

João Hilton Sayeg-Siqueira
Sorhaya Chediak
Organizadores

LEITURAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Com exemplos da Educação de Jovens Adultos (EJA)



LEITURAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Com exemplos da Educação de Jovens Adultos (EJA)






AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Alice H. T. Benrvidéz CRB-1/3129

L727 1.ed.	Leituras educacionais de inclusão: com exemplos da Educação de Jovens Adultos (EJA) [livro eletrônico] / (Orgs.) João Hilton Sayeg-Siqueira. Sorhaya Chediak. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2025, 155 p. E-book. Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-671-7 1. Leitura. 2. Educação. 3. Inclusão. I. Sayeg-Siqueira, João Hilton. II. Chediak, Sorhaya.
04-2025/78	CDD 800

Índice para catálogo sistemático:
1. Leitura: Educação; Inclusão. 800

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-671-7.24.10.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

João Hilton Sayeg-Siqueira
Sorhaya Chediak
Organizadores

LEITURAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Com exemplos da Educação de Jovens Adultos (EJA)



1.a Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCV Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratil Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard-SEUDUCRS

LEITURAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Com exemplos da Educação de Jovens Adultos (EJA)

Esta publicação foi financiada pelo Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

APRESENTAÇÃO

A deliberação presente na Constituição Federal de 1988, “a educação é direito de todos”, suscita reflexões que levam a iniciativas para a aceitação das diferenças e para a valorização do indivíduo, independentemente de fatores físicos, psíquicos e etários. É indiscutível que o acesso à educação é direito de todos; no entanto, é igualmente inaceitável o descaso em relação ao envio de crianças e adolescentes à escola na idade apropriada. Cabe, assim, ressaltar que, dentro de um contexto democrático, todos têm direitos e, também, deveres.

Por desdém ou por falta de oportunidades, muitos cidadãos não tiveram chance de frequentar a escola na idade certa. Por isso, a eles foram criados programas especiais para o preenchimento da lacuna deixada pela ausência da formação educacional sistematizada. Nessa perspectiva é que se fala em inclusão, ou seja, a construção de um universo favorável ao crescimento, à valorização das diferenças e ao reconhecimento e desenvolvimento do potencial de todos.

De iniciativas espontâneas a classes especiais dentro de escolas regulares, no Brasil, tentou-se, por várias vezes e por diversas medidas, sanar essa lacuna dos educandos fora da idade escolar regular. As mais recentes decorrem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que instituiu o estágio educacional para a maturidade, isto é, para pessoas acima da idade escolar, denominado “Madureza”.

A LDB de 1971 substituiu a designação para “Supletivo”, no sentido de suprir a falta complementar à educação regular; e, por fim, a LDB de 1996 oficializou o nome em Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo conclusão tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, nas modalidades presencial e remota.

A EJA é um programa de inclusão social que oferece a oportunidade para jovens, adultos e idosos retomarem a vida escolar, por meio de um processo promotor da participação ativa e igualitária de todos, no combate à exclusão e à discriminação. A inclusão é um conceito que visa garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham

valor, respeito e oportunidades iguais na sociedade; para tanto, requer o envolvimento de todos os setores da sociedade.

A integração e a inserção social constituem processos contínuos que buscam construir uma sociedade mais justa e equilibrada, comprometida com a justiça social e com a valorização das diferenças, em que todos possam contribuir e se desenvolver plenamente. É fundamental que a sociedade reconheça a importância da EJA e invista em políticas públicas que a fortaleçam. A EJA é uma ferramenta poderosa para a integração educacional, mediante a redução das desigualdades e a construção de uma realidade em que os alunos, valorizados por seus conhecimentos prévios e experiências de vida, possam utilizá-los como base para a aquisição de novos conhecimentos, sistematizados pelos currículos escolares.

A integração se manifesta em diversas áreas, como na educacional, que promove a aprendizagem e o desenvolvimento de cada estudante. Esse processo atende às necessidades individuais e sociais, tornando-os mais resilientes e capazes de enfrentar desafios na vida e no mercado de trabalho. Para este último, a qualificação instrucional gera mais oportunidades, aumenta a produtividade e melhora, assim, a qualidade de vida. Cabe destacar que, da mesma forma, oportuniza o acesso a níveis de educação mais elevados.

A inclusão é um valor fundamental. A EJA, por meio de políticas públicas voltadas à equidade educacional, embasada em normas da educação regular, contribui para o desenvolvimento pessoal dos alunos, permitindo que pessoas que foram excluídas do sistema educacional tradicional tenham uma nova chance de estudar e se desenvolver, o que contribui para a melhoria de sua autoestima, de sua autoconfiança e do seu senso de pertencimento.

Nessa temática, este reflexivo livro propõe discussões, norteado pelas propostas encontradas nos seguintes capítulos:

SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E NORMAS EDUCACIONAIS

Educação de Jovens e Adultos: caminhos para a inclusão social – Estela Garcia da Silva Rossato e Marcos Salviano Bispo Queiroz convidam o leitor a refletir sobre a EJA como direito e instrumento de transforma-

ção. Do resgate histórico das políticas públicas à análise das metas do Plano Nacional de Educação, os autores mostram como a modalidade se consolidou como reparação às desigualdades e como via de inclusão para jovens, adultos e idosos. Mais que uma alternativa de escolarização, a EJA é apresentada como um espaço de cidadania, oportunidade e justiça social, o que desperta no leitor o desejo de pensar sobre seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa.

PROEJA como política pública de formação integral - Wagner Santos Araujo examina a política pública que integra educação básica e formação técnica para jovens e adultos trabalhadores, baseada na educação popular freireana e na formação omnilateral. Destaca a competência leitora como eixo central para a emancipação social e aponta os desafios, como a necessidade de metodologias interdisciplinares e a formação docente qualificada.

SOBRE AÇÕES EDUCACIONAIS PARA A CONCLUSÃO DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

Multiletramento do cotidiano – O exame do Encceja no multiverso da fake news –Alessandra Martinez Galego, Aurenice Lura Feitosa de Carvalho e Claudio Mafra Ferraz analisam a questão 28 do Encceja 2020 e mostram como elementos verbais e visuais se articulam para construir sentidos e provocar reflexão crítica. A partir da figura mítica da sereia e de seu paralelo com as *fake news*, a análise revela o papel dos multiletramentos e da multimodalidade na interpretação textual, além de apresentar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da leitura crítica em sala de aula.

Letramento multimodal e discursivo em contextos de exame: análise da questão 11 do Encceja –Débora Midori Torrieli Santana e Vanessa Pelissari De Marchi Moraes investigam a questão 11 do Encceja 2020 e exploram como recursos multimodais e discursivos são mobilizados na construção das respostas. A análise evidencia a importância de integrar diferentes linguagens e contextos de uso para o desenvolvimento de competências leitoras críticas, além de ressaltar a relação entre leitura, interpretação e práticas sociais em avaliações oficiais.

Para além das palavras: estratégias de leitura em texto multimodal “Campanha do agasalho” - Jackson Chediak e Taiane C. Chediak exploram como texto e imagem se combinam para construir sentidos e

persuadir em um material publicitário do Encceja 2020. A análise mostra como a linguagem verbal e não verbal dialogam para despertar empatia e engajamento, e destaca a importância da leitura crítica em textos multimodais para interpretar mensagens complexas que vão além das palavras.

Leitura gramatical em contexto - João Hilton Sayeg-Siqueira conduz o leitor a uma imersão na gramática viva — aquela que nasce do uso real da língua e dialoga com diferentes contextos sociais. A partir de uma questão do Encceja 2020, o autor discute como o estudo de palavras, prefixos e sufixos pode desvendar sentidos, intenções e nuances culturais. Mais que regras, a gramática aqui é apresentada como chave para compreender o funcionamento da língua em sociedade e o poder de significar no discurso.

Competências leitoras e multimodalidade na análise das imagens de Carlos Drummond no Encceja - Sorhaya Chediak, Nazian Holanda e Carlos Eduardo do Vale Ortiz investigam como fotografia e caricatura do poeta Carlos Drummond são usadas no Encceja 2020 para mobilizar competências leitoras críticas. A análise realça a importância da multimodalidade para interpretar diferentes gêneros visuais, enfatizando o papel do conhecimento prévio e da leitura contextualizada na construção de sentidos.

SOBRE A VALORIZAÇÃO HUMANA POR MEIO DA INCLUSÃO

Educação inclusiva e o processo de criação do livro Memórias de Vida — Flávio Gomes Bezerra apresenta uma experiência pedagógica transformadora vivida na Educação de Jovens e Adultos. A partir da criação coletiva de um livro autobiográfico pelos próprios alunos, o autor destaca como a escuta sensível, o conhecimento prévio e os vínculos afetivos podem tornar a sala de aula um espaço de memória, identidade e inclusão.

Análise de discurso textualmente orientada: aplicação em um discurso autobiográfico — Éber José dos Santos, João Hilton Sayeg-Siqueira e José Adriano Oliveira analisam o relato autobiográfico de uma aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à luz da teoria de Norman Fairclough. A investigação aponta como escolhas linguísticas e construções discursivas evidenciam críticas à educação, expressam sonhos interrompidos e projetam desejos de transformação. O estudo destaca o papel da análise de discurso

como ferramenta para compreender as relações entre linguagem, ideologia e contexto social.

Entre hipóteses e histórias na Educação de Jovens e Adultos: diagnóstico, planejamento e práticas transformadoras –Davi Silva Peixoto e Simone Beltran Cassani apresentam como a sondagem de escrita, aliada a metodologias ativas, pode impulsionar a alfabetização na EJA. A partir de relatos reais de estudantes, os autores apresentam os desafios e as conquistas no processo de aprender a ler e a escrever e frisam a importância de práticas pedagógicas personalizadas que dialoguem com as vivências, necessidades e sonhos dos alunos.

SOBRE INICIATIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO SOCIOEDUCACIONAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Santo André (SP) - Cida Simka e Sérgio Simka traçam um panorama da trajetória da EJA no Brasil e em Santo André, revelando marcos históricos, políticas públicas e práticas atuais. Por meio de uma entrevista com a professora Solange Aguiar e Silva, emergem os desafios, as estratégias pedagógicas e a força transformadora da EJA como espaço de inclusão, respeito e valorização dos saberes de seus alunos.

É um livro que busca desvelar a dinâmica dos estímulos e dos fatores externos e internos presentes na ação humana, ao considerá-los vinculados às descobertas de suas origens e às dinâmicas de transformação provocadas no comportamento do indivíduo ao ser submetido a processos educacionais de renovação do conhecimento, ao mostrar que para aprender exige exposição, coragem para correr riscos e disposição para o enfrentar novos desafios. Esperamos que o apreciem e que ele provoque reflexões multiplicadoras.

João Hilton Sayeg-Siqueira
Sorhaya Chediak
Organizadores

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL 13

Estela García da Silva Rossato | Marcos Salviano Bispo Queiroz

PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E O PAPEL DA COMPETÊNCIA LEITORA 21

Wagner Santos Araujo

MULTILETRAMENTO DO COTIDIANO – O EXAME DO ENCCEJA NO MULTIVERSO DA FAKE NEWS.....29

Alessandra Martinez Galego | Aurenice Lura Feitosa de Carvalho |

Claudio Mafra Ferraz

LETRAMENTO MULTIMODAL E DISCURSIVO EM CONTEXTOS DE EXAME: ANÁLISE DA QUESTÃO 11 DO ENCCEJA.....43

Debora Midori Torrieli Santana | Vanessa Pelissari De Marchi Moraes

PARA ALÉM DAS PALAVRAS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TEXTO MULTIMODAL “CAMPAHA DO AGASALHO”57

Jackson Chediak | Taiane C. Chediak

LEITURA GRAMATICAL EM CONTEXTO67

João Hilton Sayeg-Siqueira

COMPETÊNCIAS LEITORAS E MULTIMODALIDADE NA ANÁLISE DAS IMAGENS DE CARLOS DRUMMOND NO ENCEEJA75

Sorhaya Chediak | Nazian Holanda | Carlos Eduardo do Vale Ortiz

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO LIVRO MEMÓRIAS DE VIDA87

Flávio Gomes Bezerra

**ANÁLISE DE DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA:
APLICAÇÃO EM UM DISCURSO AUTOBIOGRÁFICO93**
Éber José dos Santos | João Hilton Sayeg-Siqueira | José Adriano Oliveira

**ENTRE HIPÓTESES E HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E
PRÁTICAS TRANSFORMADORAS.....107**
Davi Silva Peixoto | Simone Beltran Cassani

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
SANTO ANDRÉ (SP) 125**
Cida Simka | Sérgio Simka

SOBRE OS ORGANIZADORES-AUTORES 146

SOBRE OS AUTORES.....147

ÍNDICE REMISSIVO 152

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Estela Garcia da Silva Rossato
Marcos Salviano Bispo Queiroz

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Seu objetivo é o de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Complementando essa diretriz, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – reforça a obrigatoriedade da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Além disso, a LDB organiza o sistema educacional brasileiro e destaca que a educação deve ser gratuita e vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

Apesar das garantias legais previstas na Constituição e na LDB, a realidade educacional brasileira ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura adequada, barreiras de acesso em áreas rurais e limitações orçamentárias impostas por emendas constitucionais. Esses fatores dificultam o acesso à educação, especialmente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, e comprometem o desenvolvimento pessoal e social de muitos indivíduos que não conseguem frequentar a escola na idade apropriada.

Nesse cenário, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista no Artigo 208 da Constituição Federal, como uma modalidade que visa garantir o direito à educação básica gratuita para aqueles que não a concluíram em tempo regular. A EJA é voltada para jovens e adultos que, por diferentes motivos, tiveram sua trajetória escolar interrompida ou sequer iniciada. Conforme aponta Di Pierro (2017), essa modalidade busca reparar três situações distintas: a falta de acesso à educação na infância e adolescência, a interrupção do percurso escolar e a expansão da escolarização obrigatória.

A primeira situação refere-se a pessoas que não frequentaram a escola por razões diversas como preconceito, ausência ou distância de unidades escolares, ou necessidade de trabalhar precocemente para contribuir com a renda familiar. A segunda diz respeito àqueles que iniciaram os estudos, mas não os concluíram devido à reprovação, evasão escolar ou dificuldades de aprendizagem. Já a terceira envolve jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental quando esse era o único nível obrigatório, mas que, com a ampliação da obrigatoriedade para o ensino médio a partir de 2010, passaram a buscar essa formação visando melhores oportunidades no mercado de trabalho. A EJA, portanto, representa uma ferramenta importante de reparação histórica, ao oferecer uma nova chance de escolarização para aqueles excluídos do sistema educacional.

Esses três cenários evidenciam uma postura educacional de reparação, pautada no direito de jovens e adultos à educação básica como forma de acesso aos saberes escolarizados dos quais deveriam ter se apropriado em “idade própria”. Ainda que se questione seu viés compensatório, é imprescindível que a EJA esteja entre as prioridades das políticas educacionais, por seu papel estratégico na promoção da equidade e na superação de desigualdades históricas.

Essa importância é reforçada pelo conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, proposto pela UNESCO, que defende que o processo de aprendizagem é contínuo e não limitado à idade, abrangendo dimensões formais, não formais e informais. Esse ecossistema favorece o desenvolvimento pessoal, a inclusão social e a mobilidade econômica, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável, construindo uma sociedade mais justa e preparada para os desafios contemporâneos. Compreendido esse panorama, este capítulo tem como objetivo apresentar um breve histórico da oferta da EJA no Brasil, discutir o Plano Nacional de Educação (PNE) no que tange às metas 9 e 10, e, por fim, argumentar sobre a importância da EJA para a inclusão social de pessoas jovens, idosas e adultas.

Diante dos desafios enfrentados pela educação brasileira, torna-se relevante apresentar um panorama da oferta da Educação de Jovens e Adultos no país, analisar as metas 9 e 10 do Plano Nacional de Educação e discutir sua importância como política pública voltada à inclusão social. Ao reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como um caminho essencial

para garantir o direito à educação básica a quem não a concluiu em tempo regular, reforçamos seu papel estratégico na redução das desigualdades e na promoção da equidade.

BREVE HISTÓRICO DA OFERTA DA EJA NO BRASIL

De acordo com Xavier (2019), foi a partir da década de 1940 que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a integrar de forma autônoma as políticas públicas educacionais no Brasil, desvinculando-se da oferta tradicional destinada a crianças e adolescentes. Um marco importante desse processo foi a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1943, coordenada pelo Departamento Nacional de Educação e mantida até 1967. Financiada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a campanha investiu na ampliação da infraestrutura escolar, na capacitação de docentes e no fortalecimento do sistema de ensino.

A CEAA foi fundamentada na necessidade de superar os impactos da baixa escolaridade da população adulta sobre o progresso econômico nacional e de romper com o paradigma pedagógico que atribuía inferioridade ao adulto analfabeto. Com o declínio da campanha, emergiram propostas pedagógicas críticas que buscavam redefinir os fundamentos da EJA, propondo metodologias específicas e uma visão voltada à emancipação social. Nesse contexto, Paulo Freire destacou-se como um dos principais expoentes entre 1961 e 1964, inspirando iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife e os Centros Populares de Cultura da UNE. Esses projetos valorizavam o diálogo como prática educativa e reconheciam os educandos como sujeitos ativos da aprendizagem, além de produtores de cultura e agentes de mudança (Di Pierro, Joia, Ribeiro, 2001).

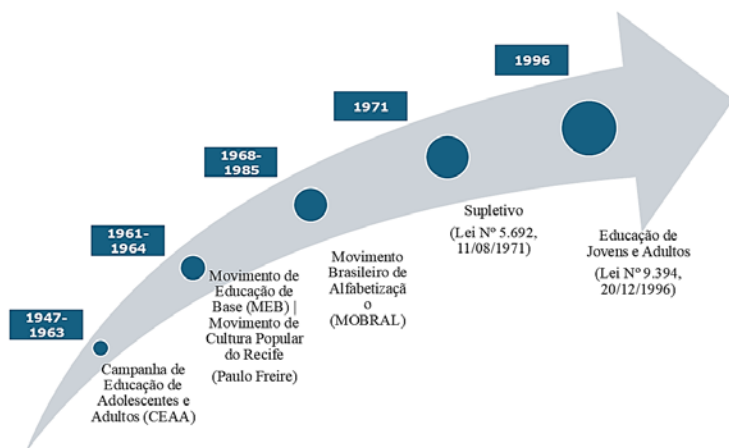
Com a ascensão do regime militar (1964–1985), houve um enfraquecimento das iniciativas populares. Em 1968, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio do Decreto nº 62.455, durante o governo Costa e Silva. Estruturado pelo Ministério da Educação e Cultura, o MOBRAL tinha como objetivo promover a alfabetização funcional e a educação continuada para pessoas com 15 anos de idade ou mais, por meio de cursos com duração de nove meses. No entanto, denúncias sobre a inclusão indevida de crianças entre 9 e 14 anos, gerando

o chamado “Mobralzinho”, foram investigadas por uma CPI no Senado em 1975. Somados aos baixos resultados, ao alto custo de manutenção e à pressão por reformulação, esses fatores levaram à extinção do programa em 1985, pelo Decreto nº 92.374, no governo de José Sarney.

Em substituição ao MOBREAL, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, pelo Decreto nº 91.980, também em 1985, com o objetivo de fomentar programas de alfabetização e educação básica destinados a pessoas que não tiveram acesso à escola ou foram excluídas das instituições de ensino precocemente. No entanto, a Fundação EDUCAR operou apenas até 1990. É importante lembrar que, durante a vigência do MOBREAL, a legislação educacional foi atualizada com a Lei nº 5.692/1971, que dedicou um capítulo ao Ensino Supletivo, destacando sua função de suprir lacunas da escolarização regular e oferecer oportunidades de atualização por meio de aulas presenciais ou recursos como rádio, TV, correspondência e outras mídias. A verificação da aprendizagem era feita por Exames Supletivos, que permitiam a continuidade dos estudos e a habilitação profissional, com certificação para maiores de 18 anos de idade (ensino fundamental) e 21 anos de idade (ensino médio).

A trajetória histórica da EJA culmina na promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que organizou o funcionamento da educação brasileira em todos os níveis e modalidades. A LDB trouxe avanços significativos, como a substituição do termo “supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”, conferindo à modalidade um caráter mais inclusivo e equitativo. A lei reafirma que a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos em idade própria e, com a Lei nº 13.362/2018, passa a ser reconhecida como instrumento de educação ao longo da vida, alinhando-se à visão da UNESCO. A LDB estabelece que a EJA deve ser oferecida a maiores de 15 anos de idade (ensino fundamental) e 18 anos de idade (ensino médio). Também prevê que os conhecimentos adquiridos informalmente podem ser reconhecidos por meio de exames, como o Encceja, ampliando o acesso e valorizando trajetórias educativas diversas. A seguir, apresentamos uma linha do tempo com a evolução da oferta de EJA no Brasil.

