:** Roda de leitura.

Objetivos específicos: Estimular que os educandos leiam em voz alta e compartilhem as suas opiniões.

Material utilizado: Nenhuma indicação de material.

Tempo estimado: A previsão é que a Roda de Leitura não ultrapasse uma hora, mas isso vai depender da quantidade de estudantes e da participação deles.

Descrição: Organize as carteiras em um círculo e inicie a aula com um poema que goste. Logo depois, peça para que cada estudante leia o poema escolhido e faça um breve comentário sobre o motivo pelo qual o escolheu. Encoraje a turma a colaborar com a própria opinião sobre os textos dos colegas. Enquanto docente, aproveite a oportunidade para abordar os recursos sonoros e semânticos utilizados nas obras escolhidas.

Ao final da aula, comente sobre a leitura dos alunos de maneira geral, com o propósito de evitar que eles se sintam constrangidos. Faça apontamentos amigáveis, mas firmes e construtivos, com o intuito de aprimorar a leitura da turma.

- **5º momento:** Nunca é tarde para começar.

Objetivo específico: Incentivar a criação de poemas.

Material utilizado: Nenhuma indicação de material.

Tempo estimado: 20 minutos.

Descrição: Comece este momento com o texto “Os poemas”, de Mário Quintana, e faça um breve comentário sobre a obra, com a intenção de criar uma introdução oportuna para o próximo passo da atividade. Depois, diga aos alunos que eles vão escrever um poema constituído por versos livres. Para isso, é aconselhável estabelecer algumas regras, entre elas:

1. Tema: “A vida como ela é ou como pode ser”;
2. O poema deve ser produzido individualmente;

3. É recomendável que os estudantes escrevam os poemas com base em suas próprias vidas. Dentro desse recorte, há diversos caminhos viáveis de serem explorados, tais como o passado de cada um, as memórias mais marcantes, a vida atual, os desafios, os sonhos, uma nova perspectiva de vida, entre outros.
4. O texto deve ser autoral;
5. É importante que os alunos façam uso dos recursos semânticos e sonoros.

Faça uma breve revisão do conteúdo trabalhado sobre o gênero e aproveite para sanar eventuais dúvidas. Lembre-se de, nas próximas aulas, colocar-se à disposição dos educandos para ajudá-los com a composição das obras.

- **6º momento:** O poema só existe quando lido.

Objetivo específico: Registrar a leitura dos poemas autorais escritos pelos alunos em vídeo.

Material utilizado: Câmera de celular e um projetor.

Tempo estimado: Duas aulas de 45 minutos cada.

Descrição: Neste último momento, os educandos vão ler os poemas autorais em sala. É recomendável que o docente registre as leituras individuais em vídeo e, depois disso, exibir o material para a turma, para que cada leitor possa se ver e se ouvir.

Verifique com a instituição de ensino a possibilidade de apresentar o material em uma exibição para a comunidade escolar ou de realizar um sarau em que os discentes possam declamar as suas criações. Contudo, antes de formular uma proposta, converse com a turma sobre as possibilidades e não os pressione a participar. Ao contrário, busque encorajá-los. Elogie o material, diga a eles que já são poetas e que as poesias guardadas são obras mortas — e um texto, para ganhar vida, precisa ser lido, conhecido.

4.2 Proposta didática sobre os gêneros notícia e reportagem para os estudantes das 8ª e 9ª fases do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA

Título da proposta didática: O cotidiano da sociedade contemporânea sob a ótica jornalística.

Objetivos gerais: Abordar os gêneros notícia e reportagem sob uma premissa crítica e reflexiva, com o intuito de analisar textos diversos e incentivar a turma a produzir os próprios materiais.

Habilidade(s) conforme a BNCC:

- EF69LP03 (identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem [...])

- EF89LP01 (analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos).
- EF89LP05 (analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre)).
- EF89LP06 (analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido).
- EF89LP08 (planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados)).

- **1º momento:** A notícia e os seus desdobramentos.

Objetivos específicos: Compreender como o fato se transforma em notícia e, posteriormente, em reportagens; analisar o uso de recursos persuasivos em notícias e reportagens, com o foco nos efeitos de sentido.

Material utilizado: Projetor e um computador com Internet.

Tempo estimado: Dois tempos de 45 minutos cada.

Descrição: Neste primeiro momento, o docente fará uso das pistas do texto para apresentar o conteúdo. Utilize o projetor e exiba a primeira imagem²:

² As imagens utilizadas nesta proposta didática estão disponíveis na íntegra no anexo deste trabalho.

Figura 1 – Acidente com avião da TAM



Fonte: SIMEÃO, Letícia. 2007: Acidente da TAM. **Manchetempo**, [S. l.], 18 jul. 2022. Disponível em: <https://manchetempo.uff.br/?p=2192>. Acesso em: 3 jun. 2024 - Fragmento adaptado.

Sugestões de perguntas aos alunos:

1. O que vocês veem na imagem?
2. O enquadramento da fotografia busca enfatizar um ou mais elementos na imagem. Qual, ou quais elementos possuem maior destaque na foto?
3. Essa imagem complementa o texto verbal de uma notícia. Com base somente nessa fotografia, sobre o que vocês acreditam de que se trata a notícia?

Após conversar com a turma sobre a primeira figura, apresente a segunda imagem aos alunos:

Figura 2 – Fragmento do jornal O Globo



Fonte: SIMEÃO, Letícia. 2007: Acidente da TAM. **Manchetempo**, [S. l.], 18 jul. 2022. Disponível em: <https://manchetempo.uff.br/?p=2192>. Acesso em: 3 jun. 2024 - Fragmento adaptado.

Sugestões de perguntas:

1. O título está em evidência, ao ser comparado ao subtítulo. Quais recursos utilizados pelo jornal indicam essa visibilidade atribuída ao título?
2. O que vocês acreditam que o jornal quis dizer ao utilizar a expressão “põe em xeque” no título do texto?
3. O subtítulo tem o propósito de complementar as informações dispostas no título. Vocês acreditam que o subtítulo, nesse caso, cumpre com o objetivo?

Dê um panorama do ocorrido aos alunos e busque utilizar deste episódio para exemplificar aspectos teóricos do jornalismo; de modo a continuar apresentando o conteúdo de maneira dinâmica. O interessante seria abordar o assunto de forma verbal, como se fosse um diálogo — e, justamente por isso, permita que os estudantes interrompam para acrescentar informações, se porventura eles se recordem dos fatos. Sugestão de texto:

O caso se trata do acidente do voo 3054 da TAM. A tragédia aconteceu na noite de 17 de julho de 2007, quando a aeronave deixou Porto Alegre rumo ao aeroporto de Congonhas, localizado em São Paulo. Segundo a página Manchetempo (2022), o voo apresentou problemas durante o pouso aproximadamente às 19h, quando derrapou na pista, cruzou a avenida e atingiu o prédio da TAM, além de um posto de gasolina. O acidente causou a morte de 199 pessoas.

A tragédia repercutiu nacional e internacionalmente. Vale ressaltar, como consta no site Manchetempo (2022), que naquele período o Brasil passava por um momento conturbado em relação aos acidentes aéreos. No ano anterior, um Boeing 737 da GOL colidiu contra um jato e caiu na floresta amazônica. O desastre resultou em 154 mortos.

No dia seguinte ao acidente da TAM, os jornais estampavam imagens surpreendentes do ocorrido. A primeira página do jornal “O Globo”, utilizada inclusive no início desta atividade, apresenta uma fotografia do prédio em chamas e um bombeiro tentando apagar o incêndio. Ao fundo da imagem, é possível ver os destroços do avião.

Figura 3 – Primeira página do jornal O Globo



Fonte: SIMEÃO, Letícia. 2007: Acidente da TAM. *Manchetempo*, [S. l.], 18 jul. 2022. Disponível em: <https://manchetempo.uff.br/?p=2192>. Acesso em: 3 jun. 2024.

Um elemento que deve ser ressaltado é o uso de relatos no texto. Durante a apuração de um acontecimento, o jornalista busca por informações de fontes oficiais e dos relatos daqueles que, de alguma forma, têm conhecimento do episódio. Os nomes dos entrevistados podem ou não constar nas matérias, essa questão depende de um acordo entre o jornalista e o entrevistado.

Aliás, é direito do jornalista manter o sigilo da fonte, quando requisitado. Esse direito está previsto no Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, publicado pela Federação Nacional dos Jornalistas (2007). Outro ponto importante que consta nesse Código de Ética é o de que o acesso à informação é um direito fundamental da população. Isso conduz à dedução de que o trabalho do jornalista é essencial à sociedade.

