



**Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu***  
**Especialização em EJA**  
*Campus Nilópolis*

**Ana Lúcia Gonçalves Medeiros**

**COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO DE LEITURA NO PROEJA**

Nilópolis/RJ  
2017

Ana Lúdia Gonçalves Medeiros

## **COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO DE LEITURA NO PROEJA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Nilópolis- RJ como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia de Souza Teixeira

Nilópolis/RJ  
2017

# COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO DE LEITURA NO PROEJA

Ana Lúcia Gonçalves Medeiros  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia de Souza Teixeira

**RESUMO:** Esta pesquisa objetivou refletir sobre o nível de desenvolvimento da compreensão leitora de alunos da educação de jovens e adultos (EJA). Além de apresentar um referencial teórico sobre questões pertinentes à leitura, sua avaliação e seu ensino, buscou diagnosticar, através de questões de interpretação de textos e com base em uma Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quais competências de leitura os alunos de uma turma de 1º período de um curso do PROEJA-Ensino Médio, de uma instituição federal localizada na Baixada Fluminense, dominavam. Foi possível concluir que a turma é heterogênea quanto a essas competências e que algumas ainda não foram atingidas pela maioria dos alunos.

**PALAVRAS- CHAVE:** Compreensão Leitora; PROEJA; Ensino de Leitura.

## ABSTRACT

This research aimed to reflect about the level of development of students' reading comprehension of Education of Young and Adults. In addition to present a theoretical referential about questions related to reading, its evaluation and teaching, it wanted to diagnose, through questions of text interpretation and based on a Reference Matrix of the Basic Education Assessment System (in Portuguese, SAEB), which skills of reading the students of a class of 1st period in the PROEJA-Ensino Médio, from a federal institution located in the Baixada Fluminense, dominated. It was possible to conclude that the class is heterogeneous due to these competencies and that some of them do not been achieved yet by the majority of the students.

**KEYWORDS:** Reading comprehension; PROEJA; Teaching of reading.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura está presente no cotidiano de todos que vivem em sociedades grafocêntricas. Seja como meio de adquirir conhecimentos, de informar-se, de divertir-se, entre outros fins, ela é essencial. Por isso, deve haver a preocupação com o ensino de leitura e a formação de leitores. Essa formação precisa relacionar-se com as práticas sociais e deve envolver “muito mais do que simplesmente ‘decodificar’” (MARCUSCHI, 2006, p. 64).

A escola deve formar indivíduos competentes na leitura dos variados gêneros textuais. Porém, apesar da importância dessa atividade no cotidiano dos alunos, as avaliações nacionais e internacionais do ensino básico, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica),

realizada com alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, apontam para baixos índices de desempenho em leitura no Brasil.

Reflexões sobre essa questão também precisam estar presentes na educação de jovens e adultos (EJA). Quando o aluno chega à EJA do Ensino Médio, em geral, já teve várias oportunidades de contato com textos escritos no seu dia a dia. Considerando essa situação, é importante perguntar: Quanto à leitura, os alunos que ingressam no Ensino Médio, na modalidade EJA, adquiriram as competências necessárias para atender as exigências dessa etapa de ensino?

A partir dessa dúvida, esta pesquisa, de caráter quantitativo, buscou analisar a compreensão leitora de alunos de uma turma de 1º período de um curso do PROEJA-Ensino Médio, de uma instituição federal localizada na Baixada Fluminense, verificando, com base na Matriz de Referência do SAEB, quais competências de leitura esses alunos dominavam.

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico acerca de questões referentes à leitura, à EJA e ao PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Em seguida, foram analisados os resultados da aplicação, pela professora regente da turma, de uma prova-modelo SAEB.<sup>1</sup> Dessa forma, foi possível não só conhecer melhor as habilidades e dificuldades dos alunos quanto à leitura (CAVALCANTE; ALCÂNTARA, 2009), como também apresentar propostas para um ensino de leitura mais produtivo nessa modalidade.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 O processo de leitura e seu ensino**

Segundo os PCN-LP,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. [...] Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 69,70)

---

<sup>1</sup> A intenção inicial era aplicar uma avaliação diagnóstica (de interpretação de texto) elaborada pela pesquisadora e um questionário para conhecer o perfil leitor dos alunos, mas o período longo de greve na instituição impossibilitou a utilização desses procedimentos de coleta de dados.

Assim, o leitor proficiente é aquele que não só decodifica palavras, mas também atribui sentidos ao texto, mobilizando um conjunto de saberes sobre a língua, o gênero, o assunto, etc. (MATA, 2014).

A leitura envolve, portanto, entre outros aspectos, os conhecimentos prévios. De acordo com Santos, Riche e Teixeira “[...] colaboram para a construção de sentidos do texto: conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais, contextuais.” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 42). Tais conhecimentos são acionados em nossa mente quando lemos e, sem eles, não há compreensão do texto.