Imagem 1 – Linha do tempo sobre a oferta da EJA no Brasil (Recorte do período de 1947 a 1996).



Fonte: Xavier (2019), Brasil (1971; 1996; 2025).

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E A EJA

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma política pública brasileira de caráter decenal que estabelece diretrizes, metas e estratégias para orientar e promover o desenvolvimento da educação em todo o país. Seu objetivo principal é articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Busca, assim, melhorar a qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades.

O primeiro PNE foi aprovado em 2001, e o plano atualmente vigente foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024. No entanto, essa vigência foi prorrogada até dezembro de 2025, permitindo que os entes federativos continuem trabalhando na implementação e avaliação das metas estabelecidas. O PNE é um instrumento fundamental para garantir o direito à educação e promover a equidade, inclusão e qualidade no ensino brasileiro.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma relação direta com o PNE, contemplada em metas específicas que reconhecem sua importância para a superação do analfabetismo e na inclusão de pessoas que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade apropriada. O plano valoriza a EJA como uma modalidade estratégica para garantir o

direito à educação ao longo da vida, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, destacam-se as metas 9 e 10 do PNE, voltadas à EJA. A Meta 9 propôs elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional. Já a Meta 10, por sua vez, estabelece que, no mínimo, 25% das matrículas da EJA no ensino fundamental e médio sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional, promovendo a formação integral e a qualificação para o trabalho.

Para garantir a implementação dessas metas, é essencial adotar estratégias que promovam a igualdade de acesso e oportunidades educacionais. No caso da Meta 9, destacam-se ações como programas de alfabetização, diagnósticos da demanda por EJA e busca ativa de estudantes. Também incluem incentivos financeiros, avaliações periódicas e programas suplementares de apoio como transporte, alimentação e saúde, além de chamadas públicas regulares para divulgação da modalidade.

Já para a Meta 10, as estratégias incluem a expansão da oferta de vagas na educação infantil, especialmente em creches e pré-escolas, a garantia de acesso e permanência em todas as etapas da educação básica, ações de inclusão para estudantes com deficiência ou altas habilidades, formação continuada de professores para lidar com a diversidade, oferta de recursos e infraestrutura adequados, e valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

A implementação efetiva do PNE é importante para consolidar uma educação pública de qualidade no Brasil. Embora, desafiadora, sua execução é essencial para combater as desigualdades sociais e garantir o direito à educação para todos os brasileiros. O cumprimento das metas 9 e 10, em especial, contribui diretamente para a promoção da justiça social e para a formação de uma sociedade mais democrática e preparada para os desafios contemporâneos.

A IMPORTÂNCIA DA EJA PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS JOVENS, IDOSAS E ADULTAS

A EJA é uma modalidade essencial para inclusão social, pois oferece uma segunda chance para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade regular. Ao permitir que jovens, adultos e idosos retomem seus

estudos, promove a igualdade de oportunidades, fortalece a cidadania e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A importância da EJA para a inclusão social pode ser observada em diversos aspectos. Em primeiro lugar, atua na superação da exclusão educacional, ao oferecer oportunidades de retomada dos estudos. Além disso, fortalece a cidadania, uma vez que incentiva a participação ativa na sociedade e o exercício pleno dos direitos e deveres.

Outro ponto relevante é a melhoria na qualidade de vida. Ao concluir o ensino fundamental e médio, os estudantes têm acesso a melhores empregos, salários e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. A modalidade também facilita a inclusão no mercado de trabalho, já que muitos cargos exigem a escolarização básica como pré-requisito.

A EJA contribui para a reduzir as desigualdades sociais, ao oferecer educação a grupos historicamente marginalizados. Além disso, promove o empoderamento e a autoestima dos estudantes, que passam a se sentir mais confiantes e capazes de transformar suas vidas e comunidades. O desenvolvimento pessoal e social é outro benefício importante, pois a EJA forma cidadãos críticos, conscientes e ativos, colaborando para a construção de um futuro melhor para todos.

Para fortalecer a importância da EJA, é necessário implementar estratégias eficazes. Entre elas, destacam-se as campanhas de conscientização, que divulguem seus benefícios à sociedade, a valorização dos professores com formação continuada e reconhecimento profissional, bem como a flexibilização curricular e o uso de metodologias ativas de ensino, que tornam o aprendizado mais significativo e adaptado às realidades dos alunos.

Também é muito importante oferecer apoio psicossocial, diante dos desafios emocionais e sociais enfrentados pelos estudantes. A EJA se fortalece por meio de parcerias com instituições, empresas e organizações sociais, que contribuam com recursos e oportunidades. O monitoramento contínuo permite ajustar estratégias e melhorar os resultados. Por fim, o incentivar à participação dos alunos em atividades culturais e comunitárias reforça o vínculo social e o exercício da cidadania.

A EJA é, portanto, uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano e para a redução das desigualdades. É essencial que a sociedade reconheça seu valor e invista nessa modalidade de ensino, garantindo um futuro mais justo, igualitário e democrático para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 91.980**, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos**. Formação e práticas na educação de jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017. Disponível em: <https://is.gd/uzTG9p>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. (2001). **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos CEDES, 21(55), 58-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL. **Movimento Brasileiro de Alfabetização: 1967–1985**. Arquivo Histórico do INEP. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNESCO. **Marco de ação de Belém: CONFINTEA VI**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1205753/Marco_de_Acao_de_Belem_CONFINTEA_VI.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index>.

PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E O PAPEL DA COMPETÊNCIA LEITORA

Wagner Santos Araujo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) configura-se como uma resposta concreta às desigualdades históricas que marcam o acesso à educação no Brasil. Lançado em 2005, o programa visa atender jovens e adultos trabalhadores que não conseguiram concluir o ensino médio em idade regular, oferecendo a oportunidade de cursar a educação básica integrada à formação técnica. Essa proposta educacional propõe articular qualificação profissional e formação cidadã, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento técnico, mas, sobretudo, à leitura crítica da realidade social.

Inspirado nos princípios da educação popular, tal como concebida por Paulo Freire, o PROEJA se ancora na ideia de que “a educação deve ser um ato de conhecimento, um ato criador, um ato político” (Freire, 1987, p. 30). A proposta rompe com a lógica tecnicista que, durante décadas, norteou as políticas de educação profissional no país, ao propor uma formação integral que considere o sujeito em sua totalidade – suas experiências, saberes, dificuldades e potências.

No entanto, a efetivação do PROEJA encontra uma série de obstáculos que vão desde questões estruturais, de ordem física e financeira, até desafios pedagógicos complexos, entre os quais se destaca a necessidade de formação docente específica, a reformulação curricular e, sobretudo, o desenvolvimento da competência leitora como eixo transversal da prática educativa.

O objetivo deste capítulo é apresentar os fundamentos históricos e políticos do PROEJA, bem como os princípios pedagógicos que sustentam sua proposta. Além disso, busca-se evidenciar a importância da

leitura crítica e da formação omnilateral do trabalhador, analisando as contribuições de autores como Freire (2005), Frigotto (2010), Ciavatta (2005) e Soares (2003), e destacando os principais desafios enfrentados por essa modalidade de ensino.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO PROEJA

A criação do PROEJA insere-se em um contexto de ampliação dos direitos sociais e de combate à desigualdade educacional. Oficializado pelo Decreto nº 5.478/2005, o programa surgiu no âmbito das políticas do governo federal voltadas à inclusão educacional e à valorização do trabalho como princípio educativo. Tal iniciativa dialoga com as diretrizes da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Antes de sua institucionalização, existiam diversas iniciativas que buscavam articular a formação técnica com a educação básica, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e os programas de EJA oferecidos por estados e municípios. No entanto, essas ações eram fragmentadas e desarticuladas em termos de abrangência nacional. O PROEJA foi criado para preencher essa lacuna, consolidando uma proposta integradora com alcance e legitimidade federais.

Frigotto (2010) destaca que a educação profissional deve ser compreendida como “um processo formativo que articula trabalho, ciência e cultura, numa perspectiva histórica, crítica e emancipadora” (p. 45). Nessa linha, o PROEJA propõe-se a superar a lógica da dualidade estrutural entre ensino técnico e formação geral, promovendo uma abordagem integrada que considere o trabalhador como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo.

Entretanto, apesar dos avanços em termos de concepção, a implementação do programa enfrenta sérios desafios, tais como a adequação curricular às especificidades dos sujeitos da EJA, a formação de professores capazes de atuar de maneira interdisciplinar e a ausência de infraestrutura adequada em muitas unidades da Rede Federal, o que dificulta a plena realização dos objetivos do PROEJA.

A EDUCAÇÃO OMNILATERAL E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO TRABALHADOR

A proposta pedagógica do PROEJA é alicerçada na noção de formação omnilateral, conceito que remete à educação integral do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, técnica, cultural, social e ética. A ideia de omnilateralidade opõe-se frontalmente à formação unilateral, que prepara o indivíduo exclusivamente para o desempenho de funções técnicas, desconsiderando sua inserção social e política no mundo.

Segundo Ciavatta (2005), a formação omnilateral se realiza “na articulação entre os saberes escolares e os saberes do mundo do trabalho, reconhecendo o trabalhador como sujeito histórico, produtor de conhecimento e de cultura” (p. 62). Nesse sentido, o PROEJA não se limita a formar mão de obra, mas se propõe a contribuir para a construção de uma consciência crítica sobre o papel do trabalho na sociedade e sobre os direitos sociais e trabalhistas.

Frigotto (2010) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a dicotomia entre formação geral e formação técnica é uma das expressões da lógica excludente da sociedade capitalista” (p. 39). Assim, superar essa dicotomia é condição fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

Essa concepção de educação integral se traduz na prática por meio de currículos que integram os componentes da formação geral – como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza – com os saberes específicos da formação técnica. Para que essa integração seja efetiva, é necessário que os docentes tenham uma compreensão ampla do trabalho como princípio educativo e atuem com metodologias que favoreçam a interdisciplinaridade e a contextualização.

COMPETÊNCIA LEITORA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO

No contexto do PROEJA, a competência leitora deve ser compreendida como elemento fundante do processo formativo. Muitos estudantes chegam à modalidade com graves lacunas na formação básica, incluindo dificulda-

des na leitura e na interpretação de textos, o que compromete não apenas o desempenho escolar, mas também a compreensão crítica da realidade.

Ribeiro (2020) aponta que “cerca de 70% dos estudantes do PROEJA apresentam níveis de leitura considerados elementares, com pouca capacidade de inferência e análise de textos mais complexos” (p. 88). Esse dado revela um dos grandes desafios do programa: desenvolver práticas pedagógicas que promovam o letramento crítico e a autonomia intelectual dos educandos.

Nesse sentido, Soares (2003) argumenta que “a alfabetização de jovens e adultos deve ser entendida como um processo que transcende a mera decodificação de palavras, pois envolve a leitura crítica do mundo e a construção do sentido social do texto” (p. 25). Isso implica que a prática pedagógica no PROEJA precisa ir além do ensino da leitura funcional e instrumental, incorporando atividades que estimulem a reflexão, a interpretação e a produção de textos nos mais variados gêneros e contextos.

Metodologias como a leitura dialógica, a análise crítica de discursos e o ensino por projetos têm se mostrado eficazes nesse processo, conforme demonstram os estudos de Silva *et al.* (2022). Essas abordagens favorecem o protagonismo do educando, promovem a interdisciplinaridade e aproximam o conteúdo escolar das vivências cotidianas dos alunos, ampliando o seu repertório e fortalecendo sua identidade como sujeito-leitor.

A habilidade de leitura, portanto, não é um fim em si mesma, mas um instrumento fundamental para o exercício da cidadania e para a emancipação dos sujeitos. Como destaca Freire (2005), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11), e somente por meio dessa leitura crítica é possível compreender e transformar a realidade.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre o alcance dessa competência na formação dos educandos do PROEJA, especialmente diante das exigências do mundo globalizado, tecnológico e multicultural em que estão inseridos. A formação proposta pelo PROEJA, fundamentada nas ideologias freireanas e nos princípios da politécnica, busca formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e de atuar nela de forma consciente.

A politécnica, como destaca Saviani (2003), pressupõe a formação integral que articula trabalho manual e intelectual, saber técnico e reflexão

crítica. Já Freire (2005) insiste na leitura crítica do mundo como ponto de partida para a construção do conhecimento, compreendendo o sujeito como agente de transformação social.

No entanto, questiona-se se até que ponto essa formação tem sido capaz de responder plenamente às múltiplas demandas impostas pela contemporaneidade. Vivemos em uma sociedade cada vez mais marcada por fluxos informacionais intensos, múltiplas linguagens e interações digitais constantes. Assim, não basta mais dominar apenas a leitura funcional de textos verbais; é necessário ampliar o conceito de leitura para abarcar diferentes dimensões: a leitura de mundo, a leitura de si, a leitura da arte, a leitura digital e a leitura técnica, como evidencia a BNCC (documento de referência nacional do currículo), a partir dos teóricos sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento.

Tal pressuposto parte da premissa de que a leitura de mundo permite compreender os contextos sociais, históricos e culturais que moldam a vida cotidiana; a leitura de si mesmo envolve o reconhecimento da própria identidade, subjetividade e afetividade; a leitura da arte desenvolve a sensibilidade estética e o pensamento simbólico; a leitura digital é fundamental para a navegação crítica em ambientes virtuais e o discernimento frente à avalanche de informações e a leitura técnica possibilita o domínio de procedimentos e linguagens específicas do universo profissional. A compreensão e aplicação dessas diferentes dimensões de leitura, no contexto do PROEJA, não só permitem a inserção crítica do educando no mundo do trabalho e nas manifestações sociais, como também promovem, atreladas à escrita, o seu efetivo letramento.

Garantir essas múltiplas formas de leitura é essencial para uma formação cidadã crítica e emancipadora. Em se tratando do PROEJA, isso significa promover práticas pedagógicas que estimulem a pluralidade de linguagens e leituras, integrando-as ao currículo de maneira transversal e intencional. A competência leitora, portanto, deve ser cultivada como eixo estruturante da formação, atravessando todas as áreas do conhecimento e dialogando com as vivências dos educandos.

Investir no letramento crítico, nesse sentido, não é apenas uma necessidade pedagógica, mas um imperativo ético e político. É por meio da leitura crítica, em suas diversas expressões, que os sujeitos do PROEJA

poderão reconhecer-se como protagonistas de sua própria história e como agentes de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA representa um marco fundamental na trajetória das políticas públicas de educação profissional e de jovens e adultos no Brasil. Ao articular ensino médio com formação técnica, o programa resgata um dos grandes compromissos históricos da educação brasileira: garantir o direito à educação como instrumento de superação das desigualdades sociais. Sua origem remonta a uma conjuntura de mobilização social e de revalorização das políticas públicas no início dos anos 2000, quando se intensificaram os esforços para integrar trabalho, ciência e cultura no âmbito educacional.

Concebido com base nos princípios da educação popular freireana e da formação omnilateral do trabalhador, o PROEJA configura-se como uma iniciativa que visa, ao mesmo tempo, reconhecer e valorizar os saberes dos sujeitos da EJA e oferecer uma educação de qualidade voltada à cidadania. Frigotto (2010) e Ciavatta (2005) defendem que essa proposta rompe com a visão fragmentada e utilitarista da formação profissional, promovendo uma educação crítica, contextualizada e emancipadora. Trata-se, portanto, de uma política que reafirma o compromisso do Estado com a justiça social, a inclusão e a democratização do conhecimento.

A relevância social do PROEJA é inquestionável. Ao possibilitar que trabalhadores historicamente excluídos dos espaços escolares tenham acesso à educação básica e técnica de maneira integrada, o programa contribui para a redução da desigualdade de oportunidades e fortalece a cidadania ativa. Além disso, promove o desenvolvimento humano em sua totalidade, reconhecendo que o processo educativo deve considerar não apenas as competências técnicas, mas também as dimensões éticas, culturais e políticas da formação.

Contudo, apesar de seus méritos conceituais, o PROEJA ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que comprometem sua efetividade. Dentre eles, destaca-se o desenvolvimento da competência leitora como uma das maiores fragilidades identificadas nas experiências de implementação. A leitura, entendida como prática social e instrumento

de interpretação do mundo, é essencial para o acesso ao conhecimento e para a formação crítica dos sujeitos. Freire (1989 *apud* Soares, 2003, p. 45) destaca que “a leitura crítica do mundo deve preceder a leitura da palavra”, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que articulem linguagem, contexto e realidade.

É nesse ponto que se evidencia uma das principais urgências do programa: a necessidade de promover, de forma sistemática e contínua, a formação leitora dos estudantes. A heterogeneidade do público atendido pelo PROEJA, composta por sujeitos com trajetórias marcadas por interrupções escolares, demanda metodologias que considerem os saberes prévios, as experiências de vida e as múltiplas linguagens que circulam em seus contextos. Como afirmam Ribeiro (2020) e Silva *et al.* (2022), a carência de habilidades de leitura compromete não apenas o rendimento escolar, mas também a compreensão técnica e a inserção crítica no mundo do trabalho.

Assim, fortalecer a leitura como eixo transversal do currículo do PROEJA é tarefa urgente. Isso implica investir em formação docente voltada para práticas de letramento crítico, criar ambientes pedagógicos que favoreçam a leitura e a escrita em múltiplos gêneros e mídias, e promover projetos interdisciplinares que articulem os conteúdos técnicos com os contextos sociais e culturais dos educandos.

Para que o PROEJA atinja plenamente seus objetivos, é necessário que o Estado brasileiro assuma um compromisso efetivo com a superação dessas lacunas. Isso requer políticas de financiamento, apoio institucional, gestão democrática, valorização dos educadores e, sobretudo, escuta ativa dos sujeitos da EJA, que devem ser reconhecidos como protagonistas do processo educativo.

Efetivar o caráter transformador do PROEJA exige, portanto, mais do que garantir sua permanência: demanda qualificá-lo, fortalecê-lo e torná-lo efetivamente capaz de cumprir sua função social. Somente assim será possível construir uma educação que, em consonância com os princípios freirianos, permita aos trabalhadores “lerem o mundo” e, a partir dessa leitura, se posicionarem criticamente diante da realidade e atuarem na sua transformação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CIAVATTA, Maria. **Educação e trabalho**: limites e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2005.
- CIAVATTA, Maria. **Trabalho e formação humana**: os sentidos do trabalho na formação integrada. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A educação profissional e a construção de uma política pública**: fundamentos, contradições e desafios. Brasília: MEC/SETEC, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos**: novos leitores e escritores. São Paulo: Global, 2000.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2025.
- MOLL, Jaqueline. **Educação, cidadania e inclusão social**. Brasília: MEC, 2010.
- RIBEIRO, Maria das Graças. **Letramento e prática pedagógica no PROEJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Luiz Fernando et al. Metodologias ativas na EJA: contribuições para a competência leitora no PROEJA. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 52-70, 2022.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

MULTILETRAMENTO DO COTIDIANO – O EXAME DO ENCCEJA NO MULTIVERSO DA FAKE NEWS

Alessandra Martinez Galego
Aurenice Lura Feitosa de Carvalho
Claudio Mafra Ferraz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tecnologia, nos tempos atuais, proporciona a possibilidade de articular imagens e textos de forma integrada, configurando o verbal e o não verbal, em um mesmo campo semântico de significação, o que enriquece as práticas linguísticas e comunicativas no contexto educacional

Nesse contexto, este capítulo tem por objetivo analisar a questão 28 do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), de 2020, com intuito de destacar aspectos discursivos e multimodais presentes no enunciado. No primeiro subtópico, serão abordadas algumas referências teóricas fundamentais, como a polifonia de Bakhtin (2016), a multitimodalidade textual e semiótica de Sayeg-Siqueira (2024), Kress e van Leeuwen (2006), Martinec e Salway (2005) e Kersch e Rabello (2016).

Ainda que a questão analisada não constitua, em si, um texto narrativo, apoiamo-nos no percurso narrativo de Sayeg-Siqueira (1992), especialmente na noção de modalização da personagem, a fim de enriquecer a análise. Complementamos essa abordagem com os conceitos de controle interacional, polidez e *ethos* propostos por Fairclough (2001). Por fim, incorporamos a perspectiva de Medeiros (2020) sobre a representação da mulher como bruxa na Idade Média, o que nos permite ampliar a discussão para uma leitura antropológica da figura da sereia

A análise da questão 28 articula teoria e interpretação dos elementos apresentados no enunciado. Em seguida, no próximo subtópico, são comparados os descritores, as alternativas incorretas e o que o candidato precisa compreender para acertar a questão. Para finalizar, é incluído um

subtópico com sugestões pedagógicas voltadas ao professor, visando a elaboração de atividades dinâmicas que promovam a multimodalidade textual.

GÊNEROS DO DISCURSO E CONTROLE INTERACIONAL

Os gêneros textuais e do discurso têm sido, ao longo dos anos, fontes inesgotáveis de pesquisa e reflexões no meio acadêmico, sob perspectivas diversas que discutem abordagens teóricas sociorretóricas, sóciodiscursivas e sociossemióticas, o que os coloca em posição de um lugar de relevância no ensino-aprendizagem de idioma como prática social.