Figura 4 – Primeira página do jornal Folha de S. Paulo

UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL * * * WWW.FOLHA.COM.BR

FOLHA DE S. PAULO

DIRTOR DE REDAÇÃO OTAVIO FRIAS FILHO QUARTA-FEIRA, 18 DE JULHO DE 2007 EDIÇÃO SÃO PAULO, CONCLUÍDA ÀS 21H10 • R\$ 2,50

Airbus da TAM com 176 atravessa via, bate e explode em Congonhas

Bombeiros tentam apagar incêndio causado por Airbus da TAM que explodiu após se chocar contra prédio da companhia e posto de combustível, ao lado do aeroporto de Congonhas, em São Paulo

* Acidente é o maior da história da aviação do país; * Aeronave, vinda de Porto Alegre, se choca contra prédio em que trabalhavam cerca de cem pessoas

No pior acidente da história da aviação brasileira, um Airbus A320 da TAM com 176 pessoas a bordo — 170 passageiros e seis tripulantes — atravessou duas pistas da avenida Washington Lusa quando tentava aterrissar, às 18h50, no aeroporto de Congonhas (zona sul de São Paulo). A aeronave explodiu ao se chocar contra um prédio da própria companhia, em que trabalhavam cerca de cem funcionários, e contra um posto de combustível. Até as 21h de hoje, o fogo não havia sido extinto. “Tem aí uns 200 mortos”, afirmou o coronel Manoel Antônio Araújo, comandante do Corpo de Bombeiros. O aeroporto foi fechado por tempo indeterminado. A Defesa Civil decidiu intervir 27 imóveis da região.

Segundo controladores de voo, antes de aterrissar o piloto havia sido avisado de que a pista estava encorregada. No pouso, teria tentado arremeter, sem sucesso. A frase “Vira, vira, vira agora” foi ouvida na cabine.

Após o acidente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva convocou uma reunião de emergência em Brasília e enviou o comandante da FAB, brigadeiro Jemil Salto, a Congonhas como representante da Presidência da República. Lula decretou luto oficial de três dias.

O acidente provocou um jogo de compra e venda de ações da aviação brasileira. A Aeronáutica se exchuiu do gabinete de crise montado em São Paulo. A Agência Nacional de Aviação Civil negou relação com o ocorrido.

Congonhas tem suas condições de segurança questionadas desde 2006, quando a Anac ordenou a suspensão de operações sempre que houvesse acúmulo de 3 cm de água nas pistas. Uma reforma nos últimos meses foi entregue incompleta, sem as mudanças que ossem a água e aumentam a aderência. Para Carlos Camacho, diretor de Segurança de Voo do Sindicato Nacional dos Aeronáuticos, o desastre foi uma “tragédia anunciada”.

Este não foi o primeiro acidente grave envolvendo a TAM em Congonhas. Em 1996, um Fokker-100 da empresa caiu logo após decolar, matando 99 pessoas.

O corredor norte-sul da cidade sofrerá interdições no trânsito hoje. Mortefinas devem evitar a região.

Metrópoles não têm aeroporto tão movimentado

RODRIGUES
se o risco de acidentes de aviação em São Paulo.

Nenhuma cidade como SP mantém aeroporto com tal carga de operações na mancha urbana. O acidente se soma à insegurança de eventos iniciada com o choque entre o Legacy e o Boeing da Gol. Depois, caso nos aeroportos, muitos de controladores, a exposição da fragilidade do sistema aéreo. Pág. C2

O ACIDENTE
Airbus da TAM explodiu ao pousar na pista de Porto Alegre com 176 pessoas a bordo. Hoje, o fogo não foi controlado, matando cerca de 200 pessoas. O acidente ocorreu no momento de aterrissagem, logo após a decolagem.

2 Aeronave descolou à 18h50, com 176 pessoas a bordo. Hoje, o fogo não foi controlado, matando cerca de 200 pessoas. O acidente ocorreu no momento de aterrissagem, logo após a decolagem.

3 No prédio que agora fica o posto de combustível, alguns tripulantes e passageiros foram mortos.

4 O acidente ocorreu no momento de aterrissagem, logo após a decolagem.

‘Surgiu um clarão que parecia fim do mundo’

“Vi um voo rasante sobre a avenida e, em seguida, uma bola de fogo vindo da cabeceira da pista”, relatou Sérgio Lima, funcionário de um hotel próximo ao acidente. Na vizinhança, moradores contaram que houve primeiro um estrondo, seguido de um clarão e depois muitos gritos. Da varanda de sua casa, Lúcia Letelier disse que viu o avião atravessar a avenida Washington Lusa. “Surgiu um clarão que parecia o fim do mundo”.

Uma repórter da TV Cultura viu uma funcionária da TAM Express se jogar do edifício, em desespero com o impacto do avião. “Foi horrível. O barulho do corpo batendo no chão eu nunca vou esquecer”. Outra funcionária da TAM afirmou ter visto uma cascata de concreto cair como impacto da batida e da explosão. Pág. C2 e C3

ATMOSFERA Pág. C12 EDITORIAIS Pág. A2 RODÍZIO EM SP Pág. 5 e 6

ATMOSFERA Pág. C12
A temperatura em São Paulo é de 23°C.
Umidade: 65%
Ventos: 10 km/h

EDITORIAIS Pág. A2
Lula “Horadobido”, sobre destino do presidente.
“PPP” em infra-estrutura, sobre o planejamento.

RODÍZIO EM SP Pág. 5 e 6
O Rio de Janeiro recebe o maior número de turistas estrangeiros em 2007.
A cidade é a mais segura do Brasil.
O Rio de Janeiro é a cidade mais bonita do Brasil.

PAN 2007 Ginástica e natação dão 6 ouros ao Brasil Pág. D1 e D2

Fonte: SIMEÃO, Letícia. 2007: Acidente da TAM. **Manchetempo**, [S. l.], 18 jul. 2022. Disponível em: <https://manchetempo.uff.br/?p=2192>. Acesso em: 3 jun. 2024.

A primeira página do jornal “Folha de São Paulo” possui uma imagem similar à anterior. Mas, desta vez, algumas informações do texto verbal chamam a atenção. Em primeiro lugar, a estimativa de 200 mortos, um número elevado e fornecido por uma fonte, um especialista no assunto, ou seja, alguém com propriedade para falar; nesse caso, o comandante do Corpo de Bombeiros.

Em seguida, o jornal apresenta as reações da Presidência da República, da Aeronáutica e da Agência Nacional de Aviação Civil. Em uma notícia, ou em uma reportagem, é necessário ceder o espaço para que todos os envolvidos, ou possíveis envolvidos, possam se expressar de maneira apropriada. No caso do acidente, devido à proporção deste, é interessante saber da reação do Governo Federal; assim como das entidades relacionadas à aviação nacional.

Outro tópico relevante a ser tratado é o seguinte parágrafo: “Este não foi o primeiro acidente grave envolvendo a TAM em Congonhas. Em 1996, um Fokker-100 da empresa caiu logo após decolar, matando 99 pessoas.” Quando um evento de grande porte acontece, é natural que os jornalistas pesquisem sobre outros similares, até mesmo para situar o leitor sobre a magnitude do ocorrido.

No entanto, é interessante que o docente não se limite a um único meio difusor de informação. Após falar sobre o tema com base nos jornais impressos, continue a explicar sobre o assunto, mas inserindo outros meios, tais como a televisão e a Internet.

Na página “Memória Globo” (2021), o leitor pode compreender sobre como o acidente mobilizou a equipe de jornalismo da TV Globo. A tragédia fez com que os principais telejornais modificassem os seus noticiários — que até então tinham o intuito de cobrir os Jogos Panamericanos do Rio de Janeiro. Estima-se que menos de 20 minutos depois do avião colidir contra o prédio da TAM e o posto de combustível, a Globo colocou um plantão no ar.

É aconselhável que o educador exiba o plantão da Globo para os alunos e explique que, nesse momento, é possível compreender como um fato torna-se notícia: para isso, é necessário um acontecimento de interesse público e, após os jornalistas apurarem as informações para entenderem o que está acontecendo no momento, a notícia é veiculada. O vídeo do plantão pode ser encontrado no *link* a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=xnN6g_iAnWA.

Assim que as primeiras notícias são divulgadas, os jornalistas vão em busca de outras informações: o que causou o acidente? Há responsáveis? Há sobreviventes? Como estão os familiares dos sobreviventes? O que poderia ter sido feito para evitar a tragédia? Há algum detalhe incomum — até mesmo para um acidente? Os desdobramentos do acontecimento são abordados em matérias suítes.

As questões incomuns normalmente resultam em furos de notícias, isto é, informações em primeira mão. De acordo com o site “Memória Globo” (2021), o William Bonner conseguiu um furo de notícia graças a um contato que afirmou ter conhecimento, por um amigo, de que o Airbus tinha sofrido um problema na véspera, curiosamente, na pista de Congonhas. Bonner conseguiu falar com o vice-presidente técnico e ele confirmou a informação. Além disso, o profissional deixou escapar que a aeronave estava com um outro problema que ocorreu três dias antes do acidente. Com as apurações seguintes, outras questões sobre o avião também foram levantadas e reportagens foram produzidas.