No Quadro 1, estão definidos esses tipos de conhecimentos, de acordo com Santos, Riche e Teixeira (2012):

<b>Conhecimento linguístico</b> - refere-se à estrutura da língua, à percepção das relações entre as palavras no nível sintático e semântico. Esse tipo de conhecimento diz respeito à “experiência linguístico-discursiva, como as noções de construção de frases, os valores semânticos, o uso de afixos.” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 42).
<b>Conhecimento textual</b> - refere-se à nossa capacidade de perceber como se organizam/estruturam os textos (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012), ou seja, de identificar a organização típica de um determinado gênero textual.
<b>Conhecimento enciclopédico</b> - “refere-se a tudo o que assimilamos no decorrer da vida” ( <i>Ibidem</i> , p. 42).
<b>Conhecimento intertextual</b> - este “colabora para identificarmos as referências, explícitas ou implícitas, a outros textos” ( <i>Ibidem</i> , p. 43).
<b>Conhecimento contextual</b> - diz respeito à associação do texto com seu contexto de leitura e de produção.

**Quadro 1: Conhecimentos prévios**

Fonte: Da autora

Para Kleiman, devido à importância dos conhecimentos prévios, faz-se necessário “que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.” (KLEIMAN, 2000, p. 51).

É importante destacar, ainda, o caráter interacional (dialógico) da leitura uma vez que ocorre um processo de interação autor-texto-leitor. Tanto autor quanto leitor são sujeitos ativos no processo, e os sentidos textuais são construídos na relação entre eles através do texto (KOCH; ELIAS, 2010).

Nesse processo dialógico, o leitor lança mão de estratégias cognitivas. Os especialistas não chegaram a um consenso quanto à classificação destas, diferenciando-se quanto à quantidade e aos tipos. Os PCN destacam quatro:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses

procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69.)

Baseando-se em Kleiman (2000), podemos definir essas quatro estratégias da seguinte forma:

- (a) Seleção – permite que o leitor se atenha aos dados textuais úteis, desprezando os irrelevantes;
- (b) Antecipação – torna possível supor o que virá, em seguida, no texto;
- (c) Inferência – possibilita deduzir o que está implícito. É “ler nas entrelinhas”;
- (d) Verificação – permite confirmar ou não as especulações realizadas.

Solé defende que “O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.” (SOLE, 2014, p. 72).

Como afirmam Formigheri e Lorenzatti, “vivemos rodeados de textos que vão dos mais corriqueiros, como bulas de remédio, até contratos e outros documentos importantes.” (FORMIGHERI; LORENZATTI, 2014, p. 201). A diversidade de gêneros textuais relaciona-se aos diferentes objetivos pelos quais lemos (por diversão, para aprendizado, etc.). É certo que, apesar de não ser apenas da escola a responsabilidade por essa formação, é dela principalmente que se espera tal iniciativa, por isso, deve escolher adequadamente as práticas e os materiais adotados para o ensino de leitura e a formação de leitores.

Ensinar a ler, segundo Freire, implica fazer o aluno compreender o texto ao ponto de adotar uma postura crítica diante dele:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido [...]. (FREIRE, 2001, p. 261)

Portanto, se o objetivo do ensino de leitura é formar leitores proficientes e críticos, é preciso desenvolver um trabalho alinhado a essa perspectiva, que permita “ao aprendiz a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento, isto é, de contato e familiaridade com a escrita para a sobrevivência.” (KLEIMAN, 2000, p. 12).

Para isso, segundo os PCN-LP (BRASIL, 1998), é preciso considerar a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, assim como a diversidade de tratamento que cada gênero exige, além de considerar que “os sentidos construídos são resultado da articulação

entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura.” (BRASIL, 1998, p. 70).

Com relação aos objetivos do ensino de leitura de textos escritos no Ensino Fundamental II, os PCN-LP (BRASIL, 1998) preconizam que o aluno deva atingir os apresentados no Quadro 2:

<p>[Espera-se que o aluno]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;</li><li>* leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:<ul style="list-style-type: none"><li>selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;</li><li>desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto),</li><li>apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);</li><li>confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto [...];</li><li>delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;</li></ul></li><li>* seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;</li><li>* troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor.</li><li>* compreenda a leitura em suas diferentes dimensões (o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler)</li><li>* seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.</li></ul>
--

**Quadro 2: Objetivos do ensino de leitura no Ensino Fundamental II**

Fonte: BRASIL (1998, p. 49-51)

Assim, ao final do 9º ano, espera-se que o aluno seja capaz de selecionar os gêneros textuais de acordo com seus interesses e necessidades – mas estando aberto a textos que extrapolem suas expectativas –, de lê-los de forma autônoma, de compreendê-los plenamente, de compartilhar impressões sobre eles e de assumir posições em relação às ideias defendidas.

## 2.2 A leitura na EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com a *Lei de Diretrizes e Bases – LDB* (BRASIL, 1996), é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Ainda de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* ou *Parecer 11/2000* (BRASIL, 2000), a EJA é uma modalidade de ensino, ou seja, “trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.” (BRASIL, 2000, p. 26).