A teoria precisa estar em consonância com o perfil discente e favorecer o uso de ferramentas que contemplem atividades e situações diversas em sala de aula. O foco deste estudo recai sobre o professor em exercício, que muitas vezes precisa de materiais complementares para enriquecer o ensino. Para isso, recorre a teorias e autores que o auxiliam em sua prática pedagógica, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

Iniciamos com Bakhtin (2016), que lembra que a diversidade dos gêneros do discurso é infinita, pois são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana. Em cada campo dessa atividade, elaborase todo um repertório de gêneros, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

Os gêneros do discurso constituem formas relativamente estáveis de enunciado, determinadas socio-historicamente. Para o autor, toda comunicação, falada ou escrita, é realizada com a ajuda dos gêneros discursivos, inclusive nas conversas mais informais. O discurso é moldado por esses gêneros, assimilados de maneira semelhante à língua materna, a qual dominamos intuitivamente antes do estudo sistemático da gramática.

Compreender o conceito de enunciado é indispensável entender o conceito dos gêneros. Na visão de Bakhtin (2016), cada ato de enunciação é composto por diversas vozes. Assim, a interação entre sujeitos é permeada por assimilações e reconfiguração dessas vozes, o que significa afirmar que cada discurso é composto por múltiplos discursos, princípio que conduz o conceito de polifonia.

A partir desse diálogo, construído histórica e socialmente, forma-se a consciência individual do falante. Dessa maneira, o pensamento é

resultado de um diálogo constante com os pensamentos alheios, expressos no enunciado.

Os gêneros sofrem transformações de acordo com o histórico em que se inserem. Novas situações comunicativas e necessidades sociais geram características próprias e reformulações estruturais, vinculadas ao surgimento de novas esferas da atividade humana (Bakhtin, 2016).

Com os avanços tecnológicos, especialmente nas últimas duas décadas, a internet ampliou significativamente as propostas textuais disponíveis on-line, impactando não apenas as formas de circulação dos textos, mas também sua estrutura e função comunicativa.

Para além da oralidade e da escrita, os textos contemporâneos passaram a contemplar imagens, cores, sons e movimentos, características multimodais cada vez mais presentes nas redes sociais e nos domínios digitais. O surgimento de novos textos multimodais permite a reestruturação de gêneros e a hibridização de formatos, à medida que a integração de elementos visuais e animados multiplica os efeitos de sentido e enriquece a experiência semiótica do leitor.

De acordo com Sayeg-Siqueira (2024), compreender as unidades de representação e de interpretação socioculturais presentes em um evento linguageiro exige um processo de leitura capaz de revelar as múltiplas escolhas e significações que a paisagem semiótica do texto oferece.

Ao referir-se à paisagem semiótica, o pesquisador retoma Kress e van Leeuwen (2006), que cunharam o termo ao desenvolver seus estudos relativos à multimodalidade textual. Esses autores reconhecem a importância da relação entre texto e imagem, cuja combinação reflete a compreensão de quem lê, articulando o conteúdo verbal às representações visuais e cotidianas.

O rápido avanço das tecnologias digitais disponibilizou à sociedade ferramentas que permitem a representação por meio de múltiplos modos e recursos semióticos, resultando em textos cada vez mais multimodais (Martinec e Salway, 2005).

Em tais circunstâncias, amplia-se a noção de texto para além do verbal. Todo texto é, em algum grau, multimodal, reafirmando a proposta do New London Group (1996), segundo a qual não se deve restringir o

letramento à leitura e produção de textos escritos, mas compreendê-lo como um conjunto de práticas — os multiletramentos.

Para Sayeg-Siqueira (2024), a composição multimodal de um texto favorece a leitura crítica, ao mesmo tempo em que demanda a descrição das particularidades das representações visuais, verbais e figurativas. As representações verbais envolvem aspectos tipográficos, as figurativas, a constituição das imagens. O estudo teórico mostra que os textos permitem ao leitor captar as dimensões ideológicas e sociais presentes no discurso. A leitura crítica, portanto, aprofunda-se ao articular texto e imagem, evidenciando a relação entre esses dois sistemas de significação.

Sayeg-Siqueira (2024) atualiza e amplia os estudos de Kress e van Leeuwen (2006) sobre a semiótica textual, incorporando o uso das imagens como ferramenta midiática e tecnológica. Os dois autores anteriores são considerados precursores da análise de textos multimodais, posteriormente desenvolvida por estudiosos como o próprio Sayeg-Siqueira (2024).

Bakhtin (2016) contribui com a Análise do Discurso centrada na polifonia e na multiplicidade de vozes, ou seja, os discursos não são puros: cada um se constrói a partir de outros. Já a teoria de Sayeg-Siqueira (1992) sobre o percurso narrativo propõe categorias como a modalização da personagem, o opositor e o auxiliar; nesta análise, utiliza-se apenas a modalização da personagem.

Além disso, o trabalho teórico de Fairclough (2001) é importante para a análise, pois aborda o controle interacional – dividido em modalidade, polidez e *ethos*, complementando a semiótica textual de Kress (1989) ao discutir a importância do verbal e o não verbal na construção de sentidos.

Fairclough (2001), em *Discurso e Mudança Social*, dialoga com a polifonia de Bakhtin (2006) e aprofunda a teoria de Kress (2006), ampliando a análise da relação entre texto, imagem e poder ideológico.

A modalização da personagem é um dos recursos do percurso narrativo. Segundo Sayeg-Siqueira (1992), um exemplo claro é encontrado nas lendas, textos originalmente orais e breves, que sempre apresentam uma moral ou ensinamento. Essas narrativas transmitem valores sociais, políticos e religiosos, impondo regras e punições simbólicas a quem as transgride.

A imagem da sereia, utilizada na campanha publicitária analisada na questão 28, representa um ser mítico de forte carga simbólica, incorporado à cultura brasileira durante o período colonial.

Conforme Sayeg-Siqueira (1992), as personagens podem ser modalizadas segundo quatro categorias: verdade, falsidade, segredo e mentira, o que será explorado na análise.

Na teoria de Fairclough (2001), a modalidade refere-se à troca de turnos e à interação entre sujeitos, seja em uma conversa ou em um texto narrativo.

O controle de poder manifesta-se quando apenas um interlocutor detém o direito de conduzir os turnos ou tema do diálogo, situação comum em contextos hierárquicos, como o ambiente de trabalho ou as relações entre governantes e cidadãos.

A polidez está relacionada ao tratamento entre sujeitos durante a interação, podendo ser positiva ou negativa, manifestando-se por respostas ríspidas ou resistência na troca de turnos.

O *ethos* corresponde à imagem do sujeito do discurso, aquele que controla a modalidade e a polidez na interação.

A seguir, passa-se à análise do *corpus* deste capítulo, correspondente à questão 28 do Encceja.

ANÁLISE DO CORPUS - QUESTÃO 28

O material de análise consiste em um texto multimodal, composto por elementos verbais e visuais que integram o enunciado e orientam a tarefa proposta. Logo a seguir, apresenta-se a questão formulada, acompanhada de quatro alternativas, das quais apenas uma corresponde ao padrão de resposta esperado pela equipe organizadora da prova. Observe a figura 1 abaixo:

Figura 1: Análise da questão 28 (Encceja) do Ensino Fundamental



Disponível em: www.cnj.jus.br. Acesso em: 8 set. 2019.

Fonte: Extraída do caderno do Encceja 2020, p. 20.

Na figura 1, o texto multimodal destaca a imagem de uma bela sereia, ser mitológico feminino, metade mulher, metade peixe, com uma vistosa cauda. Conforme a lenda, a sereia possui um canto afetuoso e terno, que enfeitiça os marinheiros, atraindo-os para o mar, onde perecem afogados.

As lendas são narrativas populares com valor simbólico e moral, transmitidas oralmente e frequentemente associadas a ensinamentos sociais. Elas remontam às fábulas de Esopo e foram retomadas na Idade Média.

O estudo propõe uma releitura simbólica da figura mítica da sereia, aproximando-a da representação da “bruxa”. Ambas encarnam o poder feminino associado ao feitiço e à sedução — atributos que, entre os séculos V e XV, foram interpretados negativamente sob o dogma cristão.

O pensamento dominante da Idade Média impunha às mulheres o silêncio e a obediência, associando a feminilidade à tentação e ao pecado. O poder de persuasão, a beleza e o corpo feminino foram tratados como ameaças à ordem moral, sendo a voz da mulher, por isso, reprimida.

O termo bruxa surgiu em textos anteriores a Constantino e foi suprimido por ele em 313. Entretanto, a Igreja retomou o conceito para fragilizar e desvalorizar o feminino, consolidando o estereótipo da mulher perigosa.

Segundo Medeiros (2020, p. 24) “[...] o estereótipo de subalternidade atribuído ao feminino pelo Cristianismo e consequentemente pelo poder vigente durante o período da Idade Média. Eva, cujo nome significa vivente ou a que dá vida”. A narrativa bíblica, ao representar Eva como a primeira herege responsável pela queda do homem, reforçou uma visão negativa da mulher. Assim, como a sereia, foi associada à tentação e ao engano.

A lenda da sereia, de origem europeia, funcionava como advertência moral: as mulheres que não seguiam as normas sociais — servir ao marido, procriar, silenciar — eram vistas como ameaças à ordem. Nas redes sociais atuais, observa-se algo semelhante: embora todos tenham o direito democrático de fala, a criação e disseminação de mentiras refletem antigas formas de manipulação e exclusão simbólica, que remontam às representações medievais.

No texto em análise, a sereia ocupa posição central e organiza os três elementos periféricos da composição. A estrutura visual corresponde ao tipo tríptico horizontal (Kress e van Leeuwen, 2006), em que o elemento central — a figura mitológica — articula as informações laterais.

Esse atributo é confirmado pela resposta correta da questão (“imagem de uma figura imaginária”). As lendas são construções simbólicas, e a representação feminina como pecadora e perigosa é uma construção ideológica, comparável às fake news contemporâneas. Embora falsas, as mensagens desse tipo recorrem à linguagem apelativa e exagerada para provocar impacto emocional, refletindo o *ethos* descrito por Fairclough (2001).

Assim como as lendas, as fakes news negam o direito de resposta e eliminam o diálogo — o que corresponde à ausência de troca de turnos no discurso. Há, portanto, um paralelismo simbólico entre as narrativas lendárias e as notícias falsas.

O contexto histórico de desvalorização da mulher na Idade Média, associada à bruxaria e ao feitiço, é mobilizado na campanha publicitária para criticar a disseminação de fake news e alertar sobre seus efeitos sociais.

A imagem irreal da sereia — cabelos longos, expressão suave e postura sedutora — aparece ao lado de uma placa de sinalização com o alerta “Fake News”, criando um contraste entre o mito e o signo urbano. Essa composição sugere que, assim como acreditar no canto da sereia conduz ao engano, acreditar em notícias falsas pode ter consequências trágicas.

A teoria da modalização da personagem, de Sayeg-Siqueira (1992), é útil para compreender essa relação: o “parecer ser” nem sempre corresponde ao “ser”. Assim, o estudante precisa reconhecer que a aparência de verdade pode ocultar a falsidade — o que define a resposta correta como “mentira”.

Com o avanço da inteligência artificial, a distinção entre verdade e falsidade torna-se ainda mais desafiadora, o que reforça a importância da leitura crítica. A placa redonda, com contornos vermelhos e uma faixa cortando a expressão Fake News, retoma o formato das placas de proibição e orienta o leitor a uma conduta ética diante das informações.

Os aspectos constitutivos desse texto produzem um discurso de obediência às normas e de valorização da verificação da fonte, conforme observa Sayeg-Siqueira (2024), ao destacar que as representações e interpretações são investidas de sentido conforme o contexto social.

A expressão Fake news em caixa alta e negrito, os aspectos constitutivos desse texto produzem um discurso de obediência às normas e de valorização da verificação da fonte, conforme observa Sayeg-Siqueira (2024, p. 19), ao destacar que as representações e interpretações são investidas de sentido conforme o contexto social.

À direita, a moldura com a frase “Não fique enfeitado!” dialoga com a imagem, orientando o leitor a não se deixar seduzir por aparências falsas. O verbo no imperativo “fique” confere à frase um tom apelativo e instrutivo, próprio da função conativa da linguagem.

Apesar do tom de advertência, a campanha adota uma polidez positiva (Fairclough, 2001, p. 201), buscando afinidade com o leitor e engajamento social. Conforme o autor: “a modalidade e, então, um ponto de intersecção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais — ou, nos termos da linguística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem”.

O *ethos* do produtor do texto reflete uma intenção educativa e preventiva, ao mesmo tempo em que constrói uma imagem de autoridade confiável. De acordo com a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), os cartoons expressam opiniões quando integrados a um texto, enquanto as fotografias, por seu maior valor de verdade, expressam fatos.

Ao final, lê-se: “Busque a fonte da notícia. Pesquise em outras publicações.”

A linguagem apelativa reforça o objetivo de persuasão e a caracterização do texto como um texto de opinião. Nesse fragmento, redigido em letras minúsculas, o autor pressupõe que a construção de sentidos provocada pelos elementos semióticos anteriores já tenha sido concluída pelo leitor, fechando a composição multimodal de forma coerente e instrutiva.

ALTERNATIVAS DE RESPOSTA

Ao analisar a questão, observa-se que a inferência é implícita: o aluno deve reconhecer a figura da sereia como uma lenda ou ser mítico. Trata-se de uma identificação relativamente simples, já que a imagem da sereia é amplamente conhecida por meio de filmes, contos e produções animadas.

A pergunta é considerada de nível fácil, pois não exige grande complexidade cognitiva para que o participante identifique a resposta correta. Por outro lado, trabalhá-la em sala de aula de forma aprofundada requer tempo do professor, especialmente para explorar os múltiplos sentidos simbólicos da imagem e promover inferências mais amplas.

Quadro 1: Análise descritiva do acerto e dos erros

Descritores	Alternativas incorretas e a correta	Análise	Gabarito
Inferir uma informação implícita em um texto.	a)O uso da palavra “publicações”.	A palavra Publicações não tem relação com a figura em questão.	✗
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	b) Utilização da expressão “fonte”.	A fonte é o local em que se encontra a notícia.	✗
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	c) O emprego do símbolo proibido.	O símbolo é amplamente utilizado em sinalizações e outros contextos de negação, mas não se aplica adequadamente ao sentido central do texto.	✗
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	d) Imagem de uma figura imaginária.	A sereia é uma lenda criada na Europa e perpetuada em outras partes do mundo.	✓

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados coletados da prova de 2020, p. 20.

No primeiro descritor, é exigido do aluno um conhecimento prévio sobre o conceito de fake news e sobre lendas e elementos do folclore, conteúdos abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse

conhecimento é essencial para compreender o contexto discursivo e a intencionalidade da questão.

No segundo descritor, a figura atua como elemento de apoio ao pequeno texto, complementando o enunciado verbal e potencializando o sentido. A presença de palavras em inglês — especialmente a expressão Fake News — é um recurso plausível e relevante, por inserir o aluno em um contexto linguístico globalizado.

Esse tipo de questão, curta e visualmente atrativa, facilita a leitura e desperta maior engajamento dos alunos, o que também ocorre em tirinhas e ilustrações de humor, onde o texto é reduzido e o sentido é reforçado pela imagem.

O terceiro descritor aborda o reconhecimento do efeito de sentido produzido pela expressão Fake News, já incorporada à linguagem cotidiana, mesmo sem registro consolidado nos dicionários tradicionais. O aluno tende a compreender o termo pela vivência social e midiática, o que contribui para a assimilação imediata do significado.

O último descritor complementa os anteriores, articulando os recursos expressivos da imagem (a sereia) e o texto verbal (Fake News) para formar um sentido integrado. A relação entre ambos conduz à interpretação correta, evidenciando a importância da leitura multimodal no processo de compreensão textual.

A TECNOLOGIA A FAVOR DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Analizamos a questão 28, e agora? Como posso trabalhar este conceito em sala de aula? Essa é uma pergunta pertinente para quem está na escola, pois transformar conteúdos significativos em experiências de aprendizagem é um dos maiores docentes.

Para nortear o professor na prática pedagógica, propomos algumas ideias que podem contribuir para o desenvolvimento das aulas.

Em primeiro lugar, é importante pesquisar notícias atuais e relevantes, envolvendo os alunos nesse processo por meio de enquetes ou debates. A voz do estudante é essencial na elaboração das atividades — especialmente para evitar a repetição de práticas desmotivadoras.

A tecnologia oferece recursos que podem tornar as aulas mais interativas e significativas. Para promover o protagonismo discente, o professor deve ouvir seus alunos, identificar suas expectativas e considerar o contexto comunitário e sociocultural em que estão inseridos. Incorporar elementos do cotidiano é fundamental para construir aulas contextualizadas e engajadoras.

Após a realização da enquête e a seleção dos temas de maior interesse, divida a turma em grupos e oriente-os com perguntas norteadoras, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Perguntas norteadoras

1. O produtor do texto: quem escreve?
2. O objetivo do texto: por que, para que escreve?
3. O conteúdo do texto: sobre o que se escreve?
4. Quem pode ter interesse pelo texto: para quem se escreve? Quem lerá o texto?
5. Onde o texto será lido: em qual lugar (meio) o texto será lido?

Fonte: Perguntas extraídas a partir de Rabello (2015, p. 63-64 *apud* Kersch e Rabello, 2016, p. 65)

O quadro 2 apresenta perguntas que auxiliam na reflexão sobre a produção textual e multimodal, salientando que a escolha das imagens e dos elementos verbais deve estar coerente dentro do mesmo campo semântico.

Cada grupo poderá selecionar ou criar uma imagem — seja a partir de buscas na internet, seja por meio de plataformas digitais de design, como o Canva. Essa ferramenta, amplamente utilizada, oferece versão gratuita e um plano educativo que garante acesso ilimitado mediante comprovação da função docente.

A aplicação de aulas como essa é viável para diferentes faixas etárias, inclusive para jovens e adultos, pois a tecnologia dinamiza o processo de aprendizagem e estimula o envolvimento dos estudantes.

Outra estratégia interessante são as aulas invertidas, que consistem na troca de trabalhos entre grupos durante o desenvolvimento das

atividades. Esse tipo de prática pode ser dividido em etapas, integrando tecnologia, leitura e produção escrita, o que amplia o protagonismo dos alunos e favorece a construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste capítulo foi analisar a questão 28 do caderno do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) do Ensino Fundamental à luz das teorias dos multiletramentos e da multimodalidade, a fim de verificar as habilidades de leitura requeridas para a compreensão da referida questão.

No que se refere às questões metodológicas, a análise foi pautada em autores como Bakhtin (2016), Sayeg-Siqueira (1992; 2024) e Kress e van Leeuwen (2006). Durante e após o processo de análise, buscou-se evidenciar como o participante reconhece a presença de um texto multimodal como estímulo na questão.

A compreensão textual, portanto, exige uma leitura atenta das diferentes modalidades e mídias, de modo que o estudante se familiarize com esse tipo de linguagem. É necessário que os alunos mobilizem tanto seus conhecimentos linguísticos quanto extralinguísticos, adquiridos ao longo de suas experiências escolares e de vida.

Quanto à importância da imagem no texto, a análise demonstra que a figura assume papel central na construção da mensagem, deixando de ser mero ícone ilustrativo para tornar-se parte integrante do texto. Conforme Bakhtin (2016, p. 54), “[...] o contexto não precisa ser obrigatoriamente verbal. Imagens podem abrigar outras imagens, funcionando elas mesmas como contextos de outras imagens.”

Na análise da questão, conclui-se que a escolha da imagem e sua articulação com o texto escrito estão intrinsecamente ligadas à mensagem pretendida, bem como à opção estética e semiótica de construir sentidos a partir das múltiplas relações entre o verbal e o visual.

Além disso, a metodologia de caráter qualitativo e cunho social adotada nesta pesquisa permitiu uma análise descritiva das respostas corretas e incorretas da questão, evidenciando o processo de seleção e estudo da questão 28 do Encceja como *corpus* do trabalho.

Diante do que foi discutido, torna-se evidente que a questão analisada representa uma forma de arte singular, capaz de condensar ideias complexas em uma construção textual e imagética coesa.

Por meio da precisão lexical, da contextualização, da intertextualidade e da perspectiva discursiva do autor, são criados sentidos que desafiam o leitor e o levam à reflexão sobre os dilemas da leitura de textos multimodais.

Assim, é essencial que sejamos leitores críticos e atentos, capazes de interpretar as múltiplas camadas de sentido dessas produções textuais, reconhecendo nelas instrumentos de formação cultural e social.

Destacamos, na questão analisada, a relação direta entre multiletramentos e multimodalidade, uma vez que a diversidade cultural e linguística expressa por meio de recursos semióticos variados contribui para a ampliação dos significados possíveis.