A reportagem, segundo Pena (2005), trabalha com a interpretação dos acontecimentos. Em relação ao acidente da TAM, houve diversas reportagens com o propósito de trazer os desdobramentos sobre o tema, em virtude de aprofundar o assunto, tratar das repercussões.

Inclusive após 15 anos do acidente. Douglas Porto e Tiago Tortellada produziram uma matéria para o site da CNN Brasil em 2022 para lembrar o episódio e destrinchar as consequências dele para a aviação nacional. O título chama a atenção ao dizer que “Acidente da TAM em Congonhas completa 15 anos: **veja o que mudou na aviação brasileira**” (grifo nosso). Para o jornalismo, especialmente no que se refere às notícias e às reportagens, é primordial ter algo que justifique o resgate de um acontecimento antigo. Nesse caso, os impactos que o acidente gerou na aviação brasileira justificam uma nova reportagem sobre o assunto.

A princípio, os jornalistas resumem a tragédia com a finalidade de lembrar ao leitor as informações mais importantes do acontecimento e reforçam que, até então, esse acidente é o maior da aviação comercial regular nacional. Os profissionais ainda revelam que o acidente resultou em revisões nos procedimentos da aviação comercial. Entre as mudanças mais significativas, estão melhorias na tecnologia e na infraestrutura aeroportuária.

Como docente, é interessante abrir a página da CNN Brasil e apresentar como a reportagem está disponível na plataforma. Destaque que, além de ler o material, é possível assistir ao fragmento da matéria transmitida pelo telejornal CNN Domingo. É relevante apontar sobre como os meios de comunicação se conectam na contemporaneidade. Em apenas um só espaço, há a oportunidade de escolher sobre como o interessado quer receber a informação. Aliás, seria proveitoso comparar as linguagens adotadas pela reportagem escrita para o ambiente digital e pela reportagem falada no telejornal. Afinal, a forma de redigir uma notícia ou uma reportagem varia de acordo com o meio difusor do material jornalístico.

Utilize o projetor para exibir a reportagem produzida pela CNN, *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=8zyzsCfcFsU>.

- **2º momento:** Os gêneros do domínio jornalístico: a notícia e a reportagem.

Objetivo específico: Reforçar como se dá a produção de notícias e reportagens.

Material utilizado: Projetor.

Tempo estimado: Uma aula de 45 minutos.

Descrição: A explicação sobre os gêneros notícia e reportagem foi realizada no primeiro momento por meio de exemplos. No entanto, cabe ao educador, nesta ocasião, realizar uma explicação sucinta sobre o assunto, com o objetivo de fixar o conteúdo e sanar eventuais dúvidas. Faça uso do projetor para apresentar *slides*, caso julgue necessário. Nesse sentido, organize o material em tópicos para dinamizar a explicação. O conteúdo disposto a seguir tem como finalidade ampliar o repertório do docente e deve ser adaptado de acordo com a turma.

A notícia e a reportagem são gêneros informativos que fazem parte do domínio jornalístico. Tendo isso em mente, Kovach & Rosenstiel (2003) declaram que a função da imprensa é a de oferecer informações ao público, de modo que este possa chegar à verdade dos fatos por conta própria. Dentro desse contexto, Cornu (1994) diz que o jornalista possui uma expectativa moral ao divulgar as informações para a sociedade.

Kovach & Rosenstiel (2003) explicam que o jornalista busca pela verdade, no entanto, é uma procura interminável. Isso porque, segundo Cornu (1994), a verdade é plural, não há uma verdade única e incontestável. Aliás, o público também possui um papel importante na busca pela verdade. Na perspectiva de Kovach e Rosenstiel (2003), o coletivo interage com o texto e, conseqüentemente, colabora com a construção deste, o que faz dele uma parte ativa nesse processo.

É necessário salientar que o jornalista tem uma função fundamental na sociedade — a de difundir informações à população. A Constituição Federal de 1988 assegura a todos, no inciso XIV do art. 5, o acesso à informação. Diante disso, é imprescindível esclarecer aos alunos que ser informado, de modo consciente, é um direito deles garantido em lei. Dessa forma, o docente precisa preparar os estudantes para receber e tratar as informações difundidas na sociedade, especialmente no contexto atual, em que as notícias e relatos chegam a todo instante, das mais variadas fontes.

As turmas devem aprender a ler as produções jornalísticas, desvendar o implícito, questionar como e por quais motivos algumas informações são propagadas e outras não. Questionar-se quais são as intencionalidades por detrás de uma matéria ou por quais razões um assunto é tratado de determinada maneira. É indispensável que os professores ensinem os educandos a diferenciar uma notícia de um texto opinativo e a verificar a procedência das informações. A atuação da escola é de suma importância para construir uma sociedade consciente, composta por indivíduos críticos e atentos.

No que se refere aos gêneros notícia e reportagem, os educadores podem sentir-se apreensivos em trabalhar ambos em uma mesma aula. Todavia, essa realidade é possível e benéfica aos estudos — além de explorar com sabedoria os poucos tempos de aula, a notícia e a reportagem são gêneros que dialogam entre si.

Os gêneros do jornalismo informativo têm como objetivo divulgar informações de interesse público. Pena (2005) desenvolve essa linha de raciocínio ao mencionar que a notícia é factual, com o intuito de revelar ao interlocutor um fato que está acontecendo ou já ocorreu há pouco tempo. A reportagem, por outro lado, lida com os assuntos relacionados aos fatos; ela

trabalha com a interpretação dos eventos. Ou, ainda, revela um acontecimento, mas de maneira aprofundada.

A notícia, segundo Pena (2005), é breve e factual, enquanto a reportagem é mais elaborada. O autor aborda que a notícia está mais interessada no entendimento imediato do fato, enquanto a reportagem transforma o fato em assuntos diversificados ao tratar dos desdobramentos relacionados ao tema. Inclusive, a estrutura da reportagem é mais flexível do que a da notícia.

Para elaborar uma notícia ou reportagem de qualidade, é necessário redigir uma pauta coerente e adaptável. A pauta é um roteiro para orientar o profissional durante a busca pela informação. Normalmente, ela é definida em uma reunião com os pauteiros, em que são decididos o tema, as fontes e as informações que o jornalista deve ter em mãos antes de iniciar a confecção da matéria. A Empresa Brasil de Comunicação (2013), também conhecida como EBC, por exemplo, entende a pauta como um processo de produção em que deve abranger dados, informações e agendamentos. A companhia orienta que o jornalista deve priorizar a qualidade do que será difundido, além de privilegiar a pluralidade de fontes e percepções dos acontecimentos, de modo a viabilizar o aproveitamento dos materiais produzidos nas diversas plataformas de conteúdo disponíveis pela empresa.

No que se refere à pauta, a EBC (2013) também solicita aos jornalistas que acompanhem presencialmente o decorrer dos acontecimentos, com o propósito de produzir relatos que sejam fiéis ao ocorrido. Outros veículos de imprensa podem ter outras abordagens.

A estrutura básica de uma notícia ou de uma reportagem escrita é constituída por título, subtítulo, lide (*lead*) e o corpo do texto, ou seja, o desenvolvimento deste. O lide, ou *lead*, é um ponto importante a ser discutido com os discentes. Conforme os estudos de Pena (2005), o lide convencional tem o intuito de elencar as informações mais relevantes no início do texto.

A princípio, segundo Pena (2005), o jornalista deve responder, resumidamente, a seis questões norteadoras para auxiliar o interlocutor a entender a mensagem. As perguntas são: o quê, quem, onde quando, como e por quê. Há outras vertentes teóricas que defendem a expansão de perguntas ou outras modificações, entretanto, para este trabalho, as seis questões são o bastante para introduzir este conceito aos alunos.

Além do lide, há também o sublide. De acordo com Pena (2005), o sublide está disposto, geralmente, no segundo parágrafo da notícia ou da reportagem. Esse recurso apresenta elementos relevantes que não foram adicionados no primeiro parágrafo. Em suma, o sublide atua como uma extensão do lide.

Pena (2005) afirma que é comum referir-se como sublide o segundo parágrafo de uma matéria. Nesse caso, é importante ressaltar que se o sublide fosse qualquer segundo parágrafo, ele faria parte de nomenclatura mundial, o que não acontece. Não há consenso entre os jornalistas sobre a existência ou a necessidade do sublide. Aliás, muitos pensam que ele descaracteriza o próprio lide. Dessa forma, é recomendado ao docente tratar essa questão com os alunos de forma cautelosa, com o objetivo de não confundir a classe. Em todo o caso, priorize o ensino do lide. Na dúvida, não aborde o sublide.

A pirâmide invertida é parte fundamental da estrutura da notícia. Como o próprio nome já diz, trata-se da ideia de uma pirâmide, mas ordenada de cabeça para baixo. Esse conceito indica que as informações mais interessantes recebem maior atenção do jornalista, e as menos importantes estão dispostas ao final da matéria.