A EJA possibilita a inclusão e a junção de indivíduos de diferentes faixas etárias e que estão em diferentes momentos de aprendizagem. Isso torna mais importante o conhecimento, pela escola, das características/especificidades do alunado, incluindo suas dificuldades.

Essa heterogeneidade também pode ser considerada quando se pensa no desenvolvimento da leitura e da escrita. A esse respeito, a *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PCN-EJA)* afirma que alunos “com pouca familiaridade com a linguagem escrita se mesclam com outros que já a dominam.” (BRASIL, 2002a, p.22).

Os jovens e adultos trazem para o espaço escolar muitos conhecimentos e concepções, inclusive em relação à leitura. Silva lembra que “jovens e adultos são cercados por materiais de leitura na residência, no local de trabalho, no ambiente religioso, entre outros.” (SILVA, 2009, p. 3). Muitos já descobriram o que gostam e o que não gostam de ler, decidiram se querem ler por prazer, para obter informações ou por qualquer outro objetivo, ou seja, a leitura está, de uma forma ou de outra, há muito tempo, em seu cotidiano. Por isso, é importante que o professor e a escola estejam atentos a isso a fim de selecionar o conteúdo e a metodologia mais adequados para o perfil de sua turma.

O aluno da EJA deve ser levado a associar sua experiência de vida, sua leitura de mundo, com as ideias do texto, de forma a torná-lo mais significativo. Como afirma Freire:

E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. [...] A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada [...]. (FREIRE, 2001, p. 261)

O aluno da EJA já teve contato com a leitura em diversas situações, já utilizou diversas estratégias, ao longo de sua vida, a fim de driblar os desafios do cotidiano nos quais a leitura era necessária, ou seja, ao chegar à sala de aula, esse aluno tem muito para ensinar também. Por isso, “[...] temos que pensar na leitura como processo dinâmico de construção de sentidos, que leve em conta as experiências de vida, os conhecimentos de mundo e enciclopédico do sujeito leitor, bem como suas leituras prévias, suas intenções e necessidades.” (SOUZA, 2012, p. 1433).

Para isso, é preciso também que a escola, e conseqüentemente o aluno, veja a leitura para além de uma visão escolar, que se relaciona às “necessidades que levam o sujeito a querer ler na vida cotidiana.” (SOUZA, 2012, p. 1433). Isso porque “possui uma função



social, que tem, como uma de suas especificidades, atender às necessidades e exigências das pessoas que vivem em determinado momento histórico.” (SOUZA, 2012, p. 1434).

Esta pesquisa concentrou-se na compreensão leitora de textos escritos, não ignorando, porém, que a produção textual e a análise linguística também são práticas de linguagem que integram o ensino de língua (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012). A respeito da análise linguística, “espera-se que os alunos construam um conjunto de conhecimentos sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos [...] e reconheçam as especificidades das variedades do português.” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 75)

Levar em consideração essas variedades, na escola, é importante, principalmente na EJA, pois, em geral, os alunos originam-se de diferentes regiões e de classes populares. Contudo,

Não se está sugerindo, é claro, que a escola abandone o estudo da norma urbana de prestígio em função da variante do aluno. A norma tão exigida e ensinada nas escolas tem sua importância e seu valor indiscutivelmente relevante, pois é através dela que o aluno transitará entre ambientes linguísticos mais formais e é através dela que ele se posicionará socialmente nas situações exigidas. Entretanto, como Paulo Freire [...] sabiamente questiona “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. (DOMINGUES, 2015, p. 17)

### **2.3 Avaliação de leitura**

De acordo com Bridon e Neitzel, “o Brasil vem, ao longo dos últimos vinte anos, intensificando o número de políticas públicas voltadas à educação que alteram, de alguma forma, a rotina escolar.” (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 438). Podemos citar, entre essas políticas, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional da Educação (PNE) e as avaliações externas, como o SAEB, por exemplo. No entanto, “as políticas de avaliação nacionais têm mostrado o baixo nível de adequação à aprendizagem dos alunos em compreensão leitora da escola básica no Brasil.” (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 438).

A cada edição do SAEB é estabelecido um determinado índice de desenvolvimento baseado nos referenciais do Movimento Todos pela Educação (TPE). O TPE é uma organização sem fins lucrativos, fundado em 2006, e possui, dentre outras ações, o acompanhamento de metas educacionais propostas pelo próprio TPE. Uma delas estabelece que “até 2022, 70% ou mais dos alunos tenham aprendido o adequado para o ano/série que estão cursando.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, p.38, 2015b). A meta para o ano de 2011 foi 32%; para 2013, 43%; para 2015, 50%. Os resultados desses anos, no entanto, foram, respectivamente, 27%, 29% e 34% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, p.38, 2015a).