Além disso, a multiplicidade de mídias e canais de comunicação disponíveis aos estudantes contemporâneos demanda competências de leitura atualizadas e sofisticadas, que integrem diferentes linguagens e suportes.

Por fim, consideramos que esta análise constitui um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre o ensino da leitura multimodal na Educação Básica. É necessário que, como docentes da Língua Portuguesa, desenvolvamos estratégias para incorporar o estudo do texto visual às práticas escolares, consolidando habilidades de leitura e interpretação de linguagens não verbais.

Reconhecemos que o tema não se esgota neste trabalho — apesar da minuciosidade da análise —, mas serve como base para futuras investigações linguísticas e pedagógicas sobre a leitura crítica de textos multimodais.

REFERÊNCIA

BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

KERCH, Doroteia Frank et al. **Multiletramento e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor: outros tempos, novos letramentos. São Paulo: Pontes, 2016. Cap. 3. p. 49-78.

KRESS G.; van LEEUWEN, T. **Reading images**. The grammar of visual design. 3. ed. New York: Routledge, 2021.

MEDEIROS, Luciene. As muitas faces da violência contra a mulher na perspectiva de gênero. *In* LOPES, Daniela da Silva. **Ainda Somos Bruxas**: a legitimação social da “fogueira” para as mulheres que fogem ao papel social a elas atribuído. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020. Cap. 2. p. 22-35.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. **Organização textual da narrativa**. 3. ed. São Paulo: Selinvente, 1992.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. **Memória e actio**. Sistema retórico. Campinas-SP: Pontes Editores, 2024.

XAVIER, Érico Tadeu. O imperador Constantino: Breve estudo da sua vida, influência e contribuições para o Cristianismo. **Monumenta – Revista Científica Multidisciplinar**. Paraíso do Norte, PR, v. 3, n. 1, p. 63-75, Setembro 2021. Disponível em: <https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/93/54> . Acesso em: 20 jul. 2025.

LETRAMENTO MULTIMODAL E DISCURSIVO EM CONTEXTOS DE EXAME: ANÁLISE DA QUESTÃO 11 DO ENCCEJA

Debora Midori Torrieli Santana
Vanessa Pelissari De Marchi Morais

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário da comunicação contemporânea, as formas de interação por meio da linguagem estão em constante transformação, o que se reflete nas produções textuais, que se tornam cada vez mais dinâmicas e multifacetadas. Nesse contexto, avaliações de larga escala, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), oferecido pelo governo federal para avaliar os conhecimentos e habilidades de pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade adequada, utilizam diferentes gêneros textuais como instrumento de aferição dessas competências. O objetivo é possibilitar que esses participantes obtenham o certificado de conclusão das etapas correspondentes da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Entre os gêneros textuais, destaca-se a charge, com sua natureza verbo-visual e função social, sendo um exemplo frequentemente encontrado em tais avaliações.

Para compreender o papel do gênero textual, é importante retomar a concepção apresentada por Marcuschi (2005, p. 19), que preconiza que os gêneros textuais:

são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando um poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Essa definição aplica-se diretamente ao uso das charges em contextos avaliativos, uma vez que elas possuem características próprias e reconhecí-

veis, como a integração entre imagem e texto, o tom crítico e humorístico, e a função predominantemente persuasiva e reflexiva. Esse gênero se adapta de acordo com o contexto comunicativo em que está inserido.

No caso da prova do Encceja, a charge atua como um recurso que provoca a reflexão do candidato sobre determinado tema social relevante, evidenciando a maleabilidade e a função social do gênero, conforme aponta Marcuschi (2005).

No entanto, sua natureza multimodal e discursiva impõe desafios interpretativos, exigindo do candidato a mobilização de competências de leitura que ultrapassam a mera decodificação verbal, aproximando-se de um letramento mais amplo e crítico (Sayeg-Siqueira, 2022). Analisar como esses textos funcionam em contextos avaliativos torna-se, portanto, fundamental para compreender as demandas contemporâneas de leitura e as habilidades de letramento que se pretende avaliar.

Assim, o presente capítulo tem por objetivo analisar a questão 11 da prova do Encceja 2020, buscando compreender de que forma a articulação entre elementos verbais e não verbais constrói o sentido da mensagem, bem como quais habilidades de leitura, à luz dos estudos sobre texto multimodal e enunciação discursiva, são mobilizadas e avaliadas na interpretação da charge.

Para tanto, a investigação será guiada pelas seguintes perguntas centrais:

1. Como a interação entre os modos semióticos verbal e visual em uma charge pode construir o seu sentido principal?
2. Qual a intencionalidade comunicativa (ato ilocucional) do enunciador da charge e como ela se manifesta nos elementos textuais e visuais?
3. Quais competências de letramento multimodal e leitura discursiva são exigidas do candidato para interpretar a charge e responder corretamente à questão?

O estudo fundamenta-se em arcabouços teóricos sobre texto multimodal, enunciação e leitura discursiva, com base em autores como Sayeg-Siqueira (2022, 2023a, 2023b), Chediak e Chediak (2023), Santos e Oliveira (2024) e Marcuschi (2002).

Além desta introdução e das considerações finais, o capítulo está organizado em duas seções principais: a primeira apresenta a fundamentação teórica sobre texto multimodal, enunciação e leitura discursiva; e a segunda, a análise da questão 11 do Enceja, com suas implicações para a avaliação das competências de letramento.

TEXTO MULTIMODAL E A LEITURA DISCURSIVA

A comunicação na contemporaneidade caracteriza-se pela **crescente complexidade das produções textuais**, que frequentemente articulam diferentes formas de linguagem. Esses são os **textos multimodais**, construídos pela combinação estratégica de distintos modos semióticos, como a linguagem verbal (escrita e oral) e a linguagem visual (imagens, cores, diagramação, tipografia). Cada elemento significativo — seja uma palavra, uma imagem, uma cor, um tipo de fonte ou a disposição no espaço — funciona como uma **semiose**, isto é, uma unidade de sentido que contribui para a significação.

A organização e a interação dessas semioses na página ou tela compõem a paisagem semiótica do texto, cuja análise é fundamental para a apreensão do sentido global (Sayeg-Siqueira, 2023b).

A charge, foco deste estudo e gênero tipicamente multimodal (Marcuschi, 2005), utiliza a articulação verbo-visual para sua expressividade e crítica. Embora a combinação de diferentes modos e a organização não linear de informações não sejam fenômenos inteiramente novos, pois já encontravam raízes em práticas discursivas históricas, a era digital e a globalização intensificaram a prevalência desses textos e associam-se a novas lógicas de velocidade e mercantilização da linguagem exigindo um olhar crítico sobre suas intencionalidades e funções (Santos; Oliveira, 2024).

Ainda tratando dos gêneros como entidades sócio-discursivas, podemos afirmar que eles não se limitam a estruturas textuais, mas constituem produções sociais utilizadas para a realização de atividades na sociedade. Nesse viés, Sayeg-Siqueira (2023, p. 11), ao discutir o tema Enunciado e Enunciação com base em *Linguistique générale et linguist française* (1932), observa que: “Todo pensamento ao ser enunciado, por meio da língua, condiciona-se lógica e psicologicamente, com o intuito de cumprir o propósito do sujeito no dizer, consideradas, nesse ato, as ‘equivalências funcionais’ que estão na base de todo sistema linguístico.”

Isso significa que a língua oferece aos falantes diversos recursos para realizar a mesma função comunicativa de formas distintas, levando em conta o contexto e a relação com o interlocutor. Assim, uma charge, ao propor uma crítica ou reflexão, expressa a intenção do sujeito por meio do gênero discursivo.

Sayeg-Siqueira (2023, p. 11) também afirma que: “a constituição da enunciação, não como um processo individual que ocorre no psiquismo humano, mas como um fenômeno de ‘natureza social’, fruto da interação entre indivíduos socialmente organizados, que utilizam a língua, em situações concretas, como processo enunciativo.”

Por esse conceito, entende-se que o ato de enunciar não é apenas individual, mas social e coletivo, pois o enunciador fala a partir de uma função social inserida em determinado contexto histórico e cultural. Dessa forma, o conteúdo de uma charge pode representar valores, crenças e interesses de uma coletividade.

Segundo Sayeg-Siqueira (2023a), a intencionalidade do enunciador manifesta-se no enunciado por meio de marcas linguísticas que revelam sua subjetividade e perspectiva, como o uso de dêiticos, modalizadores e termos avaliativos. Essa intencionalidade pode ser apreendida pela análise do ato ilocucional, ou seja, da ação comunicativa que o enunciador pretende realizar ao produzir o texto — informar, persuadir, questionar ou, no caso da charge, criticar, sensibilizar ou gerar reflexão (Sayeg-Siqueira, 2023a).

Diante da complexidade dos textos multimodais e da natureza contextual da linguagem, a leitura ultrapassa a simples decodificação verbal, distanciando-se da visão restrita do alfabetismo, que entende o ato de ler como um processo mecânico e sem reflexão (Sayeg-Siqueira, 2022). A perspectiva do letramento surge para abranger o domínio da leitura e da escrita em seus usos sociais concretos, implicando a capacidade de compreender, interpretar criticamente e interagir com diferentes textos em seus contextos de circulação.

Assim, conforme Sayeg-Siqueira (2022, p. 9), o letramento requer do indivíduo “um entendimento, uma compreensão do que está lendo, a fim de conseguir elaborar conceitos e pensamentos acerca da leitura realizada, bem como emitir opinião”. Essa capacidade evolui para o letramento multimodal ou multiletramento, indispensável à leitura de textos

que combinam variados modos semióticos, exigindo do leitor habilidades linguísticas, visuais, culturais e cognitivas (Chediak; Chediak, 2023).

No artigo *“A leitura prismada em quatro faces”*, Sayeg-Siqueira (2022) explora a leitura como um processo complexo e multifacetado, comparável a um prisma com quatro dimensões: o texto, o leitor, a interação autor-texto-leitor e o discurso. Cada uma revela diferentes formas de construção de sentido. O leitor ativo utiliza estratégias para ir além do dito, buscando o implícito por meio de inferências e deduções, em um processo interativo mediado pelo texto.

A leitura configura-se, portanto, como uma prática discursiva e social (Orlandi *apud* Sayeg-Siqueira, 2022), na qual o texto (enunciado) é compreendido em seu contexto de circulação como parte de um discurso maior (Greimas *apud* Sayeg-Siqueira, 2022). O gênero discursivo — como a charge — apresenta convenções que orientam sua produção e leitura, mas o sentido pleno é construído na interação entre texto, leitor e contexto sócio-histórico.

Uma leitura aprofundada permite ao leitor identificar a intencionalidade, o posicionamento discursivo e os mecanismos de significação, que podem incluir juízos de valor e críticas (Sayeg-Siqueira, 2023a).

É por meio dessa leitura que se desenvolve o leitor reflexivo, analítico e crítico, capaz de questionar o texto, investigar o não dito e compreender seu papel na dinâmica social, pois ele é:

- Reflexivo: entende o texto como resultado de outros discursos e modos semióticos;
- Analítico: investiga o não dito e reconhece as lacunas de sentido;
- Crítico: identifica os mecanismos de significação e as intencionalidades, inclusive as ideológicas (Santos; Oliveira, 2024).

Para Sayeg-Siqueira (2022), um aspecto essencial dessa leitura discursiva é a capacidade de perscrutar o não dito, o que envolve tanto os pressupostos (implícitos considerados como dados irrefutáveis) quanto os subentendidos (insinuações cuja interpretação depende do leitor). Nesse nível, o leitor interage com a polifonia — as vozes sociais inscritas no texto (Bakhtin *apud* Sayeg-Siqueira, 2023b) — e com a multimodalidade (Sayeg-Siqueira, 2022).

Nesta análise, a charge da questão 11 do Encceja 2020 será abordada com base nessa fundamentação teórica, investigando como a articulação

dos elementos verbais e visuais constrói a mensagem central sobre o respeito à diversidade linguística, qual é a intencionalidade comunicativa e o ato ilocucional predominante do enunciador, e como o leitor, ao mobilizar seu letramento multimodal e discursivo, apreende o sentido da charge como um enunciado socialmente situado, identificando o não dito e o posicionamento crítico implícito.

ANÁLISE DA QUESTÃO

Com o arcabouço teórico delineado, procede-se à análise da questão 11 da prova Encceja 2020. Esta questão, que utiliza uma charge como texto-estímulo, permite observar, na prática, a interação dos modos semióticos e as demandas de leitura em um contexto avaliativo. A seguir, apresenta-se a questão completa, acompanhada da análise de seus elementos e das competências de leitura envolvidas.

Imagem 1: questão 11 - Encceja 2020

QUESTÃO 11



VIDAL, K. Disponível em: www.fadec.es. Acesso em: 10 set. 2019.

Os recursos verbais e não verbais indicam que o objetivo da charge é

- ☐ A expor a disparidade do número de falantes das diferentes línguas.
- ☐ B exibir a realização de manifestações favoráveis a distintos idiomas.
- ☐ C sinalizar que as diferentes línguas devem ser respeitadas.
- ☐ D indicar que os distintos idiomas devem caminhar juntos.

Fonte: Prova Encceja 2020.

ANÁLISE DA CHARGE (TEXTO-OBJETO)

Imagem 2: Charge da questão 11

QUESTÃO 11



VIDAL, K. Disponível em: www.fadec.es. Acesso em: 10 set. 2019.

A análise da charge em questão promove uma reflexão acerca do respeito e da valorização das diferentes formas de comunicação linguística, especialmente entre os indivíduos que utilizam a língua oral e aqueles que recorrem à língua de sinais. A interpretação desse enunciado multimodal exige a leitura articulada de seus recursos verbais e não verbais, configurando-se como um exemplo de texto multimodal cuja análise se beneficia das perspectivas teóricas apresentadas anteriormente.

Visualmente, a imagem organiza-se em sua paisagem semiótica de modo simétrico: à esquerda, as bocas e lábios simbolizam a língua oral; à direita, as mãos representam a língua de sinais, compondo o segundo polo da cena. No centro, o aperto de mãos entre os dois grupos atua como um elemento de integração e conciliação, funcionando como um signo visual de respeito, cooperação e reconhecimento mútuo.

Além desses elementos, cartazes com inscrições verbais (“Língua oral” e “Língua de sinais”) reforçam a identidade de cada grupo e o tema da charge, operando como semioses representativas de coletividades linguísticas distintas. O equilíbrio na disposição dos elementos visuais demonstra uma sintaxe visual deliberada, evitando tanto o excesso de informações, que comprometeria a clareza da mensagem, quanto a escassez, que dificultaria a construção do sentido.

Para completar, há os créditos e a fonte de consulta em letras menores e alinhados à direita, funcionam como elementos metatextuais, situando a enunciação no contexto comunicativo original.

Ao articular os elementos imagéticos às expressões verbais — “Língua oral”, “Língua de signos” e *Respeito por cada Lengua* — a charge revela uma intencionalidade comunicativa clara. Essa intencionalidade se manifesta no ato ilocucional para defender e promover o respeito entre as diferentes formas de linguagem, destacando o direito à comunicação e à diversidade linguística como expressões fundamentais de cidadania e direitos humanos.

A harmonia visual e o gesto simbólico do aperto de mãos materializam o discurso de inclusão e equidade linguística, reforçando a mensagem verbal *Respeito por cada língua*. Assim, a charge integra as dimensões visual, linguística e ideológica para produzir um enunciado coerente, no qual a multimodalidade opera como estratégia discursiva de conscientização e empatia.

A QUESTÃO DE PROVA COMO ENUNCIADO MULTIMODAL

Após a análise da charge como texto multimodal e discursivo, volta-se o olhar para a sua inserção no contexto da questão de prova. A forma como a questão é estruturada, particularmente seu comando e suporte, é fundamental para direcionar a leitura do examinando e avaliar competências específicas. O comando da questão 11 é apresentado da seguinte forma:

Imagem 3: Comando da questão 11

Os recursos verbais e não verbais indicam que o objetivo da charge é

A formulação assertiva do comando direciona o leitor para uma leitura que exige o letramento multimodal, mobilizando a capacidade de integrar diferentes semioses na construção do sentido global do texto. A explicitação no enunciado: *Os recursos verbais e não verbais* direcionam o leitor a atentar para as imagens e os elementos escritos, estabelecendo a necessária relação entre eles. O suporte da questão combina linguagem verbal e não verbal, compondo um enunciado multimodal coerente.

Observa-se que a semiose visual do negrito aplicada às palavras: *Lengua oral* é acompanhada por repetidas imagens de bocas, o que ajuda a evitar a confusão entre o termo *lengua* como órgão do corpo e “língua” como sistema de comunicação. Nesse caso, o termo é compreendido na acepção de modalidade linguística oral/falada.

De modo semelhante, o nome *Lengua de signos*, também em negrito, aparece associado a imagens de mãos em repetição, destacando esse membro do corpo como instrumento essencial para a produção da língua de sinais. Essas escolhas visuais fazem parte da enunciação intencional do autor, que busca ênfase e clareza semântica.

Ao centro da imagem, o título: *Respeito por cada Lengua*, apresentado em itálico, atua simultaneamente como semiose visual e linguística, sinalizando que se trata de uma expressão pertencente a outro idioma e não à Língua Portuguesa. Essa estratégia reforça o caráter multicultural e inclusivo da proposta comunicativa. Assim, a escolha do enunciador contribui para o direcionamento argumentativo da charge, que valoriza a diversidade linguística e a coexistência entre línguas e sujeitos.

Por fim, quanto ao tipo de questão utilizada, conforme o Guia de Orientações para Elaboração e Revisão de Itens (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2010, p. 15–24), trata-se de uma questão de informação incompleta, caracterizada por apresentar o enunciado do problema como uma afirmação a ser completada por uma das alternativas.

Essa estrutura exige do leitor a mobilização de habilidades de leitura e de interpretação de elementos multimodais, articulando diferentes recursos semióticos na construção do sentido. Assim, avalia-se diretamente a competência do letramento multimodal do examinado, que deve compreender as relações entre texto, imagem e contexto discursivo para identificar a resposta correta.

ANÁLISE DAS ALTERNATIVAS E A AVALIAÇÃO DO LETRAMENTO

Um texto multimodal — como charges, gráficos, cartoons, propagandas, ou infográficos — combina diferentes linguagens e signos, como cor, tipo de fonte, sinais e imagens. Para interpretá-lo corretamente, é

necessário articular esses elementos em conjunto, reconhecendo que o sentido é construído pela interação entre eles.

Assim, uma questão multimodal, especialmente quando contém distratores, pode representar um desafio interpretativo. Para respondê-la com clareza, o candidato precisa mobilizar seu letramento multimodal e crítico, o que envolve mais do que decodificar palavras e observar imagens.

Requer também integrar informações verbais e não verbais, reconhecer a intencionalidade do enunciador, identificar elementos implícitos (pressupostos, subentendidos, ironia ou crítica), e situar o texto em seu contexto discursivo e social, compreendendo o ato ilocucional que o autor pretende realizar.

Imagem 4: Distratores da questão 11

Os recursos verbais e não verbais indicam que o objetivo da charge é

- A** expor a disparidade do número de falantes das diferentes línguas.
- B** exibir a realização de manifestações favoráveis a distintos idiomas.
- C** sinalizar que as diferentes línguas devem ser respeitadas.
- D** indicar que os distintos idiomas devem caminhar juntos.

A questão em análise apresenta linguagem clara e objetiva. Embora o texto esteja em espanhol, os cognatos em português e o apoio imagético fornecem o suporte necessário para a interpretação. Além disso, a estrutura da questão oferece informações suficientes para que o avaliado entenda, com precisão, o que e como deve responder.

O comando solicita que o candidato identifique o objetivo principal da charge, marcando com um “X” uma das quatro alternativas apresentadas em sequência (de a a d).

No enunciado da situação-problema, observa-se o uso dos termos recursos verbais e não verbais e da forma verbal é, que, utilizados no singular, indicam que apenas uma alternativa expressa a intencionalidade principal da charge.

Analisando os distratores, tem-se:

- **Alternativa A:** “Expor a disparidade do número de falantes das diferentes línguas.”

Essa opção pode ser descartada, pois a paisagem semiótica não enfatiza diferenças quantitativas entre os grupos. O foco da charge não é constativo ou estatístico, mas discursivo, voltado à valorização da diversidade e do respeito mútuo.

- **Alternativa B:** “Exibir a realização de manifestações favoráveis a distintos idiomas.”

Também é um distrator. Embora o respeito possa gerar manifestações sociais, a intencionalidade principal da charge não é descrever um evento, mas sensibilizar o leitor para a importância do respeito entre as línguas. Trata-se de um discurso de apelo ético, não de relato factual.

- **Alternativa D:** “Indicar que os distintos idiomas devem caminhar juntos.”