Este é o momento ideal para abordar com os educandos sobre os critérios utilizados para definir quais fatos devem, ou não, se tornar notícia. Pena (2005) desenvolve esse tema ao dizer que a imprensa tem uma cultura própria, segundo a qual estabelece o que é apropriado tornar-se notícia ou não. Seria interessante perguntar aos estudantes sobre quais seriam os critérios necessários para um fato se converter em uma notícia. É uma oportunidade para que a turma participe da aula e revele os próprios pensamentos com base na vivência de cada um.

Em seguida, Pena (2005) apresenta as teorias de Mauro Wolf para agregar na discussão. Wolf chama de noticiabilidade a competência que os fatos têm, ou não, de transformar-se em uma notícia. Em outras palavras, quanto maior o grau de noticiabilidade, maiores são as chances de um fato virar uma notícia. Esse grau é avaliado com base nos valores-notícia.

Com base nos estudos de Pena (2005), os valores-notícia são diversos. Para resumir, é possível citar: o interesse público, a brevidade, a atualidade, a novidade, a qualidade do material, a notoriedade, a acessibilidade à fonte ou ao local, a exclusividade, entre outros.

As reportagens, no entanto, não estão constantemente comprometidas com a atualidade dos fatos ou acontecimentos. Além disso, conforme exposto anteriormente, este gênero é mais flexível em comparação à notícia. Sodré & Ferrari (1986) declaram que as principais características da reportagem são: “a predominância da forma narrativa, humanização do relato, texto de natureza impressionista e objetividade dos fatos narrados” (SODRÉ & FERRARI, 1986, p. 15). Algumas dessas características, segundo os autores, podem aparecer com maior destaque a depender do assunto trabalhado no texto, seja ele escrito ou verbal.

A reportagem e a notícia contam as histórias da sociedade. Aliás, de acordo com o parecer de Sodré & Ferrari (1986), a reportagem é, por excelência, o espaço para a narração jornalística. Isso se deve à versatilidade do gênero. Os escritores afirmam que ao tratar da

narrativa, é necessário separá-la da literatura, tendo em vista o compromisso que a imprensa adota com a objetividade informativa. Na concepção dos pesquisadores, a reportagem contém personagens, ação e descrições de ambientes. Sendo que alguns desses aspectos recebem mais atenção em detrimento de outros. O que pode ser impactado pelo tipo de reportagem adotado, tais como a reportagem de fatos, a reportagem de ação e a reportagem documental.

É interessante mencionar que longas reportagens, na visão de Pena (2005), podem virar clássicos da literatura, como é o caso de “Os sertões”, de Euclides da Cunha. O que seria, a princípio, um relato sobre a Guerra de Canudos, tornou-se uma importante obra da literatura brasileira.

Além do conteúdo disposto nesta seção, o professor pode acrescentar outros materiais à aula, se julgar necessário.

- **3º momento:** Análise de notícias.

Objetivos específicos: Ler e interpretar duas notícias; aprender a diferenciar fato de opinião; analisar o uso de recursos persuasivos em textos jornalísticos; examinar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos relacionados às formas de apropriação de textos.

Material utilizado: Folhas A4 com as atividades impressas.

Tempo estimado: Uma aula de 45 minutos.

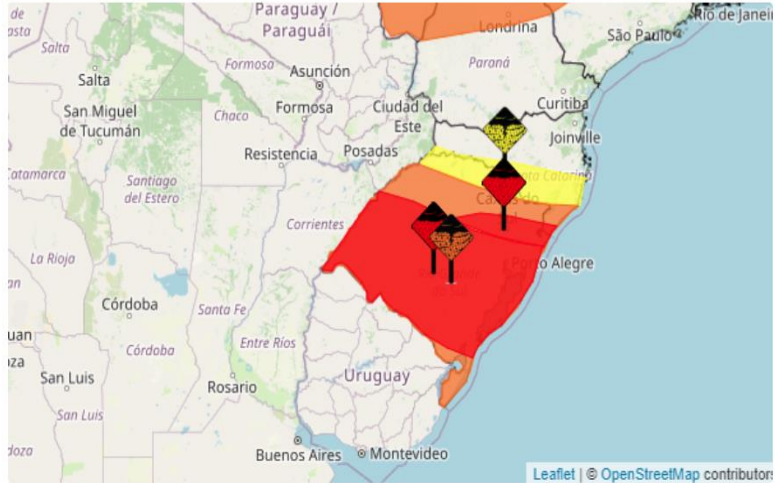
Descrição: Solicite à turma para que se divida em grupos de três a cinco alunos. Em seguida, distribua as folhas das atividades para cada um dos educandos. Leia as perguntas em voz alta e, se necessário, esclareça eventuais dúvidas. Caso algum estudante demonstre interesse em ler para a classe, permita que ele leia.

Leia a notícia a seguir e responda às perguntas:

Figura 5 – Notícia sobre o Rio Grande do Sul

Fortes chuvas atingem ao menos 25 cidades no Rio Grande do Sul

O Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet) emitiu alerta vermelho para temporais no estado




Chuvas no RS: município na região central registra mais de 220mm em 24h
Reprodução/ Inmet

Duda Cambraia da CNN

30/04/2024 às 08:44

Compartilhe: [f](#) [X](#) [in](#) [v](#) [F](#)

ouvir notícia

▶  0:00 1.0x

Mais uma vez, o Rio Grande do Sul é afetado por fortes temporais que deixaram pelo menos 25 municípios com acumulados de chuvas acima dos 100 milímetros nas últimas 24 horas, segundo os números do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden).

O município de Faxinal Do Soturno, na região central do estado, registrou 226,2 milímetros de chuva. Lagoa Bonita Do Sul e Segredo também registraram acumulados acima de 200 milímetros.

O Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet) já tinha [emitido alerta vermelho para temporais no estado do Rio Grande do Sul](#) nesta segunda-feira (29). O Instituto registrou rajadas de ventos acima de 50km/h em pelo menos 15 cidades. No município de Soledade, os ventos chegaram a 87 km/h.

Segundo a Climatedo, o deslocamento de uma frente fria é o que contribui com a entrada de umidade na região. Para esta terça-feira (30), o sol volta a aparecer em todas as regiões do estado, mas é esperado pancadas de chuvas, principalmente à tarde. A área de maior cuidado é a faixa central e sul, onde as pancadas podem ocorrer já pela manhã.

A tendência para os próximos dias é que essa frente fria desloque em direção ao Sudeste, deixando o tempo instável em toda a região Sul. Na sexta-feira (3), uma segunda frente fria ingressa no estado e provoca novos temporais. As pancadas de chuvas devem persistir ao longo de todo o fim de semana.

Fonte: CAMBRAIA, Duda. Fortes chuvas atingem ao menos 25 cidades no Rio Grande do Sul: O Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet) emitiu alerta vermelho para temporais no estado. **CNN Brasil**, [S. l.], 30 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/fortes-chuvas-atingem-ao-menos-25-cidades-no-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

1. Com as suas palavras, sobre o que se trata a notícia?
2. Fale a respeito da imagem escolhida pela jornalista. Ela complementa o texto escrito?
Você a considera uma boa escolha?
3. Na sua opinião, o *lead* da notícia cumpre com o seu papel?
4. Reescreva o *lead* de modo a torná-lo mais completo.
5. Quais são as fontes apresentadas no texto?
6. Identifique, no texto, quais são as informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet).
7. Com as suas palavras, qual é a previsão para a terça-feira (30)?
8. Ao ler essa notícia, quais sentimentos despertam em você?
9. Caso você fosse morador do RS, qual seria a sua reação ao ler a notícia?


Leia a notícia a seguir e responda às perguntas:

Figura 6 – Notícia a respeito da *fake news* sobre o abrigo de gatos

É #FAKE vídeo que mostra abrigo de gatos resgatados no Rio Grande do Sul

Imagens dos animais dormindo amontoados estão circulando pela internet indicando que eles foram resgatados na tragédia. Porém, o vídeo é antigo e foi postado por diferentes perfis antes mesmo das enchentes no estado.

Por **Aline Freitas***, g1
14/05/2024 16h21 · Atualizado há 2 semanas



É #FAKE vídeo que mostra abrigo de gatos resgatados no Rio Grande do Sul — Foto: Reprodução

Um vídeo de um suposto abrigo de gatos resgatados nas enchentes do Rio Grande do Sul circula pela internet em diferentes redes sociais com legendas como "gatinhos resgatados no Rio Grande do Sul", "Olha quantos gatinhos foram resgatados na inundação do Rio Grande RS".

A publicação #É FAKE.

FAKE

selo fake — Foto: g1

Através da busca reversa do vídeo, foram encontradas diferentes postagens com o mesmo conteúdo feitas há meses. Um **perfil indonésio no Instagram** dedicado a gatos já havia compartilhado o as imagens em janeiro deste ano. Ou seja: não há relação com a tragédia que afeta o Rio Grande do Sul.