O TPE definiu que o considerado adequado para o 9º ano do ensino fundamental é a pontuação a partir de 275 da escala de proficiência do SAEB. Segundo Bridon e Neitzel,

De acordo com o documento PDE/SAEB (BRASIL, 2008), não há um consenso entre organizações, estados e municípios em relação ao nível adequado de desempenho que os alunos do 5º e 9º anos devam alcançar. Entretanto, o mesmo documento afirma que o PDE adotou como adequadas as médias definidas pelo movimento Todos pela Educação: acima de 200 pontos para o 5º ano do Ensino Fundamental [...] a média considerada adequada para o 9º ano é acima de 275 pontos. (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 451)

Conforme dito, na análise feita pelo Movimento Todos pela Educação (TPE), apenas 29% dos alunos ficaram acima da meta estabelecida na avaliação do SAEB de 2013, ou seja, acima de 275 pontos. Sendo assim, 71% ficaram abaixo do que é esperado para a conclusão do Ensino Fundamental. Esse resultado aponta que

Os alunos do 9º ano encontram-se nas portas do Ensino Médio, e, ainda, faltam, a muitos deles, desenvolver competências em leitura importantes para seguir a caminhada, a saber: estabelecer relação causa/ consequência entre partes e elementos do texto; inferir informações; distinguir fato de opinião; diferenciar partes principais de secundárias; localizar a informação principal do texto; identificar efeito de sentido; identificar tese e argumentos presentes em um texto; reconhecer posições distintas em relação a um tema; comparar textos que tratem do mesmo tema. (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 452).

Considerando essa análise, entende-se que, se a maioria dos alunos não adquiriu competências esperadas para o Ensino Médio, o desenvolvimento nesse nível também poderá ser comprometido.

Bridon e Neitzel apontam que “A diferença maior entre um nível de escolaridade e o outro é o nível de complexidade dos textos. Dessa forma, competências em leitura não adquiridas no Ensino Fundamental será o calcanhar de Aquiles do Médio. [...]” (BRIDON; NETZEL, 2014, p.16).

Esses resultados podem servir como ponto de partida para refletirmos a respeito do ensino de leitura, da formação de leitores e da necessidade de se conhecer o perfil leitor do aluno. No entanto, apesar de essa pesquisa não objetivar a análise de questões relativas às avaliações em larga escala e aos critérios utilizados pelo SAEB, não nega a importância de a escola refletir criticamente sobre tais questões para não considerar que sua principal missão seja alcançar metas do IDEB.

Bridon e Neitzel (2014), ao analisarem as avaliações do SAEB, concluíram que estas se concentram mais em determinadas competências, como a compreensão, do que em outras

também importantes, como a interpretação. Isso torna o processo avaliativo mais limitado. Portanto, é necessário maior reflexão não só quanto a outras formas de avaliar o desenvolvimento do aluno em Língua Portuguesa como também quanto ao próprio conceito de avaliação.

#### **2.4 SAEB: Matriz de referência de Língua Portuguesa e competências de leitura**

A respeito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), algumas considerações fazem-se necessárias. Este é um sistema de avaliação externa (à escola), feito em larga escala e composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), destinada a avaliar alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou "Prova Brasil"), para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais; e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As duas primeiras são aplicadas de dois em dois anos e a última é anual (BRASIL, 2015a).

Para organizar uma escala de desempenho de alunos em Língua Portuguesa, o SAEB estabelece, como parâmetro para avaliação de cada ano escolar envolvido, uma matriz de referência com as seguintes características:

[...] subdividida em tópicos, cujos títulos já sinalizam para os conhecimentos de leitura; implicações de suporte, do gênero e do enunciador na compreensão do texto; relações entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística. (MARCUSCHI, 2006, p. 65)

Como o objetivo desta pesquisa é avaliar a competência leitora dos alunos que chegaram ao 1º período do Ensino Médio, será considerada apenas a matriz de referência da avaliação de Língua Portuguesa do 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental (Quadro 3), a qual foi utilizada como parâmetro para a análise dos resultados da avaliação diagnóstica aplicada na turma objeto desta pesquisa.

<b>Objetos do conhecimento</b>	<b>Descritores</b>
Tópico 1 - Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico 2 - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico 3 – Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico 4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções
Tópico 5 – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Tópico 6 – Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

**Quadro 3: Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental**

Fonte: Brasil (2011, p. 1 e 2)

Em relação a essa Matriz, cabe ressaltar que

[...] revela-se inevitavelmente reduzida em relação à multiplicidade de competências e habilidades que serão desenvolvidas pelo aluno durante sua vida escolar. O contexto em que ela se aplica é, por si só, restritor de suas abrangências, porquanto não há como avaliar todas as habilidades pressupostas como desejáveis no aluno. A Matriz estabelece, pois, apenas um conjunto de saberes e de habilidades cujo domínio é esperado de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio e privilegia o uso social da língua, nos seus mais diferentes modos de efetivar-se. (BRASIL, 2002b, p. 18)

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou chegar a algumas conclusões a respeito da competência leitora que os sujeitos-alunos possivelmente possuem. Essas conclusões serão apresentadas nas próximas páginas deste trabalho. Deve-se lembrar, porém, que os resultados da avaliação aplicada foram analisados com base na Matriz de referência do SAEB (Quadro 1), porém, isso não implica que se devam desconsiderar outros aspectos que envolvem a leitura, nem outros critérios de avaliação.