Apesar de plausível, essa alternativa reflete apenas parcialmente a mensagem. A semiose verbal do título “*Respeito por cada Língua*”, e o aperto de mãos no centro da imagem, apontam para uma atitude ética de respeito e valorização, não apenas convivência.

Dessa forma, a resposta correta é a **alternativa C**: *Sinalizar que as diferentes línguas devem ser respeitadas*. Essa opção alinha-se plenamente à intencionalidade da charge, representando o ato ilocucional de promover o respeito e a valorização da diversidade linguística.

A semiose visual do aperto de mãos, e, sobretudo, a semiose verbal do termo *Respeito*, funcionam como marcadores explícitos da mensagem central do enunciador. A identificação dessa alternativa requer que o leitor compreenda a integração entre modos verbais e visuais, reconheça o ato ilocucional de apelo ético, e demonstre letramento multimodal e discursivo ao captar o objetivo principal da charge, dentro do discurso de valorização da diversidade linguística — temática de grande relevância em avaliações como o Encceja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscou-se analisar a questão 11 da prova do Encceja 2020, que utiliza uma charge como texto-estímulo. O objetivo

foi compreender como a articulação entre elementos verbais e não verbais constrói o sentido da mensagem, bem como identificar quais habilidades de leitura — à luz dos estudos sobre texto multimodal e enunciação em perspectiva discursiva — são mobilizadas e avaliadas na interpretação do texto no contexto do exame.

A análise realizada, fundamentada nos pressupostos teóricos sobre texto multimodal, enunciação e leitura discursiva, permitiu responder às perguntas centrais que nortearam a investigação. Observou-se que a *charge* estabelece seu sentido principal pela interação estratégica dos modos semióticos verbal e visual (Sayeg-Siqueira, 2023b), configurando uma paisagem semiótica na qual cada semiose contribui para a significação (Chediak; Chediak, 2023).

Além disso, ficou evidente que a *charge* apresenta uma clara intencionalidade comunicativa, expressa pelo ato ilocucional de defender e promover o respeito entre diferentes modalidades linguísticas (Sayeg-Siqueira, 2023a). Essa intencionalidade, enquanto parte da enunciação do autor, é essencial para a construção do sentido do enunciado e alinha-se à função social crítica e reflexiva do gênero *charge* (Marcuschi, 2005).

Nesse processo interpretativo, a questão exige do candidato a mobilização de competências de letramento multimodal e leitura discursiva. Como se observou na análise das alternativas, a identificação da resposta correta demanda ir além da decodificação verbal e da leitura superficial dos elementos visuais, exigindo a integração dos modos, a apreensão da intencionalidade e a compreensão do posicionamento discursivo veiculado pela *charge*. A capacidade de perscrutar o não dito e reconhecer o texto como prática discursiva e social é fundamental para refutar os distratores e alcançar a interpretação mais adequada (Sayeg-Siqueira, 2022).

A análise dessa questão do *Encceja* evidencia que exames de larga escala têm incorporado textos que exigem um letramento compatível com a complexidade da comunicação contemporânea. A avaliação do letramento multimodal e discursivo em contextos de exame é, portanto, essencial para certificar competências de leitura que capacitam o indivíduo a interagir criticamente com os diversos textos que circulam na sociedade (Santos e Oliveira, 2024), reconhecendo suas intencionalidades e os discursos que veiculam.

Em suma, a aplicação do arcabouço teórico sobre multimodalidade, enunciação e discurso mostrou-se eficaz para revelar as camadas de sentido presentes na *charge* e compreender as demandas de leitura no contexto avaliativo. A análise de questões multimodais sob essa perspectiva contribui para a compreensão do que se espera de um leitor contemporâneo: um sujeito ativo, reflexivo e crítico, capaz de interagir com textos complexos que articulam diferentes linguagens para construir sentidos e veicular discursos — especialmente em gêneros com forte marca social, como a *charge*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja Nacional: Prova de Língua Portuguesa — Ensino Fundamental — 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/encceja/provas_e_gabaritos/2020_PV_EF_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

CHEDIAK, Jackson; CHEDIAK, Taiane Cortez. A multimodalidade em: “Esse pet é descartável, esse não”. In: SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton (Org.). **Leitura analítica: de organização de enunciados**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2023. p. 67-72. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-287-0.06.10.23>. Acesso em: 07 abr. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Guia de elaboração e revisão de questões e itens de múltipla escolha**. 2010. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/guia_de_elaboracao_e_revisao_de_questoes_e_itens_de_multipla_escolha.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

SANTOS, Éber José dos; OLIVEIRA, José Adriano. O texto hipermodal como foco da avaliação do Enade. In: SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton; SANTOS, Éber José dos (Orgs.). **Leitura avaliativa: de questões dissertativas**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2024. p. 55-65. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-474-4.20.09.24>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. Estudos sobre enunciação e enunciado. In: SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton (Org.). **Leitura analítica: de organização de enunciados**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2023a. p. 11-22. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-287-0.06.10.23>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. Leitura multimodal de uma questão do Enem. In: SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton (Org.). **Leitura analítica: de organização de enunciados**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2023b. p. 57-66. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-287-0.06.10.23>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. Leitura prismada em quatro faces. In: SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton (Org.). **Leitura exploratória:** de informação e opinião, de causa e consequência, de premissas e conclusão. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. p. 8-28. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-124-8.05.10.22>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PARA ALÉM DAS PALAVRAS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TEXTO MULTIMODAL

“CAMPANHA DO AGASALHO”

Jackson Chediak
Taiane C. Chediak

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O direito à Educação é garantido pela Constituição Federal e regulamentado pela Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que estabelece, em seu Art. 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública, nos seguintes termos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio

No entanto, muitos jovens e adultos não conseguem concluir a educação básica na idade prevista como ideal pelo ordenamento jurídico-educacional brasileiro, que consiste em leis que regulamentam a educação nacional, garantindo direito à escolarização e definindo suas etapas e responsabilidades.

Diante dessa realidade, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) surge como instrumento de verificação de competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade adequada. Trata-se de um exame realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em colaboração com as Secretarias estaduais e municipais de educação.

Este capítulo tem como objetivo analisar a questão 18 do caderno de questões Ensino Fundamental do Encceja 2020, explorando como a

imagem, o texto e as alternativas se organizam no enunciado e contribuem para orientar o estudante na escolha da resposta mais adequada. A partir disso, propomos responder às seguintes questões: a) Como os elementos verbais e não verbais contribuem para a construção de sentidos da questão analisada? b) De que maneira a imagem dialoga com o texto e influencia a compreensão; c) Como a estrutura do enunciado e as formulações das alternativas podem impactar na escolha da resposta correta? e d) Em que medida a organização multimodal pode facilitar ou dificultar o entendimento do estudante?

Dessa forma, compreender a interação entre o enunciado, a linguagem verbal e não verbal é fundamental, pois esses elementos fornecem o contexto e as diretrizes necessárias para uma formulação de uma resposta adequada.

Tendo em vista o propósito do capítulo, propomos seu desenvolvimento em duas seções, além das considerações iniciais e finais. Na primeira seção, discutiremos sobre o conceito de leitura multimodal, com foco nas estratégias de leitura de textos verbal e não verbal. Na segunda seção, realizaremos a análise da questão 18, explorando de que maneira esses elementos interagem para a construção de sentido.

LEITURA MULTIMODAL: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ENTRE TEXTO E IMAGEM NO CONTEXTO DO ENCCEJA

O texto e a leitura são elementos fundamentais no processo de construção do conhecimento, da comunicação e do desenvolvimento do pensamento crítico. Ler não é apenas decodificar palavras ou compreender frases, mas interpretar, refletir e posicionar-se criticamente diante do que se lê. A leitura sistemática estabelece conexões entre o conteúdo e a realidade do leitor, ampliando a visão de mundo e enriquecendo a capacidade de argumentativa.

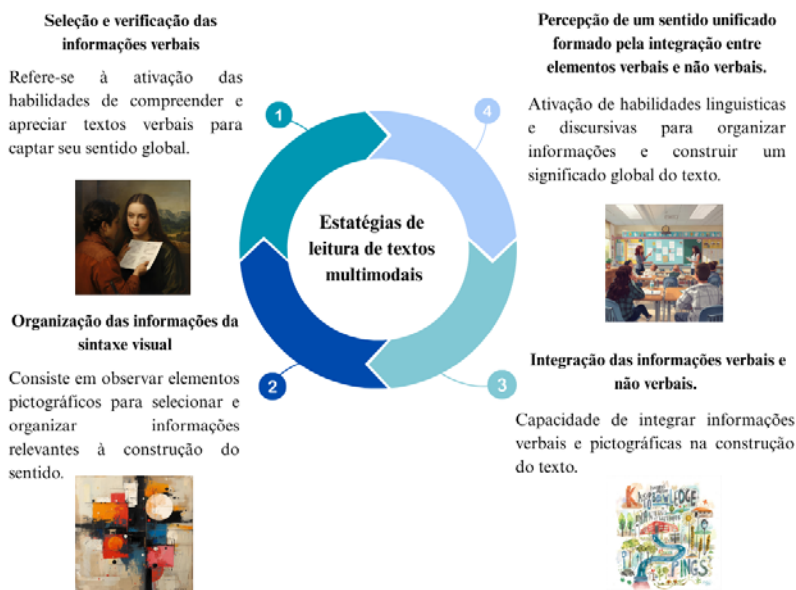
A leitura multimodal é a capacidade de compreender textos que combinam diferentes modos de comunicação, linguagem verbal e não verbal. De acordo com Chediak e Ortiz (2023, p. 35), “esses múltiplos modos ou formas de linguagem envolvem diversos recursos comunicativos como imagem, texto, som, gestos, cores, layout, QR Code, para gerar significado e divulgar mensagens de forma mais rica e complexa”.

Dessa forma, a integração entre texto e imagem reforça os efeitos da mensagem, tornando-a mais persuasiva e ampliando seus sentidos em diversos contextos. É necessária, portanto, a interpretação conjunta de todos esses elementos para construir plenamente o significado da mensagem.

O estudo da linguagem não deve ser feito de forma isolada. Segundo Barros (2009), a semiótica social considera a língua uma ferramenta fundamental para a construção da sociedade. Ao abordar um texto multimodal, sob a perspectiva semiótica de Barros (2009), é necessária uma leitura mais profunda e analítica, que busque compreender a construção de sentido a partir da interação entre os diferentes modos semióticos.

Dessa forma, é possível identificar estratégias cognitivas e discursivas que permitem ao leitor desvendar as relações entre elementos verbais e visuais, entendendo o texto em sua totalidade comunicativa. A Figura 1 a seguir ilustra essas estratégias, com base nas proposições de Barros (2009):

Figura 1. Estratégias de leitura de textos multimodais



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Barros (2009).

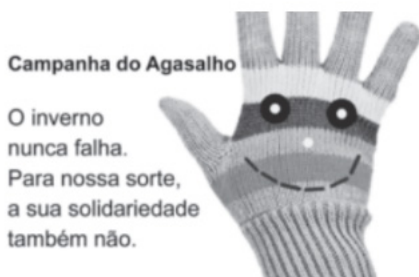
Essas estratégias, estabelecidas por Barros (2009), oferecem um arcabouço teórico e prático para o desenvolvimento da capacidade de leitura e análise crítica dos textos multimodais. A compreensão e interpretação da composição dos diferentes aspectos da linguagem permitem que o leitor reconheça as estratégias comunicativas utilizadas, desperte uma percepção mais crítica e adote uma postura questionadora diante das mensagens que circulam na sociedade.

ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA E MULTIMODALIDADE: A PERSUASÃO VERBAL E VISUAL NA CAMPANHA DO AGASALHO

Podemos observar como a combinação de elementos verbais (texto) e visuais (imagem) atua de forma persuasiva para chamar atenção do público e incentivar a doação. Serão abordadas as estratégias de leitura de textos multimodais, a técnica persuasiva utilizada na construção do impacto argumentativo, que gera empatia, e a importância da estética e do apelo emocional na comunicação.

Figura 2. Apresentação da questão para análise

QUESTÃO 18



Disponível em: www.mogidascruzes.sp.gov.br. Acesso em: 15 ago. 2014.

Analisaremos a questão 18 do caderno de questões Ensino Fundamental do Encceja 2020, gênero publicitário, com a temática de doação de agasalhos, promovida pela prefeitura do município de Mogi das Cruzes, do Estado de São Paulo.

Podemos observar a interação entre modos semióticos (imagem e texto), por meio da mão personificada, com o rosto sorridente, que complementa o texto, tornando a campanha mais acessível e amigável. A luva simboliza proteção contra o frio, estabelecendo uma conexão direta com o tema da campanha, doação de agasalho. Além disso, a representação do agasalho se dá por meio da luva, feita de lã, material que aquece e protege as mãos do frio, associando-se, assim, ao propósito da campanha, que é arrecadar roupas de inverno para aquecer as pessoas necessitadas.

A construção do sentido e persuasão podem ser observadas no texto com o uso de uma linguagem simples, poética e otimista. Ao afirmar que “*o inverno nunca falha*”, demonstra uma certeza por meio do advérbio de negação “*nunca*” e relaciona isso a “a sua *solidariedade*”, assim, incentiva o público a participar da campanha com uma mensagem positiva e inclusiva. As expressões “*nunca falha*” e “*também não*” criam uma expectativa de continuidade e compromisso, e, de forma simultânea, envolvem o leitor emocionalmente.

A combinação da imagem alegre e do texto otimista facilita a compreensão da mensagem, ao mesmo tempo que gera empatia. A mão-personagem cria uma conexão lúdica e humana, enquanto o texto verbal reforça a importância da solidariedade. Nesse sentido, podemos perceber que:

- A estrutura é clara, com um título curto e direto: “*Campanha do Agasalho*”.
- O texto curto reforça o sentido de urgência e solidariedade.
- A imagem atrativa ajuda a captar a atenção, especialmente de jovens e adultos, favorecendo o entendimento da mensagem.

Porém, pessoas com dificuldade em associar a imagem da mão com o conceito de agasalho podem precisar do texto para entender melhor a proposta. Contudo, a multimodalidade reforça o sentido global da campanha, por meio da linguagem poética que não se limita à função informativa, mas evoca sentimentos, utiliza figuras de linguagem, como a personificação, e apela à sensibilidade do leitor, características centrais do discurso poético — mesmo fora do gênero poema.

O estilo de letra e o tamanho também são elementos não verbais relevantes. A forma arredondada das letras transmite uma sensação de

conforto e acolhimento, reforçando a imagem acessível e próxima ao público. Já os elementos visuais, como os olhos e o sorriso da luva, acentuam a sensação de empatia e afeto, reforçando a mensagem de solidariedade.

Segundo Hyndman (2016), elementos como curvas suaves e formas abertas favorecem uma leitura mais acolhedora e despertam sensações de proximidade e leveza no público-alvo. Essa distinção é especialmente relevante em contextos digitais e publicitários, nos quais a empatia visual influencia diretamente a recepção da mensagem.

Na interação do texto, percebemos o paralelismo semântico no jogo de palavras em: *O inverno nunca falha* - fenômeno da natureza - *Para nossa sorte, sua solidariedade também não* - comportamento humano. Essa construção estabelece uma relação de equivalência simbólica entre os dois termos, sugerindo que, assim como o inverno retorna a cada estação de forma cíclica, a solidariedade também deve se manifestar com regularidade e confiabilidade.

Passaremos agora para análise do enunciado da questão, gênero publicitário, com a temática de doação de agasalhos. Esse enunciado trata-se de uma campanha específica, como indicado pela expressão: *a Campanha do Agasalho em questão*, o que significa que a resposta deve ser fundamentada exclusivamente nos elementos presentes na campanha, sem recorrer a exemplos externos.

O enunciado apresentado revela o objetivo da campanha: manter o padrão de doações anteriores. O uso da palavra *registrados* sugere resultados concretos, e a expressão *nos últimos anos* indica uma continuidade desejada. Como podemos observar a seguir.

Figura 3: Enunciado da questão

Para tentar manter os níveis de arrecadação registrados nos últimos anos, a Campanha do Agasalho em questão utilizou um argumento verbal baseado na

Dessa forma, a análise deve priorizar o trecho *utilizou um argumento verbal baseado na*. Isso exige que o estudante observe atentamente as palavras e as frases utilizadas na campanha, ou seja, os recursos linguísticos empregados no texto. Os elementos não verbais (imagens) não devem ser

o centro da resposta, a menos que complementem de forma indissociável o argumento verbal, o que pode ocorrer em textos multimodais.

O enunciado da questão delimita com clareza o foco: *argumento verbal*. A expressão *baseado na* indica a natureza do argumento, ou seja, a estratégia retórica utilizada. Nesse caso, há um apelo à emoção (*pathos*), evidenciado, por exemplo, na frase *a sua solidariedade também não*, que destaca a importância da ação individual e o impacto das doações.

A campanha, portanto, busca envolver o leitor emocionalmente e incentivá-lo a colaborar, por meio de uma mensagem positiva, inclusiva e afetiva. Ao analisar o enunciado da questão, espera-se que o estudante realize uma leitura atenta e identifique a alternativa que se relaciona diretamente com o argumento verbal persuasivo presente no texto.





No contexto de avaliações de múltipla escolha, como o Encceja, os distratores — alternativas incorretas — são construídos de forma plausível, contendo verdades parciais ou elementos ligados ao tema, mas que não respondem com precisão ao enunciado. Como veremos no quadro 1 a seguir:

Figura 4: Distratores

- Ⓐ carência financeira dos necessitados.
- Ⓑ compaixão humana pelos menos favorecidos.
- Ⓒ comparação entre um tipo de agasalho e a proteção por ele oferecida.
- Ⓓ repetição de um acontecimento da natureza e de um comportamento humano.

Em sequência, apresentamos o quadro 1, com a análise dos distratores.

Quadro 1- Análise dos distratores

Alternativas incorretas	Análise	Gabarito
A) carência financeira dos necessitados.	É uma verdade relacionada à campanha, mas não é o argumento verbal utilizado no trecho apresentado para convencer à doação. O texto não foca em descrever a situação financeira dos necessitados. Essa carência aparece como pano de fundo, mas a estratégia argumentativa para incentivar a doação contínua não é a descrição detalhada da falta de dinheiro, e sim a comparação da constância do inverno com a esperada constância da solidariedade.	
B) compaixão humana pelos menos favorecidos.	Assim como a carência, a compaixão é um elemento subjacente ou um resultado esperado da campanha. Não é, entretanto, a estrutura do argumento verbal que a frase apresenta para justificar a manutenção da arrecadação. O argumento não diz “doe por compaixão”, mas sim “assim como o inverno é certo, sua ajuda também deve ser”.	
C) comparação entre um tipo de agasalho e a proteção por ele oferecida.	Ao focar em um detalhe específico “um tipo de agasalho” (luva), porém, o texto verbal não faz essa comparação explícita ou implícita. O texto fala do “inverno” (fenômeno climático) e da “solidariedade” (ação humana), e não de um agasalho específico e sua função protetora. A imagem da luva serve como um símbolo geral da campanha do agasalho, dessa forma, é completamente fora do foco do texto verbal apresentado.	
D) repetição de um acontecimento da natureza e de um comportamento humano.	O argumento verbal central é construído em um paralelismo. A estrutura da frase cria uma analogia e uma expectativa baseada na constância. Assim como o inverno é uma certeza, a campanha espera que a solidariedade também seja constante, mantendo os níveis de arrecadação. Há uma clara correspondência entre as palavras “falha” do inverno e a “falha” da solidariedade, ambas negadas para reforçar a ideia de constância e confiabilidade.	

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Caderno Encceja (2020).

ANÁLISE DA QUESTÃO CORRETA “D”

O raciocínio que indica que esta é a resposta correta está na construção da mensagem da campanha: *O inverno nunca falha*. Essa frase estabelece um acontecimento da natureza que é cíclico, representando a regularidade do fenômeno climático. Já no trecho *Para nossa sorte, a sua solidariedade também não*, há um paralelo direto com o comportamento humano, a solidariedade, o que cria uma analogia entre os dois eventos: o ciclo natural do inverno e a constância esperada das ações solidárias.

Dessa forma, o argumento verbal da campanha se constrói pela analogia entre a repetição de um fenômeno da natureza e a expectativa de repetição do comportamento humano, estabelecendo uma relação de paralelismo que reforça a ideia de continuidade e compromisso social. Assim, cria-se uma estratégia para encorajar a solidariedade como um hábito constante e confiável, da mesma forma que a chegada do inverno, uma das quatro estações do ano, ocorre de modo inevitável e recorrente.