A **plataforma de vídeos VK** também tem a mesma publicação feita há cinco meses. Já no TikTok, o registro foi **compartilhado no dia 20 de março**.

Um outro perfil no Instagram **compartilhou o mesmo vídeo** no dia 4 de abril pedindo doações para os animais, alegando que a comida havia acabado.

As chuvas no Rio Grande do Sul começaram no final de abril.

Apesar da origem das imagens não ter sido encontrada, o mesmo vídeo já havia sido compartilhado antes do início das cheias no RS. **Por isso, o vídeo não mostra o abrigo de animais resgatados na tragédia.**

Fonte: FREITAS, Aline. É #FAKE vídeo que mostra abrigo de gatos resgatados no Rio Grande do Sul: Imagens dos animais dormindo amontoados estão circulando pela internet indicando que eles foram resgatados na tragédia. Porém, o vídeo é antigo e foi postado por diferentes perfis antes mesmo das enchentes no estado. **G1**, [S. l.], 14 maio 2024. Fato ou fake. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2024/05/14/e-fake-video-que-mostra-abrigo-de-gatos-resgatados-no-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2024.

1. Com as suas palavras, sobre o que se trata a notícia?
2. Você assistiu ao vídeo mencionado na matéria? Caso tenha assistido, o que pensou a respeito dele?
3. Hoje em dia, o fluxo de informações é tão grande que muitas vezes nos sentimos em dúvida se os conteúdos são reais ou não. Como você faz para verificar a veracidade das informações que chegam ao seu alcance?
4. A notícia menciona a “busca reversa”, o que seria esse tipo de busca?
5. No decorrer da notícia, a palavra “fake” é citada em caixa alta e, nas imagens, há o ponto de exclamação no centro da letra “A”. Qual é o objetivo da página ao destacar essa palavra?
6. Alguma outra informação no texto chama a sua atenção? Se sim, qual?

- **4º momento:** Produção de reportagens.

Objetivo específico: Produzir reportagens para serem veiculadas em uma plataforma digital.

Material utilizado: Nenhuma indicação de material.

Tempo estimado: 30 minutos.

Descrição: Para este momento, é aconselhável que o docente oriente os educandos a permanecerem com os mesmos grupos da atividade anterior, com a finalidade de manter a dinâmica do trabalho. Em seguida, apresente a atividade: Cada grupo será responsável por produzir uma reportagem escrita que, futuramente, será publicada em um site criado exclusivamente para este fim. Além do texto escrito, o grupo deverá registrar uma fotografia ou um vídeo. Também é possível elaborar uma charge, caso a equipe julgue mais apropriado. Entretanto, algumas regras devem ser seguidas, são elas:

1. O conteúdo deve ser autoral;
2. A reportagem deve conter título, subtítulo, *lead* e o corpo do texto. O sublide é opcional;
3. A figura que acompanha o texto deve ser condizente com o que foi escrito;
4. A linguagem da reportagem deve ser dinâmica, tendo em vista que os textos vão circular na Internet;
5. É necessário ter, pelo menos, dois entrevistados. Sendo um deles uma fonte oficial (especialista no assunto).

Caso os discentes sintam-se em dúvida sobre o que escrever, apresente algumas sugestões, tais como:

1. Cubra algum evento local;
2. Faça uma reportagem sobre alguma data comemorativa que se aproxima;

3. Elabore uma reportagem sobre algum assunto que está sendo comentado na cidade. Por exemplo, se os moradores reclamam da falta de saneamento básico, escreva uma reportagem sobre o assunto, entreviste moradores e representantes dos órgãos responsáveis;
4. A cidade não possui rampas para acesso às calçadas e estabelecimentos? A infraestrutura pode ser um tema! Aborde a falta de acessibilidade local e como isso impacta na qualidade de vida dos deficientes e idosos;
5. O trânsito é um problema? O transporte alternativo pode ser uma solução! Pesquise sobre o assunto e redija uma pauta interessante.

Lembre-se de se manter à disposição da classe nas aulas seguintes para sanar eventuais dúvidas e contribua com sugestões caso perceba que eles estão com dificuldades para dar prosseguimento ao projeto. Solicite aos alunos que enviem os materiais para o e-mail.

- **5º momento:** Publicação das reportagens.

Objetivo específico: Publicar as reportagens em uma plataforma digital.

Material utilizado: Computador com Internet.

Tempo estimado: Uma aula de 45 minutos.

Descrição: Crie uma página na Internet para publicar as criações dos alunos; as plataformas Google Sites e WIX são opções adequadas pois são intuitivas e gratuitas. Decida, junto da turma, um design apropriado e um nome para o jornal digital. Em seguida, publique as reportagens. Lembre-se de assiná-las com os nomes dos educandos.

- **Sugestão adicional:** Como os jornalistas lidam com os *deadlines* do cotidiano.

Objetivo específico: Apresentar aos alunos como é o dia a dia de um jornalista.

Material utilizado: Verifique com o jornalista convidado sobre quais materiais ele pode precisar.

Tempo estimado: Uma aula de 45 minutos.

Descrição: Convide um jornalista da cidade em que leciona para conversar com a turma. Entre em contato com o profissional pelas redes sociais e explique o interesse de levá-lo para apresentar o cotidiano de uma redação para os alunos. Caso possível, peça para que ele leve pautas que já utilizou e ferramentas de trabalho. Na hipótese de o jornalista não conseguir se deslocar até a escola, é possível propiciar essa troca de ideias por meio de chamadas de vídeos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As turmas da EJA (ou EJAI) são conhecidas pela pluralidade de indivíduos — principalmente no que se refere à ampla variação de idades. Esse aspecto é comumente visto como um desafio, o que não significa, necessariamente, que seja algo negativo. Quando o docente muda a própria perspectiva sobre esse tema e passa a elaborar aulas em que a diversidade da EJA seja sabiamente explorada, o cotidiano em sala pode ser consideravelmente produtivo. Os discentes desta modalidade são jovens, adultos e idosos com objetivos diferentes, mas com um propósito em comum: aprender. Portanto, acredita-se que as escolas devem atuar de modo a contemplar as vontades desses alunos e fornecê-los metodologias diversificadas para, enfim, ajudá-los em suas aspirações.

Em termos do ensino de Língua Portuguesa, é interessante propor atividades que façam uso de inferências, tendo em vista de que se trata de indivíduos com extensas bagagens de vida e, naturalmente, falantes da língua. Com um direcionamento adequado por parte dos docentes, os conhecimentos prévios dos educandos podem ser um fator chave para aprimorar as aulas. Ademais, é importante considerar o desenvolvimento de aulas dinâmicas e fluídas, em que o progresso da turma seja acompanhado de forma precisa.

Neste trabalho, buscou-se apresentar como que, por meio da leitura de pistas e inferências, se pode explorar a pluralidade de turmas da EJA. Explorando-se a diversidade inerente a essas turmas, defende-se que é possível se trabalhar com bagagem a qual os alunos trazem consigo de modo que o aprendizado aconteça de maneira leve e de forma interativa. As propostas de intervenção aqui apresentadas ilustram como se pode, por meio da leitura e da construção do sentido do texto, trazer para o âmbito da sala de aula, as experiências de vida e leituras anteriores, com o propósito de evidenciar a compreensão dos textos e de ir além do que consta na obra.

Ao discorrer, especificamente, sobre o ensino de leitura e interpretação de textos, este trabalho corrobora com o modelo interativo. De acordo com o referido modelo, apresentado por Solé (1998), o leitor alia a sua bagagem sociocultural e o conhecimento do próprio texto para, assim, interpretar e compreender o conteúdo da obra. Em sala de aula, é pertinente que o educador saiba elaborar os conteúdos com o propósito de trabalhar esses dois espectros; em que o texto e os conhecimentos prévios do leitor sejam relacionados no processo do ensino-aprendizagem. As duas propostas de intervenção didáticas, apresentadas no terceiro capítulo deste trabalho, foram pensadas em concordância com este modelo de ensino.

A primeira proposta de intervenção, redigida com o propósito de atender estudantes das 6ª e 7ª fases, tem os objetivos de apresentar o gênero poema aos educandos e incentivar a escrita

de produções autorais. O plano visa, de maneira leve, interativa e dinâmica, estimular o raciocínio crítico, o diálogo e a pesquisa. Um momento de destaque é a roda de leitura, em que os educandos podem ler os poemas em voz alta e compartilhar as suas perspectivas sobre os textos, de modo que cada um deles possa exercitar os aprendizados em aula e aprender a expor as próprias opiniões. O tema dos poemas autorais, “A vida como ela é ou como pode ser”, foi decidido com base no conteúdo trabalhado em sala, especialmente no que se refere aos textos da poetisa Cora Coralina; mas não apenas isso. Os alunos da EJA têm experiências a serem compartilhadas e, neste plano de ensino, é possível que eles partilhem suas visões de mundo por meio da escrita. Isto posto, o conteúdo da sala de aula aproxima-se do cotidiano e dos interesses dos discentes, um fator fundamental para despertar o entusiasmo da classe.