### **3 PESQUISA SOBRE COMPETÊNCIA LEITORA NO PROEJA**

#### **3.1 Contexto da pesquisa**

Segundo Cavalcante e Alcântara, “há toda uma história da educação no Brasil que vêm à tona ao se falar de Educação para Jovens e Adultos.” (CAVALCANTE; ALCÂNTARA, 2009, p. 4). Faz parte dessa história a descontinuidade de políticas públicas e ações governamentais frágeis e insuficientes (BREZINSK; RAMOS, 2014). Ao longo da história da EJA, no entanto, decisões fortaleceram a luta pelos direitos dessa modalidade, e uma delas foi a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Como afirma Almeida, em 2005, o PROEJA é

[...] originário do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, alterado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. O PROEJA tem, em sua proposta, um caráter inovador: a integração entre ensino médio e educação profissional para o público da EJA, numa perspectiva de formação integral do ser humano. (ALMEIDA, 2011, p.3)

O PROEJA é importante por possibilitar a integração da educação básica à educação profissional na EJA. Não se trata, porém, de qualificação como treinamento, mas sim formação global humana.

A escola em que foi realizada esta pesquisa oferece o curso técnico de Manutenção e Suporte em informática (MSI). Ela é um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ). De acordo com o *Catálogo dos Cursos Técnicos do IFRJ* (2011):

[...] oferecido nos Campi Nilópolis, Maracanã, Duque de Caxias e Arraial do Cabo, o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática é uma formação profissional integrada, dentro do PROEJA. O curso é integrado ao ensino médio e adota a Pedagogia de Projetos como metodologia de ensino aprendizagem. Ele forma profissionais com atitudes para intervir criticamente na sociedade; com competências em operação, hardware e software de computadores; com habilidades para realizar instalações e manutenção de equipamentos de informática e dar suporte ao usuário final. (IFRJ, 2011, p.10)

O MSI organiza-se em seis períodos com disciplinas relativas à formação propedêutica e profissional, incluindo estágio supervisionado. O processo seletivo para esse curso ocorre duas vezes por ano e consiste em duas etapas: primeiro, o candidato precisa participar de uma palestra sobre o curso; em seguida, responde a um “questionário” avaliativo com cinco questões de língua portuguesa e cinco de matemática cujo objetivo é “avaliar o interesse, as expectativas e a capacidade de leitura e de expressão escrita do candidato, bem como a forma de selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas.” (IFRJ, 2016, p. 5). A classificação dos candidatos é realizada através da nota obtida por eles (de 0 a 10) até o preenchimento de todas as vagas (normalmente 35 por semestre).

### **3.2 Sujeitos, objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa**

Esta pesquisa, de caráter quantitativo, envolvendo 27 alunos de uma turma de 1º período do curso em questão, procurou verificar quais competências de leitura dominavam. Como base para análise, foi utilizada a Matriz de Referência do SAEB (BRASIL, 2011) apresentada no Quadro 1.

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de uma avaliação diagnóstica, pela professora da turma, no primeiro dia de aula. Essa avaliação era composta por 19 questões de interpretação de texto retiradas do arquivo “*Exemplos de provas: 9º ano do ensino fundamental - língua portuguesa*”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2015b). As questões, de múltipla escolha, eram baseadas em diferentes gêneros textuais, como reportagem, poema e crônica.

A partir da análise dos índices de acertos e erros, chegou-se a algumas conclusões quanto às competências já atingidas por grande parte da turma e quanto às que ainda precisam ser desenvolvidas pela maioria. Deve-se destacar, porém, que os resultados não podem ser tomados como definitivos uma vez que apenas um teste foi aplicado.

### 3.3 Apresentação e análise dos resultados

A quantidade de erros e acertos dos alunos, na atividade, em relação aos descritores, consta na Tabela 1. A correlação entre as questões e os descritores foram explicitadas pelo INEP (BRASIL, 2015d).

**Tabela 1: Resultados da avaliação de leitura**

Questões	Descritores	Acertos	Erros
1	D1	19	8
2	D3	7	20
3	D4	17	10
4	D6	20	7
5	D14	19	8
6	D5	17	10
7	D12	14	13
8	D21	11	16
9	D2	18	9
10	D7	15	12
11	D8	15	12
12	D9	10	17
13	D11	12	15
14	D15	12	15
15	D16	14	13
16	D17	8	19
17	D18	9	18
18	D19	12	15
19	D13	11	16

A partir dessa tabela, podemos chegar às seguintes conclusões prováveis:

(a) das dezenove competências, apenas oito são dominadas pela maioria (mais de quatorze alunos), a saber: localizar informações explícitas em um texto (D1); estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (D2); inferir uma informação implícita em um texto (D4); interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) (D5); identificar o tema de um texto (D6); identificar a tese de um texto (D7); estabelecer

relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (D8); distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D14).