Essa figura de repetição evidencia a estratégia argumentativa central da campanha, intensificando o valor emocional do enunciado ao atribuir à ação humana a mesma constância dos ritmos naturais. A combinação da linguagem verbal e não verbal na mensagem revela tanto o apelo às emoções (solidariedade, conforto e empatia) quanto à razão (reconhecimento da regularidade e previsibilidade do fenômeno natural — o inverno), compondo uma estrutura persuasiva equilibrada entre o emocional e o racional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da questão 18 do caderno do Ensino Fundamental do Encceja 2020, com base na *Campanha do Agasalho*, evidenciou a importância da leitura crítica e da compreensão de textos multimodais. Para interpretá-los adequadamente, é necessário compreender as estratégias argumentativas e a interação entre diferentes linguagens e modos semióticos. Compreender de que forma gêneros textuais, como campanhas publicitárias, tirinhas e propagandas, contemplam as duas linguagens — verbal e não verbal — é essencial para reconhecer o uso da técnica persuasiva e do apelo emocional.

A campanha analisada buscou sensibilizar o leitor por meio de uma analogia e da repetição, estabelecendo uma relação entre a constância do

inverno (fenômeno natural) e a solidariedade humana (comportamento desejado). Essa construção exigiu o reconhecimento do argumento verbal como elemento central da persuasão, já que a mensagem baseia-se em um paralelismo simbólico que associa o ciclo previsível da natureza à expectativa de constância da empatia humana.

Ao destacar a repetição de um acontecimento natural em paralelo à repetição de um comportamento humano, a campanha utiliza um recurso argumentativo sutil, porém eficaz, capaz de despertar emoções, empatia e engajamento solidário. Dessa forma, a competência leitora em ambientes educacionais deve incluir a habilidade de articular texto e imagem, interpretando os sentidos produzidos pela interação de múltiplos modos semióticos e reconhecendo a força persuasiva que emerge dessa integração.

REFERÊNCIAS

BARROS, Cláudia Graziano P. **Capacidade de leitura de textos multimodais**. Cuiabá: EDUFMT, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Matriz de referência do Enem**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

CHEDIAK, Sorhaya; ORTIZ, Carlos Eduardo do Vale. A enunciação em: “A crise dos refugiados imortalizada para sempre no fundo do mar”. In: SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton (org.). **Leitura analítica: de organização de enunciados**. (com análise de questões objetivas do Enem) Curitiba-PR: Editora Bagai, 2023. p.35-46. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/leitura-analitica-de-organizacao-de-enunciados-com-analise-de-questoes-objetivas-do-enem/> Acesso em: 10 jan. 2025.

HYNDMAN, Sarah. **Why Fonts Matter**. London: Virgin Books, 2016.

LEITURA GRAMATICAL EM CONTEXTO

João Hilton Sayeg-Siqueira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A abordagem temática aqui tratada versa sobre o aspecto gramatical da composição lexical de palavra, avaliado na prova de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), de 2020. Trata-se de um exame que constitui uma aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos em contextos sociais, em contextos familiares ou em contextos escolares. A cognição social e a familiar se desenvolvem espontaneamente em situações específicas de interação com outras pessoas. A cognição escolar centra-se no apoio e na reflexão dos dados das cognições anteriores estimuladas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais.

O apoio para qualquer estudo sobre linguagem passa pela cognição, ou seja, por processos de aquisição de conhecimento, por meio de uma função psicológica que envolve o pensamento, a memória, a percepção e o raciocínio. Pensamento é a operação central da inteligência; memória está atrelada à capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações; percepção é a capacidade de processar e interpretar informações; e o raciocínio é a atividade mental de manipular informações para chegar a conclusões, resolver problemas ou tomar decisões.

Esses são processos básicos para assimilar o que é sociedade e para reproduzi-la no e pelo discurso. Esse é o cerne do postulado de Van Dijk (2008) para se entender contexto de produção, percebido como a estrutura mental de representação de uma situação social relevante para a produção e compreensão do discurso. Assim, a cognição serve de mediação entre discurso e sociedade, posto que não há uma ligação imediata entre eles, a não ser intermediada pela cognição, em uma configuração discurso↔cognição↔sociedade.

Há de se considerar uma interface cognitiva, posto que a sociedade é entendida pelas operações do pensamento, atreladas aos dados da memória, aos acréscimos de novas informações, às interpretações delas e às intermediações para se chegar à sua representação por meio do discurso. O discurso, por sua vez, é materializado pelos níveis fonológico/grafológico, morfológico, sintático e semântico da linguagem; matéria estudada e descrita pela gramática que os contextualiza.

GRAMÁTICA

A gramática é a disciplina que estuda a língua e as regras que determinam o seu uso. O estudo da língua está baseado, primeiramente, na composição do sistema linguístico que rege sua organização, constituído por unidades finitas e discretas, no plano fonológico, por vogais e consoantes que se articulam na formação da sílaba, estruturada por uma central silábica, preenchida pela vogal, e duas marginais anteriores e duas posteriores preenchidas pelas consoantes e pelas semivogais; no plano morfológico, a formação de palavras, ocorrida pela relação entre um radical e uma desinência, esta, indicativa das flexões de nome e de verbo e das derivações por prefixo e/ou sufixo, além da composição formada por justaposição ou por aglutinação; no plano sintático, a organização das frases, nominais e verbais, configuradas pela relação entre um sintagma nominal e um sintagma verbal.

A interiorização espontânea dessas estruturas do sistema linguístico faz com que o falante internalize uma gramática que servirá de esteio para a identificação de todas as ocorrências cotidianas de uso. A gramática internalizada se estabelece paulatinamente na memória de seus usuários de forma natural, em decorrência, principalmente, da acuidade auditiva do ser humano que lhe permite identificar variações sonoras e a elas atribuir sentido, mesmo que sejam meras onomatopeias. Todo falante possui, em níveis dissemelhantes, uma gramática internalizada, assimilada pelo simples contato com o outro, durante o uso cotidiano de comunicação feito com a língua.

Percebe-se, então, que, se os elementos constitutivos do sistema da língua são discretos e finitos, as regras de uso são altamente variáveis, posto que dependem das formas de a língua se manifestar de acordo com

fatores sociais (variação diastrática), fatores situacionais (variação diafásica) e fatores geográficos (variação diatópica) (Mattoso Câmara, 1985). Por isso, a gramática está voltada mais para uma descrição ou para uma prescrição de uso. A gramática prescritiva, desconsiderando essas variações, impõe determinado comportamento linguístico como correto, por meio de um conjunto de regras que estabelece um uso prototípico da língua e marginaliza os outros que não se enquadram nos padrões indicados pelas diretrizes categorizadas em manuais de regulação do uso da língua.

Por sua vez, a gramática descritiva parte dos conhecimentos linguísticos internalizados pelo falante para falar, ouvir, ler e escrever, resgatando a etimologia grega, *grámma*, da palavra, ou seja, como se usa a letra com valor expressivo na produção de mensagens e como ela é percebida, com valor impressivo, na recepção da mensagem. A análise, assim, parte da configuração do sistema da língua para um entendimento do uso feito pelo falante por meio de categorias descritivas. O percurso parte da gramática internalizada para um procedimento descritivo-analítico da ocorrência, considerando as variações linguísticas. Portanto, não há ocorrência de uso certa ou errada, mas adequada ou inadequada à situação comunicativa. Há situações que exigem o uso do padrão culto (como em uma audiência judicial), e outras em que esse uso seria totalmente descabido (como um churrasco com amigos, depois de uma partida de futebol).

O termo também nomeia teoria sobre o estudo do funcionamento da língua. A exemplo, tem-se a Gramática Sistêmico Funcional (GSF), de Halliday (1994), segundo a qual as regras gramaticais estão vinculadas às necessidades comunicativas dos falantes. Essa concepção parte da teoria contextual do significado, de John R. Firth¹, que assevera que o significado não comporta um padrão fixo, imutável na mente do falante, mas que deve ser visto como função, ou seja, a função que a língua desempenha num contexto de uso. A GSF considera a gramática ligada ao uso da língua, e esta como um sistema sociossemitico, com várias possibilidades de escolha de significados, na relação direta do seu funcionamento em sociedade, por meio de textos como fluxos de significações e intenções.

A língua, assim vista, não é só a expressão de um indivíduo a partir de sua percepção do mundo e da cultura em que foi criado, mas também

¹ Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/John-R-Firth>. Acesso em: 15 mar. 2025.

um importante instrumento de comunicação, usada em diferentes contextos, sendo adaptável a eles para garantir uma interação eficaz. Dessa forma, vê-se a língua como um organismo vivo, o que significa que as orientações gramaticais se adaptam ao uso dos falantes. Muitas vezes, uma regra gramatical não faz sentido num contexto comunicativo, passando a ser considerada artificial. Assim, o que poderia ser avaliado como desvio gramatical, torna-se norma, isto é, uma ocorrência de uso, a partir do momento em que soe mais natural para os falantes do idioma, numa situação específica de comunicação, em que um determinado significado, como função, manifesta um valor semântico para o termo no evento.

MATERIAL DE ANÁLISE

Para a análise, será usada a questão 16, com abordagem gramatical mórfico-semântica, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), de 2020, do qual é apresentado o cabeçalho com as especificações da prova.



A prova selecionada está voltada para a mensuração de habilidades da disciplina Língua Portuguesa, e, das questões apresentadas, foi escolhida uma com enfoque gramatical. Pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo gramatical se situa nas práticas de linguagem Análise Linguística/Semiótica, propondo que a gramática seja

compreendida em seu funcionamento e não de maneira descontextualizada das práticas sociais. A análise linguística está associada e interconectada com a análise semiótica, indicando a importância do desenvolvimento da habilidade de leitura direcionada à formatação verbo-visual do texto, pela composição entre recursos verbais, figurativos e outros que possam ser acionados.

Nessa perspectiva, está configurada a questão selecionada para análise. As categorias de investigação recorrem a aspectos morfológicos, isto é, a morfemas como unidades mínimas de significado funcional. Para Mattoso Câmara (1985), a morfologia estuda os processos de estruturação do sintagma, de seus elementos estruturais e dos processos de formação das palavras. Recorrem, também, a recursos semânticos, ou seja, como o significado se estabelece por meio do funcionamento das unidades morfológicas definidas pelo texto-base motivador, pelo enunciado e pelas alternativas.

QUESTÃO 16

FIM DO
NEPOTISMO



CABRAL, I. Disponível em: www.ivancabral.com.
Acesso em: 4 nov. 2020.

A palavra “desempregado”, usada na charge, contém o prefixo “des-”, que apresenta vários sentidos implícitos. Nesse contexto, seu significado é o de:

- A** oposição.
- B** separação.
- C** intensidade.
- D** afastamento.

A questão tem início com um recordatório, que oferece uma informação adicional ao fato retratado: “FIM DO NEPOTISMO”. Já aí, tem-se uma palavra derivada, formada por um radical e um sufixo, pois, “nepotismo” é um vocábulo oriundo do indo-europeu *nepot*², cujo significado diz respeito a um descendente que não é filho; vindo, assim, a entrar no latim pelos termos *nepos*, referindo-se a sobrinho e *nepotis*, a neto. O acréscimo do sufixo *-ismo*, de origem grega, com valor de tomar partido, traz uma referência a um conjunto de ideologias presentes na sociedade. Assim, “nepotismo” refere-se ao governo de sobrinho, expressão muito usada entre os anos 1655 e 1665 para descrever os favorecimentos do Papa a seus parentes; hoje, favorecimento de familiares por agentes públicos.

Na figura, tem-se uma fala em discurso direto, em um balão com bordas irregulares, a representar a voz tremida e insegura da personagem, caracterizada como pessoa idosa. À sua frente, em um carrinho, está um bebê de tenra idade. As expressões faciais das personagens retratam a preocupação decepcionada do homem, por não poder beneficiar, digamos assim, o neto; e a tranquilidade ressonante do bebê que espera um futuro tranquilo pelos benefícios já garantidos pelos ascendentes. Só que não, o que revela o semblante desconsertado do idoso, reforçado pela fala: “TADINHO... TÃO NOVO E JÁ DESEMPREGADO!”

O termo “TADINHO” é uma derivação de coitado acrescido da desinência de flexão de grau diminutivo “-inho”. Este morfema está com um valor polissêmico, tanto de desinência de grau diminutivo, referindo-se à criança, quanto de sufixo na composição da palavra, com significado afetivo: de avô para neto, pelo desamparo, ocasionado pelo “FIM DO NEPOTISMO”. Cabe ainda destacar que a palavra em pauta sofre uma alteração metaplasática de supressão por aférese, pela perda da sílaba “coi-” do início. Assim, “tadinho” é uma expressão informal e familiar de coitadinho, forma afetiva de coitado: desventurado, infeliz, desditoso, o que exprime dó, compaixão.

A palavra “DESEMPREGADO” tem por composição a base lexical em ‘emprego’, palavra derivada do verbo empregar, cuja etimologia vem do latim medieval *implicare*, com o significado de vincular, ou seja, estabelecer

²Disponível em <https://ambitojuridico.com.br/em-seis-pontos-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-nepotismo>. Acesso em: 20 abr. 2025.

um vínculo entre pessoas por uma atividade, no caso, de trabalho, com remuneração de troca. Assim, emprego deriva do verbo empregar, que admite uma derivação prefixal ‘des-empregar’. O verbo com o prefixo ‘des-’ denota a reversão de um processo, o de ‘des-vincular’ (Silva; Miotto 2009).

Por sua vez, o substantivo ‘emprego’ admite dois tipos de derivação: por prefixo e por sufixo. A derivação prefixal ocorre independente da sufixal: emprego > des-emprego. A derivação sufixal também pode ocorrer independente da prefixal, gera um adjetivo: emprego > empreg-ado. No caso de “desempregado”, a derivação é, ao mesmo tempo, prefixal (des-) e sufixal (-ado), indicando a negação de um estado resultante.

Está em pauta na questão o prefixo “des-”, sobre o qual se faz a observação de “que apresenta vários sentidos implícitos”. Pode ser encontrado, nos dicionários de Borba (2002) e de Houaiss (2009), o registro dessa polissemia, que depende do contexto da palavra em que o prefixo é utilizado e que, assim pode aparecer com o registro padrão ‘des-’ ou com sua variação “de-”, às vezes, pertinente para distinguir significado, como ‘descolar’ = ‘separar objetos colados’ ou ‘decolar’ = ‘descolar do solo ou deixar o solo’.

É importante observar o significado exato do prefixo “des-”, por meio de uma descrição mais acurada (o que não compete aqui), como no caso da ocorrência do sentido de **negação**, em que se pode analisar o valor de ‘perda’ em ‘desleal’: perda da lealdade; e o de ‘oposição’ em ‘desumano’: antagonismo aos preceitos de humanidade. O mesmo ocorre com o sentido de **ação contrária**, com valor de ‘perda’ em ‘desgraça’: retirada da graça recebida; e com valor de ‘oposição’ em ‘desenterrar’: ato contrário a enterrar.

Esse mesmo tipo de análise mais detalhada precisaria ser feito nas ocorrências de **inversão** em ‘desvirar’(verbo): inversão da condição de virado; **separação** em ‘desmembrar’ (verbo): separação em partes; **afastamento** em ‘descaminho’ (substantivo): afastamento do caminho correto; **intensidade** em ‘desferir’ (verbo): aplicação de golpe violento; **reforço** em ‘desinfeliz’ (adjetivo): condição de muita infelicidade; **cessação** em ‘dessintonizar’ (verbo): interrupção da sintonização.

A descrição semântica possibilita uma explanação mais ampla das ocorrências de uso do prefixo ‘des-’, considerando, sempre, que os diferentes sentidos serão adquiridos na relação direta da base lexical à qual se atrela. Assim, os valores semânticos são compostos por duas partes, uma base

morfolexical e uma morfogramatical. A base morfolexical é composta por um suporte das classes morfológicas, no caso, substantivo, adjetivo e verbo; e a base morfogramatical, por afixos (prefixo e sufixo) com seus diferentes valores de sentido em decorrência da base morfo lexical à qual se vincula.

Na questão 16, do Encceja, o “significado” do prefixo ‘des-’ é de “oposição”, pela relação ‘estar empregado’ e ‘não estar empregado’. Essa é a alternativa indicada como correta na planilha disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do governo federal, responsável pela organização, aplicação, correção da prova e divulgação dos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos aspectos semânticos do prefixo ‘des-’, a partir das configurações morfolexical e morfogramatical, revela uma produtividade polisêmica de valores pelas relações estabelecidas do prefixo ou do sufixo a uma base constituída por um substantivo, por um adjetivo ou por um verbo. Essa investigação carece de um aprofundamento, para divisar, com precisão, os significados dos afixos, quando atrelados a um nome ou a um verbo.

Ressalta-se que as regras gramaticais devem ser vinculadas às necessidades comunicativas dos falantes, que o significado não comporta um padrão fixo, imutável, mas desempenha uma função num contexto de uso. Assim, o estabelecimento de significados está na relação direta do funcionamento da língua em sociedade com os enunciados produzidos para tal finalidade.

REFERÊNCIAS

- BORBA, F. Dicionário de Usos do Português do Brasil, São Paulo: Editora Ática, 2002.
- HALLIDAY, M. K. An Introduction to Functional Grammar. 2. ed. London: Hodder Education Publishers, 1994.
- HOUAISS, A. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MATTOSO CÂMARA Jr., J. Dicionário de linguística e gramática. 12. ed. Petrópolis: Vozes 1985.
- SILVA, M. C.; MIOTO, C. Considerações sobre a prefixação. ReVEL, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2009.
- VAN DIJK, T. A. Discurso e poder. São Paulo: Contexto. 2008.

COMPETÊNCIAS LEITORAS E MULTIMODALIDADE NA ANÁLISE DAS IMAGENS DE CARLOS DRUMMOND NO ENCEEJA

Sorhaya Chediak
Nazian Holanda
Carlos Eduardo do Vale Ortiz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Constituição Federal do Brasil garante o direito à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), enfatiza a importância de políticas inclusivas que atendam às diversas trajetórias educacionais. Uma das iniciativas destinadas a corrigir desigualdades é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2002.

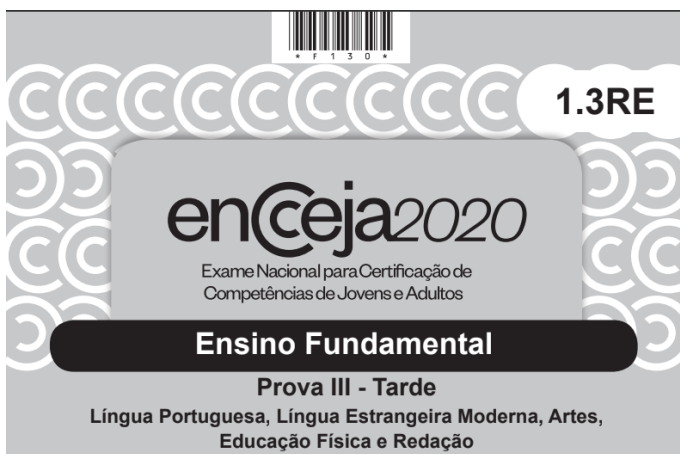
Esse exame destina-se a jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio na idade adequada, com o propósito de avaliar os conhecimentos ao longo da vida, seja por meio da educação formal ou de experiências informais. Conforme estabelecido pelo INEP, a aplicação do exame ocorre em colaboração com Secretarias Estaduais de Educação, Institutos Federais e, também, contempla pessoas privadas de liberdade e brasileiros no exterior.

O Enceja está alinhado à Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa aumentar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional. Portanto, o exame constitui um instrumento significativo para promoção da equidade educacional e de ampliação do acesso ao conhecimento.

O exame é composto por provas objetivas e uma proposta de redação, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. A estrutura do caderno de provas — como evidenciado na capa da Prova III, aplicada no Ensino Fundamental, no turno vespertino (cf. Figura 1) — inclui os componentes

curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação. Assim, a prova reflete uma proposta que valoriza uma formação ampla e articulada aos participantes.

Figura 1- Capa da Prova III – Aplicada no Ensino Fundamental, no turno vespertino.



Fonte: Prova Enceja Ensino Fundamental (2020).

Essa composição do Enceja demonstra o comprometimento da avaliação com uma perspectiva integradora, que vai além da mera memorização e busca refletir sobre as habilidades efetivamente desenvolvidas pelos participantes em diferentes contextos da vida. Ao interligar várias áreas do conhecimento e diferentes formas de linguagens, o exame proporciona uma avaliação mais completa e contextualizada, que reconhece a natureza intrincada do processo de aprendizagem e diversidade de saberes construídos. Assim, o Enceja não é apenas um instrumento de certificação, mas também um espaço que valoriza as trajetórias educacionais e sociais dos candidatos.

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo analisar a questão 06 do caderno de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja), edição de 2020, que apresenta duas representações visuais do poeta Carlos Drummond de Andrade: uma fotografia e uma caricatura. A proposta da questão requer que o estudante não só identifique e diferencie entre os gêneros visuais, mas

também associe conhecimentos prévios a habilidades de leitura crítica e multimodal.

Para abordar esse objetivo, propomos responder às seguintes perguntas: 1. Quais habilidades leitoras são mobilizadas na interpretação de representações visuais em diferentes gêneros imagéticos? 2. Quais conhecimentos prévios o estudante precisa ter para distinguir entre charge, *cartum*, caricatura e reprodução, considerando as características formais e funcionais de cada um? e 3. Como a questão avalia a capacidade de inferir e reconhecer intenções comunicativas a partir de imagens?