A segunda proposta de intervenção didática, pensada para as turmas das duas últimas etapas do Ensino Fundamental II, tem o propósito de apresentar os gêneros notícia e reportagem, ambos do domínio jornalístico, sob uma outra ótica. Nesse contexto, os educandos são convidados a refletirem sobre como os fatos tornam-se notícias e, posteriormente, reportagens; além de ponderarem sobre como se dá o processo de seleção de fatos, escrita e pós-produção de notícias. As aulas foram formuladas de modo a explorar os conhecimentos prévios e a capacidade de dedução dos discentes, com a intenção de envolvê-los nas atividades, estimular o raciocínio crítico e a criatividade.

Dentro desse contexto, há a necessidade de destacar dois pontos: O primeiro está relacionado ao tema *fake news*. O assunto, cada vez mais atual e relevante para a sociedade, não poderia ser negligenciada. A atividade sobre esse tópico foi desenvolvida de forma a instigar os estudantes a refletirem sobre as procedências dos conteúdos publicados, principalmente, em meios digitais sem autores específicos. É imprescindível despertar um certo grau de desconfiança nos discentes, para que eles, por vontade própria, busquem as origens dos conteúdos divulgados antes de acreditarem nas informações dispostas na internet. O outro ponto refere-se às produções autorais. A atividade de escrita das notícias tem a finalidade de incentivar os estudantes a pensarem sobre o contexto da região em que vivem. Qual fato selecionar para tornar-se uma notícia? Um evento local? Alguma dificuldade que os moradores, incluindo eles mesmos, enfrentam? As possibilidades são muitas e cabe aos educandos escolherem sobre o que consideram importante falar. Este momento busca incentivar a interação da classe com o ambiente externo à escola e a refletir sobre a realidade do lugar.

No entanto, ainda que as instituições de ensino e os estudantes deem o melhor de si, isso não será o suficiente se o Estado não intervir de maneira incisiva sobre o ensino. A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, cita a EJA somente uma vez ao longo de mais de

500 páginas, como se uma simples adaptação do conteúdo disposto no documento fosse o suficiente para abranger as peculiaridades da modalidade. Outro ponto são os livros didáticos. É imprescindível que o poder público — municipal, estadual e federal — ofereça materiais apropriados, feitos especificamente para o público da EJA. O empenho dos educadores não basta, se não houver instrumentos adequados para o trabalho.

Além disso, é fundamental que o Estado garanta o acesso e permanência dos alunos nas escolas. Embora essa demanda seja assegurada em lei, a realidade é distante do ideal. A acessibilidade do transporte público, por exemplo, é um tema fundamental a ser discutido, tendo em vista que é indispensável a criação de rotas próximas das escolas, com o objetivo de facilitar o acesso às instituições. Ao relatar uma experiência particular, determinados alunos que concluíram a nona fase do Ensino Fundamental tinham a preocupação de como iriam dar continuidade aos estudos. Eles precisavam verificar se os ônibus que passavam pela escola estadual seriam meios viáveis, afinal, muitos dos estudantes moravam longe da unidade escolar e o transporte público era a única alternativa.

A infraestrutura da unidade escolar também é algo a ser pontuado. As turmas precisam ter acesso às bibliotecas, salas de informática e outros espaços adequados para o aprendizado. É importante frisar que uma parcela dos educandos não possui computadores ou livros diversos em casa, desse modo, é necessário que a escola providencie esses materiais, mas para isso, o poder público precisa se manter presente e ouvir as reivindicações de cada unidade escolar.

Conforme exposto neste trabalho, as matrículas da EJA diminuem ano após ano e, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, no ano passado, 68.036.330 brasileiros com 18 anos ou mais não estudavam ou não concluíram a educação básica. Essas informações constataam uma falha nas políticas públicas para atrair educandos para as salas de aula e, também, proporcionar meios para que eles permaneçam.

Neste trabalho, aborda-se possibilidade estratégica de se encarar o desafio da EJA por meio do desenvolvimento de letramentos a partir da leitura interativa. Trata-se de uma forma de atrair educandos e fazer com que permaneçam interessados em aprender. “O desafio docente é cultivar a leitura da palavra, respeitar a leitura do mundo e valorizar a leitura da vida de cada estudante”, nas palavras de Dell’Isola (2024), assim, é indispensável elaborar aulas interativas, dinâmicas e leves. Recomenda-se o uso de inferências e pistas de leitura com objetivo de instigar o raciocínio crítico dos alunos, além de estimular a criatividade e valorizar as bagagens de vida de cada um.

Cabe ressaltar que cada metodologia de ensino tem a sua relevância, sendo assim, cabe ao docente realizar as próprias escolhas conforme o contexto de cada turma. Também é possível

mesclá-las e, até mesmo, desenvolver uma proposta interessante em parceria com as turmas. Não existe uma fórmula certa para ser utilizada com todas as classes. Existem cursos, pesquisas e demais projetos acadêmicos elaborados para orientar os profissionais de educação a escolherem os melhores percursos para serem aplicados em sala.

Esse é um cenário complexo, entretanto, caso o poder público e a sociedade trabalhem juntos em prol da educação de jovens, adultos e idosos, é possível alcançar resultados melhores a cada ano. O sucesso de uma nação perpassa por um ensino de qualidade, justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Anderson Carlos Santos de; RIBEIRO, Lêda Letro; MACIEL, Vanessa de Almeida (Org.); SANTOS, Vera Márcia Marques (Org.). **Educação de jovens e adultos**: caderno pedagógico. - 1. ed. - Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014. ISBN 978-85-8331-015-0. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560957/2/edu%20jovens%20adultos%20Web.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.
- ACIDENTE aéreo TAM - 2007: Em julho de 2007, mais um acidente aéreo comoveu o país. Um avião da TAM derrapou na pista do aeroporto de São Paulo, bateu em um prédio e causou 199 mortes. **Memória Globo**, [S. l.], 28 out. 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/acidente-aereo-tam-2007/noticia/acidente-aereo-tam-2007.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: [s. n.], 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.
- CAFIERO, Delaine. Saliência textual. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.); VAL, Maria da Graça Costa (Org.); BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. - Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, p. 295, 2014. ISBN: 918-85-8007-079-8.
- CAMBRAIA, Duda. Fortes chuvas atingem ao menos 25 cidades no Rio Grande do Sul: O Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet) emitiu alerta vermelho para temporais no estado. **CNN Brasil**, [S. l.], 30 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/fortes-chuvas-atingem-ao-menos-25-cidades-no-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5.ed. - São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska. **Educação linguística para jovens e adultos**. São Paulo: Contexto, 2023. ISBN: 978-65-5541-378-6.
- CORALINA, Cora. Assim Eu Vejo a Vida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jul. 2001. Folha Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0407200107.htm>. Acesso em: 5 out. 2024.

CORNU, Daniel. **Jornalismo e verdade: Para uma ética da Informação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DANTAS, Tânia Regina (Org.); OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.); OLIVEIRA, Maria Olívia Matos de (Org.); ALVES, Érica Valéria (Org.). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020. ISBN: 978-65-5630-112-9. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33054/3/paulo_freire_em_di%C3%A1logo_com_a%20educa%C3%A7%C3%A3o_de_jovens_e_adultos_repositorio.pdf. Acesso em 4 jun 2024.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Avaliação da Leitura de textos escritos em contexto escolar**. 2024 (No prelo).

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 4 jun. 2024.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO (EBC). **Somente a verdade: manual de Jornalismo da EBC**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.ebc.com.br/sites/_institucional/files/manual_de_jornalismo_ebc.pdf. Acesso em: 3 out. 2024

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. **Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros**. Disponível em: http://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/06/04-codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf Acesso em: 4 out. 2024.

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

FREITAS, Aline. É #FAKE vídeo que mostra abrigo de gatos resgatados no Rio Grande do Sul: Imagens dos animais dormindo amontoados estão circulando pela internet indicando que eles foram resgatados na tragédia. Porém, o vídeo é antigo e foi postado por diferentes perfis antes mesmo das enchentes no estado. **G1**, [S. l.], 14 maio 2024. Fato ou fake. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2024/05/14/e-fake-video-que-mostra-abrigo-de-gatos-resgatados-no-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ (Paraná). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: [s. n.], 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (org.). **Teoria e prática no PROEJA**: vozes que se completam. 1. ed. Natal, RN: Editora IFRN, 2012. 330 p. ISBN 85-89571-59-3. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/handle/123456789/1831>. Acesso em: 28 set. 2024.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023**. ISBN 978-85-240-4567-7.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. - 2. ed, 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008. ISBN: 978-85-7244-327-2.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo**: O que os jornalistas devem saber e o público exigir. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LUCHESE, Bruna Moretti; LARA, Ellys Marina de Oliveira; SANTOS, Mariana Alvina dos. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4667/6/4%20-%20GUIA%20PR%C3%81TICO%20DE%20INTRODU%C3%87%C3%83O%20C3%80S%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf>. ISBN 978-65-86943-72-6. Acesso em: 5 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Carlos Roberto Jamil Cury. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, 10 maio 2000. Parecer CEB nº: 11/2000. Processo nº: 23001.000040/2000-55. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: [s. n.], 2002, v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 4 jun 2024.