Um exemplo de questão com maior índice de acertos está apresentado na Figura 1:

**No mundo dos sinais**

1            Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos.  
Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.  
              Sinais de seca brava, terrível!

5            Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.  
              Toque de saída. Toque de estrada.  
              Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

*TV Cultura, Jornal do Telecurso.*

---

000 IT\_023872

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

(A) "os mandacarus se erguem"  
(B) "aroeiras expõem seus galhos"  
(C) "Sinais de seca brava, terrível!"  
(D) "Toque de saída. Toque de entrada".

**Figura 1: Questão 5**

Fonte: Brasil, 2015d

(b) Duas competências são dominadas por metade da turma: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D12) e identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (D16).

Na Figura 2, apresenta-se a questão 7, referente ao descritor D12, como exemplo:



	TB_007007
<b>Mente quieta, corpo saudável</b>	
5	<p>A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.</p> <p style="text-align: right;">Revista Superinteressante, outubro de 2003</p>

000

IT\_032999

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

**Figura 2: Questão 7**  
Fonte: Brasil, 2015d

(c) Nove competências não foram atingidas por mais da metade da turma (mais de quatorze alunos): inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3); diferenciar as partes principais das secundárias em um texto (D9); identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (D10); estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D11); identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (D13); estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções (D15); reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D17); reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão (D18); reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos (D19).

A Figura 3 mostra a questão com menor índice de acertos.

**O Pavão**

5	<p>E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.</p>
10	<p>Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.</p> <p>Considerarei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.</p>

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

---

000 IT\_028349

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

(A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.  
 (B) conseguir o maior número de tonalidades.  
 (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.  
 (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

**Figura 3: Questão 2**  
 Fonte: 2015d

É importante destacar que as questões com menor índice de acertos referem-se a competências relacionadas a inferências sobre os sentidos das palavras/expressões (D3) e aos efeitos de sentido da pontuação (e outras notações) e das palavras (D17 e D18 respectivamente). Segundo o CAED (2013), para atingir tais competências, o indivíduo precisa ter desenvolvido “habilidades que, em grande parte das vezes, funcionam juntas, isto é, o leitor as mobiliza e agencia a fim de compreender um texto e perceber os sentidos pertinentes ou os efeitos propostos pelo autor/narrador/eu lírico.” (CAED, 2013, p. 10).

A competência representada por D13, outra pouco demonstrada por grande parte da turma, também diz respeito a marcas linguísticas. No caso, a importante para compreensão de quem fala no texto e a quem ele se destina (BRASIL, 2015c).

Depreender partes/elementos constitutivos dos textos (D9 e D 10) e relações de sentidos estabelecidas (D11 e D 15) também foram deficiências detectadas com a pesquisa. Elas denotam dificuldades de identificar aspectos relacionados à articulação entre os elementos dos textos, ou seja, à coerência e à coesão textual. As competências relativas a esses aspectos “exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento

de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes.” (BRASIL, 2015c).

Embora não definitivos, os resultados sinalizam alguns conteúdos que ainda precisam ser trabalhados pelo professor da turma para desenvolver melhor as habilidades de leitura dos alunos, não esquecendo a relação com as demais práticas de linguagem. Os PCN – EJA (BRASIL, 2002, p.32) apresentam, como orientação, que os professores de Língua Portuguesa devem “permitir que os alunos consigam ampliar sua experiência com a linguagem ao longo da escolaridade: escutando, lendo ou produzindo textos orais ou escritos de diferentes gêneros, além de refletir sobre os usos da língua.”

De acordo com esse documento, os alunos precisam estar em contato com diversos gêneros textuais, os quais precisam ser trabalhados em função de seus diversos modos de ler e de suas características, além de estar em contato, no ambiente escolar, com livros, jornais e revistas. Destaca, ainda, que os alunos devem poder escolher o que será lido.

#### **4 POR UM ENSINO DE LEITURA MAIS PRODUTIVO NA EJA**

Os alunos da EJA, ao ingressarem no Ensino Médio, chegam com muitas vivências e experiências. Estas também se relacionam à leitura, por isso, é importante que os professores saibam que competências (não) dominam e, a partir daí, adequem os objetivos e os conteúdos a fim de “proporem estratégias mais direcionadas a ampliar a competência leitora entre os alunos partindo-se do nível em que cada um se encontra.” (FORMIGHERI; LORENSATTI, 2014, p. 12).

A atividade descrita nesta pesquisa objetivou diagnosticar o que os alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma turma do PROEJA já conseguiam fazer em relação à leitura. A respeito da avaliação diagnóstica, Rocha afirma que

[...] a *avaliação diagnóstica* pode ser entendida como aquela que verifica se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Assim dimensionada, a *avaliação diagnóstica* (formativa) tem a função de orientar o ensino, o (re) planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno. (ROCHA, 2014, s.p.)