Para a análise da questão 06 do Enceeja 2020, adotou-se uma abordagem qualitativa baseada na análise documental (Cellard, 2008) e na análise semiótica multimodal (Kress; Van Leeuwen, 2021). O *corpus* de análise compreende as duas imagens apresentadas na questão – a fotografia e a caricatura de Carlos Drummond de Andrade – além do enunciado e das alternativas de resposta. A análise seguiu três etapas:

1. identificação dos elementos visuais e verbais;
2. análise das relações intersemióticas;
3. mapeamento das competências leitoras requeridas.

Baseando-se na perspectiva da leitura prismada em quatro faces de Sayeg-Siqueira (2022), na avaliação formativa de Passarelli (2024) e na Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2021), o estudo relaciona os modos semióticos de representação com a capacidade de leitura crítica e contextualizada exigida no exame.

Após uma contextualização inicial que situa o Enceeja como instrumento de equidade educacional e apresenta os objetivos da análise, este capítulo está organizado em seções que abordam, primeiramente, os fundamentos teóricos da leitura crítica e multimodal, articulando as contribuições de Freire (2011), Kress e Van Leeuwen (2021) e Sayeg-Siqueira (2022) para a compreensão dos processos interpretativos de imagens.

Após a contextualização inicial, que situa o *Enceeja* como instrumento de equidade educacional e apresenta os objetivos da análise, este capítulo está organizado em seções que abordam, primeiramente, os fundamentos teóricos da leitura crítica e multimodal, articulando as con-

tribuições de *Freire* (2011), Kress e Van Leeuwen (2021) e Sayeg-Siqueira (2022) para a compreensão dos processos interpretativos de imagens.

Em seguida, apresenta-se a metodologia de análise documental e semiótica multimodal aplicada à questão 06, seguida da análise detalhada das competências leitoras mobilizadas na distinção entre gêneros visuais, com foco específico na diferenciação entre fotografia e caricatura de Carlos Drummond de Andrade.

Por fim, o capítulo discute as implicações pedagógicas e avaliativas dos resultados, refletindo sobre os desafios da equidade educacional na avaliação de competências multimodais, e propõe direcionamentos para práticas mais inclusivas na Educação de Jovens e Adultos. Essa estrutura busca oferecer uma análise sistemática que articule teoria, metodologia e aplicação prática, contribuindo para a compreensão crítica dos processos avaliativos em contextos de diversidade cultural e social.

LEITURA CRÍTICA E MULTIMODAL

A leitura crítica, conforme definida por Freire (2011), transcende a mera decodificação de signos linguísticos, constituindo-se como um ato de conhecimento que articula a palavra escrita com o contexto sociocultural do leitor. No âmbito da multimodalidade, Kress e Van Leeuwen (2021) ampliam essa perspectiva ao demonstrar que os textos contemporâneos integram múltiplos modos semióticos: visual, verbal, espacial, gestual e sonoro, exigindo do leitor competências interpretativas que ultrapassam o letramento tradicional.

Sayeg-Siqueira (2022) propõe uma abordagem prismática da leitura em quatro faces: textual, contextual, intertextual e metatextual, oferecendo uma visão analítica que se alinha às demandas da leitura multimodal. Esta perspectiva é particularmente relevante para compreender como os estudantes do Enceaja mobilizam diferentes estratégias cognitivas ao interpretar gêneros visuais diversos.

A teoria da Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2021) fornece instrumentos analíticos específicos para a leitura de imagens, considerando três metafunções: representacional (o que está sendo representado), interativa (relação entre produtor, figura e observador)

e composicional (organização dos elementos visuais). Essa abordagem sistêmica possibilita uma leitura mais rigorosa das competências leitoras mobilizadas na questão analisada.

No contexto do Enceja, a aplicação da Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2021) revela as demandas interpretativas da tarefa proposta ao examinando. Contudo, a análise não pode desconsiderar as especificidades dos sujeitos da EJA (Haddad; Di Pierro, 2000). A questão, ao apresentar imagens de Carlos Drummond de Andrade, mobiliza não apenas competências semióticas, mas também o capital cultural do estudante (Bourdieu, 2015).

Portanto, a avaliação ultrapassa a simples distinção entre gêneros visuais, tendo em vista que se torna um indicador da capacidade do estudante de navegar por um universo simbólico que é, muitas vezes, produto de uma cultura letrada hegemônica, o que impõe desafios adicionais aos processos de inclusão e equidade que o próprio exame busca promover.

As abordagens teóricas de Sayeg-Siqueira (2022), assim como as de Kress e Van Leeuwen (2021), demonstram que a leitura de imagens não é uma habilidade intuitiva, mas uma competência multifacetada, que envolve decodificação visual, inferência contextual, análise comparativa e síntese interpretativa. Essa articulação de perspectivas teóricas, que abrange desde a estrutura visual (Kress e Van Leeuwen) até os níveis mais complexos de interpretação contextual e intertextual (Sayeg-Siqueira), contribui para a formação de leitores críticos, capazes de desnaturalizar representações visuais, identificar estratégias persuasivas e ideológicas nas imagens e articular sentidos.

Tais habilidades são essenciais para a leitura crítica das múltiplas linguagens da sociedade contemporânea e tornam-se especialmente relevantes em contextos avaliativos como o Enceja, no qual a competência leitora multimodal é requisito para a certificação educacional de jovens e adultos.

Esse tipo de competência é acionado, por exemplo, na questão 06 do Enceja (edição de 2020), que apresenta duas imagens do mesmo sujeito: uma fotografia (Figura 1) e um retrato desenhado (Figura 2), cuja representação é caracterizada como caricatura. A proposta exige que o candidato estabeleça relações entre os diferentes modos de representação visual e identifique os efeitos de sentido que emergem dessa comparação.

Figura 2 - Representações do Poeta

QUESTÃO 06

Figura 1



Cult, n. 154, jun. 2010.

Figura 2



Disponível em: www.casarubarbosa.gov.br.
Acesso em: 5 set. 2013.

Fonte: prova Enceja Ensino Fundamental (2020).

A fotografia, por sua natureza simbólica e conceitual, busca reproduzir fielmente o sujeito retratado, pois estabelece uma relação de oferta que pode ser interpretada como um convite à contemplação ou, a depender da familiaridade do leitor com o poeta, como certo distanciamento. Já a caricatura, marcada por seu caráter analítico e expressivo, enfatiza e distorce traços físicos e exige o reconhecimento de um referente conhecido para que o efeito humorístico, crítico ou irônico se concretize. Ambas as representações cumprem funções estéticas e comunicativas distintas, mas complementares, pois contribuem para diferentes formas de leitura e interpretação do retratado.

Essa distinção é fundamental para uma leitura prismada, que exige tanto a análise dos elementos visuais formais quanto a compreensão do contexto e das intenções comunicativas, conforme Sayeg-Siqueira (2022).

ANÁLISE DA QUESTÃO E COMPETÊNCIAS LEITORAS ENVOLVIDAS NA QUESTÃO

A alternativa correta, caricatura, exige que o estudante mobilize competências leitoras como:

- observação cuidadosa dos elementos gráficos;
- inferência interpretativa sobre a intenção comunicativa da imagem;

- c. conhecimento prévio sobre gêneros visuais;
- d. habilidade de distinguir entre representações realistas e estilizadas.

Figura 3 - Enunciado

A Figura 1 é uma fotografia do poeta Carlos Drummond de Andrade. A Figura 2 é um retrato desenhado do mesmo poeta, cuja forma de representação é denominada artisticamente de

- A** charge.
- B** cartum.
- C** caricatura.
- D** reprodução.

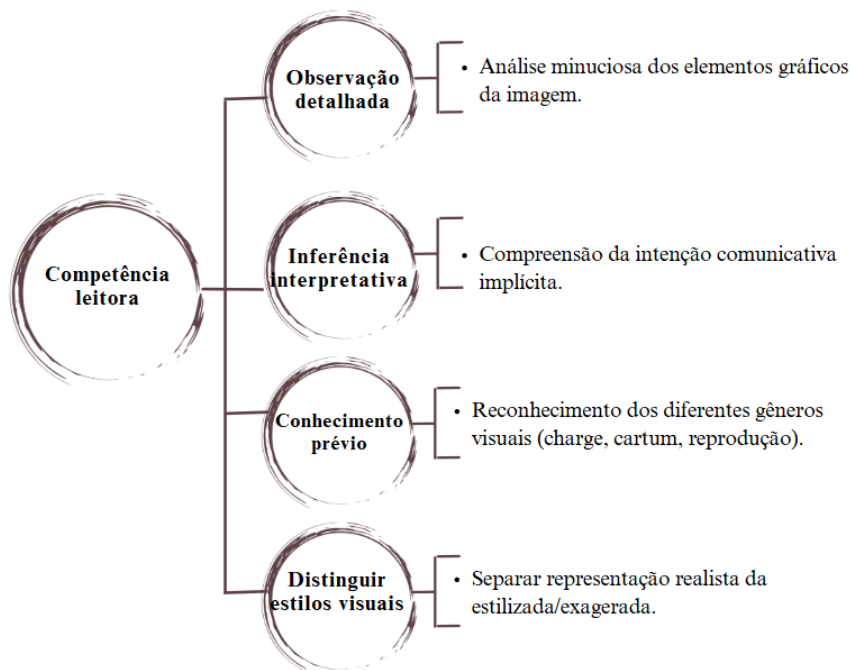
Fonte: Prova Enceeja Ensino Fundamental (2020).

A distinção entre gêneros visuais fundamenta-se em critérios funcionais e estruturais específicos. A charge, conforme Ramos (2017), caracteriza-se pela crítica político-social contextualizada temporalmente, utilizando recursos como ironia e sátira para comentar eventos específicos. O *cartum*, por sua vez, apresenta humor atemporal e universal, sem ancoragem em fatos particulares (Vergueiro, 2018). A caricatura, objeto central desta análise, constitui-se como representação que enfatiza características físicas ou psicológicas do retratado por meio da deformação expressiva, podendo ter finalidades humorísticas, críticas ou meramente estéticas (Menezes, 2016).

Compreender essas distinções é essencial para escolher a resposta correta, já que a leitura de imagens, assim como a leitura de textos verbais, requer um conjunto amplo de competências que ultrapassam a simples decodificação dos elementos visuais. Conforme Rojo (2009, p. 9), “os textos multimodais [...] são aqueles que articulam diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, gestual — para a construção de sentidos. Sua leitura exige do aluno o domínio de múltiplos sistemas semióticos.”

Ao mobilizar essas competências, o estudante demonstra domínio não apenas de uma leitura literal, mas de uma leitura multissêmica, em que o contexto e o tipo de linguagem visual são fundamentais para a construção do sentido. A seguir, apresentamos, na figura 4, uma síntese do percurso de leitura necessário para a identificação do gênero visual na questão analisada.

Figura 4- Competências leitoras.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

De acordo com Ferrara (1992, p. 27), “a leitura da imagem requer um olhar treinado para perceber signos visuais em articulação com outros signos e contextos. A imagem é uma linguagem, e como tal, precisa ser compreendida em sua complexidade.” A figura 4 reforça que a leitura de imagens em avaliações como o Enceeja não se limita apenas ao reconhecimento formal dos elementos visuais, mas envolve a articulação de diferentes competências cognitivas e interpretativas. Reconhecer esse percurso é importante para avaliar o nível de proficiência leitora do estudante. Isso evidencia que a leitura multimodal constitui uma habilidade decisiva para a construção do sentido e para o sucesso na resolução das questões.

IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO

Conforme aponta Passarelli (2024), a avaliação da leitura deve priorizar critérios que valorizem a compreensão do percurso interpretativo do

estudante. O erro, nesse contexto, é compreendido como indicativo de uma fase do desenvolvimento da aprendizagem, devendo ser usado como base para mediações pedagógicas. A questão analisada permite verificar se o estudante sabe:

- a. diferenciar gêneros visuais;
- b. compreender as finalidades estéticas e comunicativas das imagens;
- c. construir inferências a partir de elementos visuais;
- d. articular conhecimento prévio com leitura crítica.

A figura 5 sintetiza as competências avaliadas e destaca as implicações pedagógicas associadas ao desempenho interpretativo do estudante.

Figura 5- Implicações para a Avaliação



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Avaliar adequadamente essa competência, no contexto da prova, implica reconhecer que a leitura de imagens mobiliza práticas discursivas elaboradas — não se limita ao reconhecimento formal, mas exige inferências, articulação de saberes prévios e compreensão da intenção comunicativa.

Nesse sentido, a leitura não se restringe à decodificação, mas se configura como um processo ativo de construção de sentido, que “articula informações do texto com o conhecimento de mundo do leitor, com o contexto e com as condições de produção” (Koch, 2009, p. 19). Essa perspectiva reforça a necessidade de que os instrumentos avaliativos considerem não apenas a decodificação, mas também a capacidade do estudante de interpretar e relacionar os diferentes elementos presentes na imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da questão 06 do Enceja 2020 revela que, por trás de uma atividade aparentemente simples, existe uma rica articulação de competências cognitivas, interpretativas e culturais. A distinção entre gêneros visuais como charge, cartum, caricatura e reprodução não se limita a um exercício classificatório: exige do participante uma leitura multissêmica, fundamentada em saberes prévios e na compreensão das intenções comunicativas que permeiam a linguagem visual.

No caso específico da caricatura de Carlos Drummond de Andrade, o reconhecimento da estilização gráfica provoca uma reflexão sobre a função social do exagero na representação simbólica. Em contraponto, a fotografia — enquanto reprodução — sugere uma presença documental, mostrando como cada gênero constrói significados distintos a partir da materialidade e função.

Ao propor esse tipo de leitura, o exame elaborado pelo INEP reafirma o compromisso com uma avaliação que transcende a simples decodificação, promovendo a formação de leitores críticos, capazes de navegar entre diferentes linguagens e de interpretar imagens inseridas em variadas práticas sociais. Trata-se, portanto, de uma avaliação que reconhece a leitura como prática social e valoriza competências discursivas que integram múltiplas formas de expressão e de construção de sentido.

REFERENCIAIS

BOURDIEU, Pierre. **Los tres estados del capital cultural**. Sociológica México, n. 5, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - **Enceja 2020**: Prova III - Tarde: Língua

Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação - Ensino Fundamental. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: <https://is.gd/5h8Qd6>. Acesso: 4 mar. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **As 20 metas do PNE e a avaliação do Inep**. Agência Senado, Brasília, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep> . Acesso em: 7 jul. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Linguagem visual e leitura crítica: a imagem como texto**. São Paulo: Pontes Editores, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Mariele Furtado de Barros; MENDES, Marco Aurélio de Sousa. Leitura protocolada e adaptação literária: uma proposta de letramento literário e ampliação de repertório na leitura de imagens no ensino fundamental. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 2, p. 87-105, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/viewFile/14451/8934> . Acesso em: 14 jul. 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

KOCH, Ingedore. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 3. ed. London: Routledge, 2021.

MENEZES, Hanna França et al. Análise dos princípios visuais no projeto gráfico: estudo de caso envolvendo infográficos jornalísticos. In: **12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, Blucher Design Proceedings**. 2016.

OLIVEIRA, Marcos Nonato de. Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 75-92, set. 2015. Disponível em: <https://is.gd/skT8IY>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/DGXyMWzXX63KcrXJ4ps7GYb/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 14 jul. 2025.

PASSARELLI, L. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. In: **Estudos em avaliação educacional**. V. 31 Jan/abr 2020, p. 50-75. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/6292> . Acesso em: 27 set. 2024.

PEREIRA, Hylo Leal; ARAÚJO, Antônia Dilamar. A proposta pedagógica de leitura de imagens em manuais de língua portuguesa do ensino médio. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34,

n. 1, p. 159-177, maio 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/173968/170931>. Acesso em: 14 jul. 2025.

RAMOS, Paulo Eduardo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ROJO, Roxane. **Leitura e produção de imagens**: estudos multimodais. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. Leitura prismada em quatro faces. In: SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton (org.). **Leitura exploratória**: de informação e opinião, de causa e consequência, de premissas e conclusão. Curitiba: Editora Bagai, p. 8-28, 2022. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/leitura-exploratoria-de-informacao-e-opinio-de-causa-e-consequencia-de-premissas-e-conclusao/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos e educação popular**. São Paulo: Cortez, 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO LIVRO MEMÓRIAS DE VIDA

Flávio Gomes Bezerra

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todo professor que trabalha na Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra em seu dia a dia um grande desafio: ensinar em uma sala com alunos de faixas etárias totalmente diferentes, níveis de dificuldade variados e históricos de vida que ampliam essa diversidade. Santos afirma que:

Os alunos são oriundos de uma sociedade multicultural com várias possibilidades: a diversidade familiar, cultura de raças etc. Notadamente, torna-se um marco para a prática da inclusão evitar um ensino elitista, autoritário e positivista respeitando a identidade cultural e a experiência social do corpo discente. (Santos, 2008, p. 26)

Além de toda rica teoria que aborda a Educação, o professor que adquire experiência em EJA percebe que alunos adultos, mais ainda do que crianças e adolescentes, voltam à escola com muitas dúvidas sobre sua própria capacidade de retomar os estudos e sobre a maneira como serão recebidos. Esses educandos chegam com sua própria concepção de educação construída em outra época, que pode variar entre alguns anos e algumas décadas.

A heterogeneidade desafia o educador a encontrar estratégias para trabalhar os conteúdos curriculares de maneira eficiente com cada turma, a cada novo semestre. Gazoli (2013, p. 75) observa:

[...] o aluno adulto é um sujeito particular, com características psicológicas específicas construídas ao longo de sua história de vida. Inserido em uma sociedade letrada, científica e tecnológica, experimentou a proximidade com os conhecimentos escolares; porém, apenas na vida adulta é que está tendo a oportunidade de ter acesso real e aprofundamento a esses conhecimentos. É um sujeito que

busca conhecimentos socialmente valorizados, o que não pôde construir na idade escolar convencional.

Uma estratégia muito comum é iniciar o semestre com sondagens que abordam tanto os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos em sala quanto as chamadas caracterizações. Essas atividades têm o intuito de apresentar os novos alunos aos educadores da unidade escolar, por meio de perguntas sobre local de nascimento, profissão, número de familiares, renda, atividades de lazer, religiosidade, objetivos, sonhos e outros aspectos que auxiliem os profissionais da educação a conhecer melhor seus educandos.

Obviamente, esse conhecimento sobre o aluno não se esgota na caracterização. Trata-se apenas de um ponto de partida. É no cotidiano escolar que esse vínculo se fortalece e se torna mais significativo. Assim, o educador tem a oportunidade de trabalhar os conteúdos curriculares em diálogo com o cotidiano e o histórico de vida dos estudantes.

Um exemplo prático dessa experiência está na leitura em sala de aula. Trabalhando com o componente de Língua Portuguesa, buscamos enfatizar a leitura e a produção textual dos gêneros escolares que contribuem para o desenvolvimento das habilidades previstas. Durante um semestre em que realizamos a leitura, em sala, da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, houve uma grande participação de alunos oriundos da região Nordeste do Brasil nos diálogos sobre os capítulos lidos. Esses estudantes enriqueceram as discussões com explicações sobre o vocabulário e os elementos culturais do sertão, vivências que só poderiam ser descritas com propriedade por quem já as experimentou. Após os debates, os alunos produziam resumos ou resenhas das leituras diárias.

Esse breve exemplo ilustra a relevância de considerar o histórico pessoal de cada um de seus alunos, seu modo de vida e o quanto suas experiências podem contribuir para o desenvolvimento das atividades escolares. De acordo com Freire (1987, p. 39): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Valorizar o aluno e apresentar novos conhecimentos a partir de seus conhecimentos prévios, é um princípio que todo professor da EJA deve aplicar em sua prática docente. Paulo Freire já defendia que a prática pedagógica deve ser construída sobre o conhecimento prévio do aluno.

Esse tipo de aprendizagem torna o educando mais autônomo e a aprendizagem passa a ser mais significativa. Assim, o aluno se torna um sujeito mais consciente e ativo no processo de transformação social.

A educação como um todo, e, em especial, a EJA, tem uma missão essencial: promover a inclusão social. A diversidade e multiculturalidade devem ser consideradas com seriedade no cotidiano escolar. Tendo em vista a importância dos conhecimentos prévios dos alunos e seu histórico de vida, a equipe de professores do Centro Público de Formação Profissional Valdemar Mattei, em Santo André-SP, decidiu desenvolver um projeto pedagógico que resultou na criação do livro *Memórias de Vida*, uma coletânea autobiográfica dos educandos.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO LIVRO MEMÓRIAS DE VIDA

O Centro Público de Formação Profissional (CPFP) Valdemar Mattei faz parte da Rede Educacional de Ensino da Prefeitura de Santo André, na região metropolitana do estado de São Paulo. Situado na rua Kasato Maru s/n, no bairro da Vila Pires, é uma unidade escolar voltada para a Educação de Jovens e Adultos com Ensino Fundamental I (alfabetização e pós-alfabetização), Ensino Fundamental II e curso de Informática livre. Há também a disciplina de Informática em sua grade curricular. O CPFP Valdemar Mattei é um polo bilíngue que conta com uma turma multisseriada de alunos surdos.