PENA, Felipe. **Teoria do jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2005. ISBN 85-7244-284-7.

PORTO, Douglas; TORTELLA, Tiago. Acidente da TAM em Congonhas completa 15 anos: veja o que mudou na aviação brasileira: Autoridades e especialistas apontam revisões de procedimentos e treinamentos, além de melhorias de infraestrutura. **CNN Brasil**, São Paulo, 18 jul. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/acidente-da-tam-em-congonhas-completa-15-anos-veja-o-que-mudou-na-aviacao-brasileira/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - GESTAR II. **Língua Portuguesa**: Caderno de Teoria e Prática 3 - TP3: gêneros e tipos textuais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/gestar2/lingport/tp3_lingport.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

SIMEÃO, Letícia. 2007: Acidente da TAM. **Manchetempo**, [S. l.], 18 jul. 2022. Disponível em: <https://manchetempo.uff.br/?p=2192>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem:** notas sobre a narrativa jornalística. 7.ed. São Paulo: Summus, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** - 6. ed. - Porto Alegre: Penso, 1998. ISBN: 85-8429-008-7.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [s. l.], v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020. DOI: 10.22481/ccsa. v.17i30.7127. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** In: *Universidade Estadual Paulista*. Caderno de Formação: Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap.8, p.101 – 107. V. 10.

TENENTE, Luiza. Nas escolas, 900 mil brasileiros com mais de 40 anos buscam alfabetização e enfrentam preconceito: Número de alunos da modalidade de Educação Para Jovens e Adultos (EJA) aumentou 23% na última década. À procura de mais autonomia e liberdade, estudantes ouvem comentários de intolerância, chegam cansados e famintos às aulas, e tentam superar o que os afastou do colégio na infância e na adolescência. **G1**, [s. l.], 20 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/20/900-mil-brasileiros-com-mais-de-40-anos-buscam-alfabetizacao-e-enfrentam-preconceito-e-sobrecarga-emocional.ghtml>. Acesso em: 5 jun. 2024.

ANEXOS

ANEXO A – Primeira página do jornal O Globo

www.oglobo.com.br

O GLOBO

IRINEU MARINHO (1876-1925) RIO DE JANEIRO, QUARTA-FEIRA, 18 DE JULHO DE 2007 • ANO LXXXIII • Nº 27.008 ROBERTO MARINHO (1994-2002)

Nova tragédia põe em xeque a segurança aérea no Brasil

Acidente com Airbus da TAM em Congonhas ocorre um dia após outro avião derrapar na mesma pista



AS CHAMAS consomem o prédio da TAM Express atingido pelo Airbus A320 da mesma empresa, que não conseguiu frear na pista do Aeroporto de Congonhas

Menos de um ano depois da maior tragédia aérea da História do Brasil, com o país ainda vivendo os efeitos da queda do Boeing da Gol, um novo desastre, com pelo menos 187 mortos, põe em xeque a segurança dos vãos no país. Um Airbus A320 da TAM tentou pousar sem sucesso às 18h50m de ontem na pista do Aeroporto de Congonhas (SP), debaixo de forte chuva, arremeteu e espantou-se do outro lado da Avenida Washington Luís no prédio da TAM Express, que fica em frente ao terminal principal do aeroporto. Foi atingido também um posto de gasolina. O voo 3054 havia saído de Porto Alegre com 175 pessoas a bordo — 155 passageiros, 6 tripulantes e 14 funcionários da TAM. Até as 22h, os bombeiros nem sequer haviam conseguido se aproximar do avião. Eles acreditavam que não haveria sobreviventes entre as pessoas que estavam a bordo. Do avião, só restou a cauda, o restante da fuselagem derrubeu. Doze corpos já haviam sido retirados do prédio, onde se estima que havia de 100 a 200 pessoas no momento do acidente. Segundo relatos enviados à Infraero, o piloto tentou falar com a torre, mas os controladores não entenderam. Na véspera, um avião bem menor e mais leve, da Panair Linhas Aéreas, já tinha deslizado na mesma pista, que passou por uma reforma justamente para evitar este problema. As obras de reforma, entretanto há duas semanas, não foram devidamente concluídas: faltaram as ranhuras na pista que ajudam nas aterrissagens e no escoamento da água da chuva. Um piloto da TAM, que pediu para não ser identificado, disse não saber como a Infraero certificou a utilização da pista sem as condições mínimas de uso. O presidente Lula convocou reunião de emergência em Brasília.

Páginas 3 a 11

Incêndio fecha o Santos Dumont

Um incêndio num setor em obras, no segundo andar, provocou ontem a interdição do Aeroporto Santos Dumont, deixando passageiros em pânico por causa da intensa fumaça e tumultuando o Centro da cidade de tarde e de noite. Os vôos foram transferidos para o Tom Jobim e o aeroporto deve reabrir hoje de manhã. **Página 17**



ROLOS DE fumaça saem do prédio novo do Aeroporto Santos Dumont, no Centro

COMO FOI O ACIDENTE



Desce de falar na frenagem na pista, o piloto tentou manobrar o avião, arremeteu a avenida e tombou num prédio da pista TAM e num posto de gasolina. Houve uma grande explosão seguida de incêndio

CHICO

— Quem, eu?

Edição Nacional
Preço de assinatura: 12 meses - R\$ 2,00
Cobrança em nome de: SIMEÃO, Letícia, Rua de Espinosa, 100

ESPORTES RIO 07

Foto de los Guebarra

Alegria antes da tristeza

O OURO de Thiago
Luis, Danilo, Jaidé, Mosiah, Daniele Hypólito e Diego Hypólito

ANEXO B – Primeira página do jornal Folha de S. Paulo

UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL ★ ★ ★ WWW.FOLHA.COM.BR

FOLHA DE S. PAULO

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO QUARTA-FEIRA, 18 DE JULHO DE 2007 EDIÇÃO SÃO PAULO, CONCLUÍDA ÀS 21H10 R\$ 2,50
ANO 87 Nº 28.595

Airbus da TAM com 176 atravessa via, bate e explode em Congonhas



Bruno Peres/Folha Imagem

Bombeiros tentam apagar incêndio causado por Airbus da TAM que explodiu após se chocar contra prédio da companhia e posto de combustível, ao lado do aeroporto de Congonhas, em São Paulo

★ Acidente é o maior da história da aviação do país; ★ Aeronave, vinda de Porto Alegre, se choca contra comandante dos bombeiros estima 200 mortos prédio em que trabalhavam cerca de cem pessoas

No pior acidente da história da aviação brasileira, um Airbus A320 da TAM com 176 pessoas a bordo — 170 passageiros e seis tripulantes — atravessou duas pistas da avenida Washington Luís quando tentava aterrissar, às 18h50, no aeroporto de Congonhas (zona sul de São Paulo). A aeronave explodiu ao se chocar contra um prédio da própria companhia, em que trabalhavam cerca de cem funcionários, e contra um posto de combustível. Até as 2h de hoje, o fogo não havia sido extinto.

“Tem aí uns 200 mortos”, afirmou o coronel Manuel Antonio Araújo, comandante do Corpo de Bombeiros. O aeroporto foi fechado por tempo indeterminado. A Defesa Civil decidiu interditar 27 imóveis da região.

Segundo controladores de voo, antes de aterrissar o piloto havia sido avisado de que a pista estava escorregadia. No pouso, teria tentado arremeter, sem sucesso. A frase “Vira, vira, vira agora” foi ouvida na cabine.

Ao saber do acidente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva convocou uma reunião de emergência em Brasília e enviou o comandante da FAB, brigadeiro Juniti Salto, a Congonhas como representante da Presidência da República. Lula decretou luto oficial de três dias.

O acidente provocou um jogo de empurrar entre os órgãos da aviação brasileira. A Aeronáutica se excluiu do gabinete de crise montado em São Paulo. A Agência Nacional de Aviação Civil negou relação com o ocorrido.

Congonhas tem suas condições de segurança questionadas desde 2006, quando a Anac ordenou a suspensão de operações sempre que houvesse acúmulo de 3 mm de água nas pistas. Uma reforma nos últimos meses foi entregue incompleta, sem as ranhuras que escoam a água e aumentam a aderência. Para Carlos Camacho, diretor de Segurança de Voo do Sindicato Nacional dos Aeronautas, o desastre foi uma “tragédia anunciada”.