Ainda de acordo com a autora,

Para ser qualificada como diagnóstica, uma avaliação precisa privilegiar os processos de ensino e aprendizagem e não a indicação de notas, classificações ou hierarquizações. À *avaliação diagnóstica* caberia contribuir para a identificação de habilidades e/ou competências que o aluno já domina, auxiliando na apreensão daquilo que precisa ser ensinado. Na concepção diagnóstica de avaliação, a apreensão de dificuldades de aprendizagem visa à delimitação de estratégias voltadas à sua superação e não à produção de classificações ou hierarquias de excelência. (ROCHA, 2014, s.p.)

Segundo Luckesi, “qualquer prática avaliativa é diagnóstica, ocorra em que momento for da ação” (LUCKESI, 2005). Nesse sentido, qualquer atividade avaliativa de leitura pode ter o objetivo de investigar o desempenho dos alunos nessa atividade a fim de promover uma intervenção e, com isso, redirecionar a ação.

O tipo de atividade aplicada nesta pesquisa, no entanto, não é a única maneira de avaliar, nem tão pouco a matriz de referência utilizada é a única base para a avaliação, mas podem ser úteis como instrumentos para conhecer o aluno quanto à compreensão leitora. Elas também podem ser associadas a um trabalho mais amplo que envolva outras atividades e principalmente a observação do professor da turma.

Além disso, segundo os PCN,

A necessidade do uso da linguagem se manifesta em uma série de circunstâncias: da leitura de placas à de jornais, textos científicos, poemas e romances; da comunicação monitorada de pensamentos próprios e alheios, por escrito ou oralmente, a situações mais informais. Daí a importância de um curso que permita ao aluno da EJA ter uma experiência ativa na elaboração de textos, um curso que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão. (BRASIL, 2002, p. 12)

Por isso, o professor não pode deixar de considerar o texto como unidade de ensino e de trabalhar a diversidade de gêneros textuais. Segundo Santos, Riche e Teixeira,

[...] essa abordagem, que considera a diversidade de textos – lidos/ouvidos e produzidos pelos alunos – e as situações concretas de comunicação, pode colaborar efetivamente para desenvolver a competência linguística dos educandos, objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p.16)

Ainda de acordo com as autoras, “quando se defende uma abordagem textual, entra em questão o uso de textos como unidade de ensino, e não como mero pretexto para destacar dígrafos, substantivos abstratos ou sujeitos, por exemplo.” (*Ibidem*, p.16).

Com relação, de maneira específica, ao ensino de Língua Portuguesa na EJA, Silva Junior destaca que:

[...] deve ser feito de acordo com a realidade escolar, dentro das limitações e disponibilidades, através de propostas que agucem o prazer pela leitura no indivíduo que já carrega tantas vivências e ideias. Deverá haver uma interação entre o professor e os alunos, para que, assim, seja possível estabelecer um trabalho produtivo que não gere apenas uma avaliação com notas e conceitos, mas sim algo que permita ajudar o aluno a tornar-se um cidadão crítico, formador de opinião, conhecedor de diferentes gêneros textuais. [...] A tão conhecida interpretação de textos pode ser trabalhada nas aulas, desde que de forma construtiva, possibilitando ao aluno expor suas opiniões, não prevalecendo apenas a “resposta ideal” do livro didático e/ ou do professor. (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 6)

Por fim, deve-se destacar que a leitura possui um importante papel na sociedade. Em relação aos alunos de EJA, em especial, é possível pensar que

[...] a leitura proporciona maior possibilidade de crescimento pessoal e profissional, pois dá acesso a uma diversidade de informações relevantes que ampliam o nível de conhecimento e as experiências já adquiridas, permitindo uma reflexão crítica sobre questões diversas, que envolvem a coletividade e auxiliam o leitor a interagir socialmente através da constituição de uma rede de sentidos compartilhada socialmente. Por essa razão, alguns estudiosos afirmam que a leitura é uma maneira eficaz de interagir, para produzir conhecimentos. (SOUZA, 2012, p. 1432)

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através deste trabalho, foi possível refletir a respeito o ensino de leitura na EJA. Os alunos dessa modalidade trazem para o espaço escolar muitas experiências, inclusive em relação à língua escrita, mas, apesar desse contato anterior, ainda possuem dificuldades em compreender plenamente textos.

A pesquisa apontou alguns caminhos para lidar com a situação. Primeiramente, a necessidade de os professores conhecerem o perfil leitor dos alunos que chegam à EJA a fim de estabelecer as estratégias de ensino mais adequadas. Uma das ações úteis pode ser a aplicação de atividades diagnósticas.

É também importante o professor adotar uma concepção de leitura embasada nos atuais estudos sobre o tema a fim de nortear um trabalho produtivo. Além disso, uma vez estabelecido que o objetivo seja formar leitores proficientes, é preciso desenvolver um trabalho alinhado a essa perspectiva. Dessa forma, o texto será o ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa, e o contato com os diversos gêneros textuais será uma prática constante. Não se pode esquecer, no entanto, que o desenvolvimento de habilidades de leitura é resultado de um processo longo (LOPES-ROSSI; PAULA, 2012) e

que a reflexão constante a respeito desse e outros temas é sempre necessária, para isso os autores aqui abordados podem ser o ponto de partida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. T. Ensino de literatura e o desafio na formação de leitores no PROEJA. *DLCV*, João Pessoa, v.8, n.2, p.11-26, jul/dez. 2011. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10579/7065>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental- Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CNE / CEB 11/2000, de 7 de junho de 2000. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*. Seção 1e, p. 15, 09 jun. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução*. Brasília, v.2, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)> Acesso em: 05 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília, 2002b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo\\_Novas\\_Perspectivas2001.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de Referência: Língua Portuguesa – 8ª série do ensino fundamental*. Brasília, 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-de-referencia> >. Acesso em: 16 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Educação Básica. SAEB*. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> Acesso em: 4 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Instrumentos de avaliação: exemplos de provas. 9º do ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília, 2015b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/exemplos\\_de\\_questoes/9ano\\_SITE\\_LP.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/exemplos_de_questoes/9ano_SITE_LP.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de Língua Portuguesa de 8ª série: comentários sobre os tópicos e descritores: exemplos de itens*. Brasília, 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Instrumentos de avaliação. Gabaritos e comentários*. Brasília, 2015d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>. Acesso em: 19 Fev. 2017

BREZINSKI, M. A. S.; RAMOS, E. E. L. O PROEJA. In: BREZINSKI, M. A. S.; RAMOS, E. L. (Orgs.). *Legislação educacional*. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2014. p. 47-71. Disponível em <[http://www.ifsc.edu.br/arquivos/ead/PROEJA\\_LegisEdu.pdf](http://www.ifsc.edu.br/arquivos/ead/PROEJA_LegisEdu.pdf)> Acesso em: 22 set. 2016.

BRIDON, J.; NEITZEL, A. A. Competências leitoras no SAEB: qualidade da leitura na educação básica. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 39, n.2, p. 437-462, ab. /jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362014000200006&script=sciarttext>>. Acesso em: 31 jun. 2016.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED). *Caderno de pesquisa 2013*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 6, 2013. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/09/CADERNO-DE-PESQUISA-WEB.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2017.

CAVALCANTE, I. F.; ALCÂNTARA, D. S. Formação de leitores: o ensino de língua portuguesa em turmas de EJA. *Holos*, Rio Grande do Norte, ano 25, v. 2. p. 132-144, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/204/197>> Acesso em: 24 maio 2016.

DOMINGUES, D. *Reflexões sobre a variação linguística na alfabetização de jovens e adultos*. 2015. 56f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

FORMIGHERI, R. K. E.; LORENSATTI, J. C. Compreensão leitora na EJA: um exercício constante e desafiador. In: AGLIARDI, D. A.; LORENSATTI, E. J. C.; STECANELA, N. S; (Orgs.). *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. Caxias do Sul: EDUCS, 2014. 415p. p. 201-222. Disponível em: <[https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ler\\_escrever\\_o\\_mundo\\_EJA.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ler_escrever_o_mundo_EJA.pdf)> Acesso em: 24 ago. 2016.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, n. 15 (42), p. 259-268, 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). *Edital nº 64/2016 - Processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Nilópolis, RJ: IFRJ, 2016. Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/Edital%2064.2016%20-%20PROEJA%202017.1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. *Catálogos de cursos técnicos*. Rio de Janeiro: IFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/Cat%20C3%A1logo%20de%20cursos%20t%20C3%A9cnicos%20IFRJ%20-%202014-2015.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, I. V. ; ELIAS, V. *Ler e compreender o texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; PAULA, O. de. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n1p34>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

LUCKESI, C. C. Perguntas e respostas: Faz sentido, no contexto da avaliação, servi-nos do termo "avaliação somativa"? *Cipriano Luckesi* (site oficial), Salvador, 2005. Disponível em: < [http://www.luckesi.com.br/pergunta\\_e\\_respostas\\_questao\\_11.htm](http://www.luckesi.com.br/pergunta_e_respostas_questao_11.htm)>. Acesso em: 5 out. 2016.

MATA, M. A. da. Leitor proficiente. In: CEALE. *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

ROCHA, G. Avaliação diagnóstica. In: CEALE. *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>>. Acesso em: 10 nov. 2016

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA JUNIOR, M. G. da. *Dificuldades de leitura dos alunos da EJA*. 2009. 10 f. Monografia (Especialização em PROEJA) - Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, RJ, 2009.

SOUZA, A. C. A leitura no PROEJA: espaços, objetos e modos de ler. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XVI, n. 04, p. 1429-1441, 2012. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_2/127.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_2/127.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SOLÈ, I. *Estratégias de Leitura*. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De olho nas metas 2013-14: sexto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos pela Educação*. n. 6, 2015a. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de\\_olho\\_nas\\_metas\\_013\\_141.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_013_141.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 5 Metas - Meta 3: desempenho. In: \_\_\_\_\_. *Indicadores da Educação*. 2015b. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador\\_educacao&id\\_indicador=15#filtros](http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=15#filtros)> Acesso em: 15 dez. 2016.