Este não foi o primeiro acidente grave envolvendo a TAM em Congonhas. Em 1996, um Fokker-100 da empresa caiu logo após decolar, matando 99 pessoas.

O corredor norte-sul da cidade sofrerá interdições no trânsito hoje. Motoristas devem evitar a região. Castilano

Metrópoles não têm aeroporto tão movimentado

IGOR GIELOW
SECRETÁRIO DE REDAÇÃO DA SECURARIA DE BRASÍLIA

Nenhuma cidade como SP mantém aeroporto com tal carga de operação na mancha urbana. O acidente se soma à sequência de eventos iniciada com o choque entre o Legacy e o Boeing da Gol. Depois, casos nos aeroportos, motim de controladores, a exposição da fragilidade do sistema aéreo. Págs. C3

O ACIDENTE

Avião da TAM explode ao atingir prédio e posto em SP

- 1 Ao 18h50, o Airbus da TAM, vindo de Porto Alegre com 176 pessoas a bordo, toca o solo, mas não consegue passar, segundo relatos de controladores. Ao tentar arremeter, sai da pista de Congonhas
- 2 A aeronave atravessa a av. Washington Luís e explode ao atingir um prédio da companhia e um posto de combustíveis
- 3 No prédio que pegou fogo, funcionários ficam presos. Segundo testemunhas, alguns chegaram a pular da janela para tentar escapar do incêndio

‘Surgiu um clarão que parecia fim do mundo’

“Vi um voo rasante sobre a avenida e, em seguida, uma bola de fogo vinda da cabeceira da pista”, relatou Nilton Lima, funcionário de um hotel próximo ao acidente. Na vizinhança, moradores contaram que houve primeiro um estrondo, seguido de um clarão e depois muitos gritos. Da varanda de sua casa, Lúcia Letelier disse que viu o avião atravessar a avenida Washington Luís. “Surgiu um clarão que parecia o fim do mundo.”

Uma repórter da TV Cultura viu uma funcionária da TAM Express se jogar do edifício, em desespero com o impacto do avião. “Foi horrível. O barulho do corpo batendo no chão eu nunca vou esquecer.” Outro funcionário da TAM afirmou ter visto uma escada de concreto ruir com o impacto da batida e da explosão. Págs. C2 e C5

Esta edição tem 68 páginas
232 ilus. em página

Edição com 12 páginas de informática

BIBLIOTECA: 285.95

9 771412 272049

ATMOSFERA Págs. C12

As temperaturas estarão estáveis

máxima: 24°C

mínima: 22°C

há um asso mín. 18,2°C máx. 23,9°C

EDITORIAIS Págs. A2

Leia “Hora da decisão”, sobre derrocada do mensalão e “TPPs na infra-estrutura”, acerca de privatizações.

RODÍZIO EM SP C2

Não deve circular hoje, dia 19 de julho a partir das 17h as 20h. Carros com placa de rodízio não entram

5 e 6

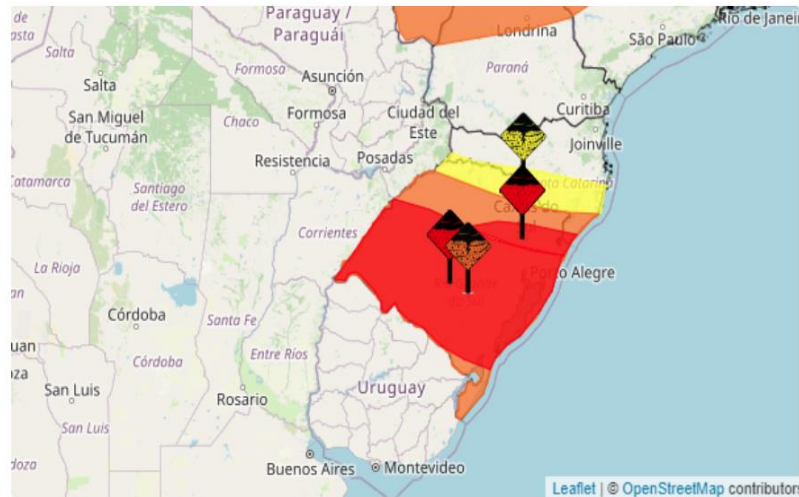
PAN Rio 2007 Ginástica e natação dão 6 ouros ao Brasil

Págs. D1 e D5

ANEXO C – Notícia sobre o Rio Grande do Sul

Fortes chuvas atingem ao menos 25 cidades no Rio Grande do Sul

O Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet) emitiu alerta vermelho para temporais no estado



Chuvas no RS: município na região central registra mais de 220mm em 24h
Reprodução/ Inmet

Duda Cambraia, da CNN

30/04/2024 às 08:44

Compartilhe: [f](#) [X](#) [in](#) [v](#) [F](#)

ouvir notícia



Mais uma vez, o Rio Grande do Sul é afetado por fortes temporais que deixaram pelo menos 25 municípios com acumulados de chuvas acima dos 100 milímetros nas últimas 24 horas, segundo os números do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden).

O município de Faxinal Do Soturno, na região central do estado, registrou 226,2 milímetros de chuva. Lagoa Bonita Do Sul e Segredo também registraram acumulados acima de 200 milímetros.

O Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet) já tinha [emitido alerta vermelho para temporais no estado do Rio Grande do Sul](#) nesta segunda-feira (29). O Instituto registrou rajadas de ventos acima de 50km/h em pelo menos 15 cidades. No município de Soledade, os ventos chegaram a 87 km/h.

Segundo a Climatempo, o deslocamento de uma frente fria é o que contribui com a entrada de umidade na região. Para esta terça-feira (30), o sol volta a aparecer em todas as regiões do estado, mas é esperado pancadas de chuvas, principalmente à tarde. A área de maior cuidado é a faixa central e sul, onde as pancadas podem ocorrer já pela manhã.

A tendência para os próximos dias é que essa frente fria desloque em direção ao Sudeste, deixando o tempo instável em toda a região Sul. Na sexta-feira (3), uma segunda frente fria ingressa no estado e provoca novos temporais. As pancadas de chuvas devem persistir ao longo de todo o fim de semana.

Fonte: CAMBRAIA, Duda. Fortes chuvas atingem ao menos 25 cidades no Rio Grande do Sul: O Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet) emitiu alerta vermelho para temporais no estado. **CNN Brasil**, [S. l.], 30 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/fortes-chuvas-atingem-ao-menos-25-cidades-no-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

ANEXO D – Notícia a respeito da *fake news* sobre o abrigo de gatos

É #FAKE vídeo que mostra abrigo de gatos resgatados no Rio Grande do Sul

Imagens dos animais dormindo amontoados estão circulando pela internet indicando que eles foram resgatados na tragédia. Porém, o vídeo é antigo e foi postado por diferentes perfis antes mesmo das enchentes no estado.

Por **Aline Freitas ***, g1

14/05/2024 16h21 · Atualizado há 2 semanas



É #FAKE vídeo que mostra abrigo de gatos resgatados no Rio Grande do Sul — Foto: Reprodução

Um vídeo de um suposto abrigo de gatos resgatados nas enchentes do Rio Grande do Sul circula pela internet em diferentes redes sociais com legendas como "gatinhos resgatados no Rio Grande do Sul", "Olha quantos gatinhos foram resgatados na inundação do Rio Grande RS".

A publicação #É FAKE.

FAKE

selo fake — Foto: g1

Através da busca reversa do vídeo, foram encontradas diferentes postagens com o mesmo conteúdo feitas há meses. Um **perfil indonésio no Instagram** dedicado a gatos já havia compartilhado as imagens em janeiro deste ano. Ou seja: não há relação com a tragédia que afeta o Rio Grande do Sul.

A **plataforma de vídeos VK** também tem a mesma publicação feita há cinco meses. Já no TikTok, o registro foi **compartilhado no dia 20 de março**.

Um outro perfil no Instagram **compartilhou o mesmo vídeo** no dia 4 de abril pedindo doações para os animais, alegando que a comida havia acabado.

As chuvas no Rio Grande do Sul começaram no final de abril.

Apesar da origem das imagens não ter sido encontrada, o mesmo vídeo já havia sido compartilhado antes do início das cheias no RS. **Por isso, o vídeo não mostra o abrigo de animais resgatados na tragédia.**

FREITAS, Aline. É #FAKE vídeo que mostra abrigo de gatos resgatados no Rio Grande do Sul: Imagens dos animais dormindo amontoados estão circulando pela internet indicando que eles foram resgatados na tragédia. Porém, o vídeo é antigo e foi postado por diferentes perfis antes mesmo das enchentes no estado. **G1**, [S. l.], 14 maio 2024. Fato ou fake. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2024/05/14/e-fake-video-que-mostra-abrigo-de-gatos-resgatados-no-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2024.