A Prefeitura de Santo André possui mais alguns Centros Públicos de Formação Profissional distribuídos pelo município, e cada unidade oferece cursos profissionalizantes diferentes, como construção civil, culinária, entre outros.

Por ser uma escola voltada à formação de jovens e adultos, há uma atenção especial às práticas pedagógicas e formativas específicas dessa modalidade. Os professores têm liberdade para desenvolver o trabalho de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, além de elaborar e aplicar projetos integradores. As Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) contam com a participação do corpo docente e da equipe gestora, favorecendo a troca de experiências e o planejamento coletivo.

No ano de 2022, a professora de Artes, Cristina Melo Garcia, em diálogo com o professor de Língua Portuguesa, Flávio Gomes Bezerra, sugeriu a criação de um livro escrito pelos alunos. A proposta foi apresentada na RPS da semana seguinte e acolhida com entusiasmo por toda a equipe. Inicialmente, o gênero escolhido seria o poema. Todavia, considerando que as turmas da EJA trazem vivências e experiências pessoais ricas e diversas, frequentemente compartilhadas nas aulas, optou-se por trabalhar o gênero mini autobiografia.

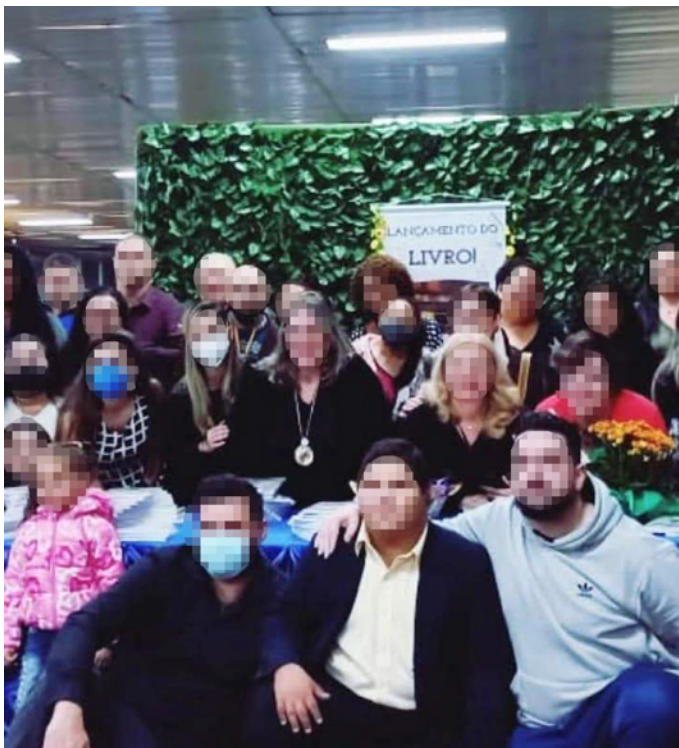
Os textos dos alunos do Fundamental I e II foram escritos nas aulas de Língua Portuguesa com o acompanhamento de seus respectivos professores. Já os textos dos alunos do Fundamental I, que ainda não eram alfabetizados, foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos pela professora pedagoga Carolina Hoschette. Houve também empenho dos professores especialistas em Libras, que realizaram a tradução de cada história para a comunidade surda.

A equipe gestora, composta pela diretora Alexandra Henriques Ferreira, pela vice-diretora Cláudia Cristina Rota e pela assistente pedagógica Juliana Monteiro Araújo, atuou ativamente desde o início, auxiliando na revisão dos textos, no contato com a Editora Coopacesso e na organização dos aspectos logísticos e editoriais que envolveram a produção da obra.

O livro *Memórias de Vida* contém 82 capítulos, cada um narrando a história de vida de um aluno. O lançamento ocorreu no Paço Municipal da Prefeitura de Santo André, localizado na Praça IV Centenário, no centro da cidade. Durante o evento, os autores autografaram os exemplares disponíveis e participaram de uma celebração especial que contou com a presença de familiares, colegas, professores, da Banda Lira e da primeira-dama do município, Ana Carolina Serra.

Na ocasião, foram expostos os autorretratos e as produções visuais dos estudantes, evidenciando o caráter interdisciplinar e inclusivo do projeto.

Fotografia 1: Alunos e professores



Fonte: Acervo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que uma atividade diferenciada, a produção e a publicação, em 2022, do livro *Memórias de Vida*, representaram um processo democrático, com a participação ativa de todos os envolvidos em cada decisão tomada. O trabalho coletivo desenvolvido pelos profissionais da unidade escolar e o empenho dos alunos, que se apaixonaram pelo projeto desde o início, marcaram a trajetória de cada participante — alunos e educadores — que integraram essa experiência.

Essa produção literária motivou profundamente os estudantes e tornou-se também um marco na história da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Santo André, refletindo o poder transformador da educação quando construída de forma colaborativa, inclusiva e significativa.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Alexandra Henriques; ROTA, Cláudia Cristina Veraldo; ARAÚJO, Juliana Monteiro Carvalho de. **Memórias de Vida**. 1.ed. Santo André, SP: Coopacesso, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão e Educação, culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Cortez. 2013.

ANÁLISE DE DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA: APLICAÇÃO EM UM DISCURSO AUTOBIOGRÁFICO

Éber José dos Santos
João Hilton Sayeg-Siqueira
José Adriano Oliveira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está atrelada à democratização da educação. A partir da década de 1940, houve um moderado interesse por parte de algumas instâncias de políticas públicas de se olhar para as pessoas que tinham deficiência em sua formação escolar.

Contudo, foi na década de 90 que se aprovou o termo EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como uma forma mais concreta de conceber essa modalidade de ensino (Brasil, 1996).

Também se sabe que, devido à extensão do território brasileiro, essa modalidade tem características particulares em cada região. No Sudeste, sobretudo em estados como São Paulo, a EJA atende às necessidades básicas de emprego e oferece o mínimo de ilustração para a manutenção de tarefas banais que envolvem uma leitura elementar e o reconhecimento de algumas operações matemáticas. Além disso, devido ao processo de migração que o estado de São Paulo experimentou a EJA foi uma oportunidade para os que vinham sem o conhecimento dos números e do alfabeto para que a escola pudesse fazer parte de suas existências, mesmo que de forma tímida. Em regiões como o Norte e o Nordeste, essa modalidade de ensino facilita a vida de comunidades carentes e mais distantes no sentido de um acesso a um pouco de educação.

Paulo Freire (1921-1997) é tido como o grande representante da EJA porque compreendia essa modalidade como um jeito de se fazer uma educação humanizadora, democrática e transformadora. Seus ideais educacionais eram contra a elitização do saber e sustentavam que a educação poderia transformar toda e qualquer forma de vida, independente

do lugar social que o sujeito ocupasse. Também a relação entre o mestre e o aluno não era pautada pela distância, mas pelo acesso e a acolhida de ambos, pois, nesse contexto, Freire (1997, p. 30) apresenta a importância de:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das pessoas. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Tais questionamentos apresentados por Freire extrapolam o que está sintaticamente escrito. A partir de uma leitura profunda do que circunda a vida do sujeito, é possível questionar coisas maiores como o sentido da vida e os sonhos realizados ou não de cada um. Na EJA, a produção oral e escrita representa mais que a teoria ou a dinâmica de uma escola regular porque traz realidades externas para a partilha interna da educação.

A EJA, sonhada e pensada a partir dos princípios de Freire, não era para ser apenas um meio de acesso para aqueles que foram excluídos ou que não puderam participar da educação regular, mas um modo de se fazer educação frente aos desafios sociais que estigmatizaram muitas pessoas em nome da simples sobrevivência, impedindo-as de escreverem suas próprias histórias a partir do caderno de seus sonhos.

Fundamentado no sonho de Paulo Freire, na periferia de Santo André, em São Paulo, a produção do livro “Memórias de Vida”, escrito a partir da história de alguns dos alunos da unidade educacional Valde-mar Mattei dignificou e concretizou tais aspirações e, ao mesmo tempo, denunciou as mazelas do poder público em relação ao acesso à educação. Nessa obra autobiográfica, há um arcabouço muito rico de sujeitos representados em seus muitos discursos. As narrativas não se enquadram apenas na estrutura do gênero narrativo, mas pedem e exploram outras categorias de análise, como a prática discursiva e social de seus autores. É uma riqueza, no sentido de análise e, concomitantemente, uma denúncia no sentido de relato de como a educação ainda é negligente em muitas realidades sociais.

Pela narração de cada autor, há toda uma estrutura que envolve aspectos caros a eles, como a vontade de realizar o sonho de ler e escrever, a falta de assistência social e econômica em suas vidas, a dureza da vida em outros lugares e o carinho para com a família que ficou em outro lugar.

Nesse sentido, este capítulo visa analisar, sob a ótica da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), especificamente, o discurso autobiográfico da Aline Conceição Macedo, por ser um relato que, de certa forma, destoa dos demais que compõem a obra, uma vez que ele não traz o núcleo familiar como base da narrativa, assim como fazem os demais.

Entende-se que, nas entrelinhas do discurso autobiográfico, que apresenta relato de memórias vividas, há muito que se compreender sobre os aspectos sociais e institucionais que permeiam a educação. Assim, justifica-se a escolha.

O capítulo está assim estruturado: esta introdução, que contextualiza sobre a EJA e apresenta o recorte adotado para a análise, uma seção de abordagem teórica para entender os pressupostos da ADTO, a análise do discurso selecionado e, por fim, as considerações finais.

PRESSUPOSTOS DA ADTO

A perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) concede à leitura um campo científico e abrangente que a própria palavra, em muitas ocasiões, pede. Por inúmeras concepções linguísticas e textuais, as palavras sempre disseram algo, contudo, a partir da ADC, elas romperam limites da ideia positivista de se ler apenas o que está na cadeia lógica da sintaxe e da morfologia, permitindo que o lado semântico também tivesse sua presença considerada. Nessa teoria, um dos expoentes é Norman Fairclough, base deste capítulo, que entende que o discurso é orientado pelo texto, o qual fornece ao analista todo o suporte para a compreensão dos efeitos de sentido, em uma perspectiva descritiva, interpretativa e representativa dos elementos ideológicos, sociais e individuais que formam um texto.

A visão óbvia de uma produção textual disputa com a sua visão oculta, ou seja, as palavras entregam, denunciam, avaliam e representam muitas nuances que a leitura, sem as categorias de análise, não deixa manifestar, pois “a ADC compreende que a representação por meio da

linguagem significa uma forma de práxis e não apenas um modo de refletir a realidade” (Fairclough, 2001, p. 16).

Em tempos de grande produção comunicativa, a palavra que narra uma prática pode ser enfraquecida pelos discursos publicitários de muitas áreas da vida, como se a vivência de cada um não fosse mais importante ou necessária. A escuta do discurso deixou de ser fonte de manifestações sociais para dar lugar aos discursos genéricos e distantes da prática humana. Quando se medita sobre um texto autobiográfico, por exemplo, nega-se uma leitura consumista e instantânea porque esse tipo de escrita envolve a vida e não é artificial e, associada à ADC, ganha sentidos maiores e permite um mapeamento e possível atitude de mudança sobre a sociedade e os seus envolvidos.

Essas possibilidades apresentadas neste capítulo têm também o interesse em expor, de forma pedagógica, que há outras leituras a serem feitas diante das realidades apresentadas, não porque sejam motivo de objeto de estudo, simplesmente, mas por necessitarem de outras formas de interpretação. Ler uma memória é diferente de se ler um conto de fadas; o primeiro envolve práticas, relações, motivações, política e sociedade, a segunda não está neutra de tais contextos, mas a motivação é outra, a sua leitura não pede atuação ou crítica, mas faz parte de um gênero, que, ao ser lido, servirá a outras áreas, como a cultura, por exemplo.

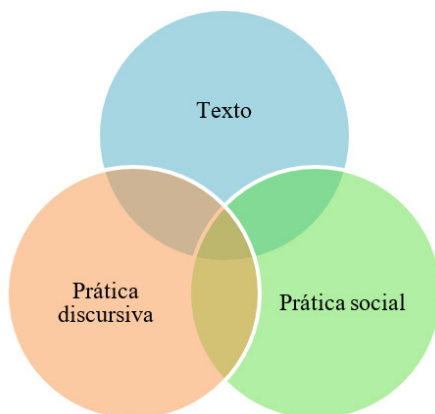
As demais teorias podem ter negligenciado aspectos importantes das produções, sobretudo no que concerne à ideologia que alimenta muitas palavras. Segundo Santos (2023):

A partir, então, dessas releituras, o autor [Fairclough] propõe uma Teoria do Discurso Textualmente (e linguisticamente) Orientada (ATDO), que estabelece relação entre texto, discurso e prática social. Tal teoria se apropria, no que concerne, de contribuições da análise do discurso foucaultiana, visto que ela tem contribuições importantes para a teoria social do discurso (p. 77).

Para isso, Norman Fairclough (2001) propõe a Teoria do Discurso Textualmente Orientada (ADTO), que revela uma maneira de descrição do mundo por quem fala. As palavras não cabem numa lógica apenas sintática, mas envolvem outras condições como a ideologia e a hegemonia que se presentificam pelas microestruturas de um texto.

Para Fairclough (2001), há a ideia da análise tridimensional do discurso, pautada na análise textual, na prática discursiva e na prática social. Assim, na perspectiva da ADC, as produções podem oferecer mais do que aparentam, pois, além das ideias textuais que são culturalmente mais exploradas, há a prática discursiva e a prática social, que exercem a mesma importância em relação à primeira. A seguir, essas dimensões são representadas pelo Diagrama de Venn, como forma de mostrar que o analista, ao olhar para o texto, faz um movimento de intersecção entre o texto, o discurso e o social.

Figura 1: Dimensões do discurso



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), adaptado de Fairclough (2001) e Santos (2023).

A seguir, apresentamos a explicação de cada dimensão:

TEXTO

Com base em Fairclough (2001) e Sayeg-Siqueira (2019), na dimensão textual, que tem caráter descritivo, o léxico gramatical do texto envolve o vocabulário, que atenta para a palavra que traz sentidos além do aparente, como o político e o ideológico. Também há de se considerar nessa categoria como um vocábulo é recebido por um sujeito e diferente pelo outro, devido ao significado que isso incorre em sua vida e história. Assim, algumas perguntas podem ser feitas pelo analista.

Quanto ao **vocabulário**: é corrente? Traz inovação? Tem figurativização?

Já em relação ao aspecto **morfológico**: como é a representação gramatical desses vocabulários: está em 1ª pessoa? tem indeterminação do sujeito? tem mais termos no masculino ou no feminino?

E a respeito da **transitividade**: qual o tratamento que se dá em relação ao verbo? O texto está na voz ativa ou passiva? É preciso lembrar que a voz ativa traz implicação de cumplicidade entre enunciador e enunciatário, enquanto a voz passiva não cria essa implicação.

PRÁTICA DISCURSIVA

Essa segunda parte da prática discursiva é interpretativa e corresponde à síntese da análise textual. Ela aborda os processos textuais de produção, distribuição e consumo.

Pensar a questão da produção textual é considerar uma estrutura guiada por um sujeito que pode ser editor, animador ou redator. Esse tem uma significativa “presença” na produção porque mesmo que o conteúdo seja particular ou conjunto, a maneira como o texto chegará ao outro dependerá desse produtor porque ele manejará a força do enunciado, a coerência e a intertextualidade, uma vez que esses fatores são necessários em uma análise textual objetiva e transparente, assim:

Força do enunciado: Uma declaração solta ou uma frase direta pode inibir ou despertar o interesse do interlocutor. O enunciado é uma parte pequena, diante do contexto do discurso, mas um elemento chave no sentido de começar a dizer sobre algo. Ler um enunciado é sistematizar, em partes menores, o que se espera de um todo na produção textual ou discursiva (Fairclough, 2001).

Intertextualidade: Nenhum texto é livre de outro. As relações textuais existem e, ao mesmo tempo, informam que as produções pedem abrangência e honestidade em suas interpretações. Segundo Santos (2023), os textos estão repletos de outros textos de forma limitada, abertamente ou fragmentada. Com isso, a leitura capaz, segundo a ADC, é a que pressupõe outras manifestações que interferem de modo direto ou indireto no leitor.

Distribuição: No processo de distribuição não ocorre diferente da produção. Assim como há um responsável por dizer o modo como os textos orais ou escritos deverão ganhar corpo no processo de produção, na distribuição pensa-se também em quem e como as produções deverão circular. A seleção do léxico e as construções semânticas, por exemplo, têm uma motivação voltada à “boa recepção” dos leitores, pois, a partir disso, as práticas sociais ocorrerão nos conformes já ilustrados nessa cadeia de produção, enunciado, intertextualidade e distribuição.

PRÁTICA SOCIAL

Para completar as dimensões, há a prática social, essencialmente representativa, e que deve ser considerada a partir do envolvimento que as produções causam em um grupo ou sociedade. Em todas as instâncias civis e sociais, há uma produção discursiva, concretizada por textos orais ou escritos. Essa ação, por mais ingênua que possa parecer ou mais opulenta que se apresente, não deixa de realizar a função de instaurar comportamentos, formas de pensar e agir entre os sujeitos, pois:

As falas são respectivamente influenciadas entre si. As pessoas que falam de um lugar de autoridade influenciam outras que não estão no mesmo lugar. A imitação ou a reprodução de ideias semelhantes nasce a partir de um primado de referências que são analisadas por meio da Análise do discurso e todos os seus desdobramentos (Oliveira, 2022, p. 51).

As falas eleitas como diretrizes das demais partem de um lugar que contém uma primazia na capacidade de interferir no outro. Na ADC, essas dimensões são acolhidas e analisadas para que, de fato, a análise não seja apenas no âmbito acadêmico, mas também prático da vida dos sujeitos que constituem o mesmo contexto em que as produções ocorrem. Assim, quando se analisa também a prática social, consideram-se itens como a democratização, a comodificação e a tecnologização, domínios expostos por Fairclough (2001) para uma análise atenta e promotora de ações efetivas.

Democratização: O aparente interesse em ser acessível também ocorre nas produções. Formas de se dizer algo são meios de adequar o discurso ao ouvinte para não ocorrerem reações contrárias ou intempestivas no

consumo de ideias. Segundo Santos (2023), o produtor pode enfraquecer o controle que se tem sobre o texto por meio do campo semântico das palavras. Construções como “você é uma pessoa importante nesse contexto”, ou “sua ação nesse lugar nos ajudou muito até aqui” são, muitas vezes, premissas de um comunicado de retaliação ou demissão no setor trabalhista, mas que se concretizam sem o uso de palavras súbitas para esse tipo de comunicação.

Comodificação: É uma artimanha muito eloquente de se cativar o interlocutor por intermédio de estratégias que passam uma ideia de coisas familiares ou acessíveis. O léxico usado em discursos do marketing, por exemplo, sofre a comodificação como meio de persuadir as pessoas. Comodificar é transformar algo em *commodity*, em produto. O discurso é atraente quando bem vendido porque é o:

processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (Fairclough, 2001, p. 255).

Tecnologização: As duas formas anteriores encontram uma finalização nesta dimensão da tecnologização, a qual, em poucas palavras, corresponde ao processo que otimiza algo, dinamiza, torna aparentemente mais acessível. Um exemplo usado por Santos (2023) é do discurso religioso em que analisa o gênero sermão, cujas partes doutrinárias se justificam em passagens do Novo Testamento, de modo que se recorre a um nível textual de maior autoridade para adaptar a linguagem teológica, por exemplo, e disseminar, por meio da doutrina e dos sermões proferidos aos fiéis, o discurso pretendido.

ANÁLISE DO RELATO AUTOBIOGRÁFICO

A análise a seguir está embasada nas três dimensões faircloughianas, quais sejam: o texto, a prática discursiva e a prática social.

O relato, a seguir, é de Aline Conceição Macedo:

Meu nome é Aline, tenho 29 anos, eu era pequenininha e brincava muito com minha vizinha Bia, minha mãe não

deixava eu conversar com as pessoas e eu ficava triste. Gosto de conversar com as pessoas, ter amizades, mas minha mãe não deixava ter amizades com as pessoas. Já estudei há muito tempo no Homero Thon, e depois vim pra cá nesta escola. Eu gosto de ficar aqui na escola, pois eu gosto de aprender, ainda não sei ler, e quero muito aprender. Eu gosto de informática, pois é muito legal e eu aprendo muito com os jogos. Meu sonho é de ajudar as crianças e trabalhar com crianças. (Macedo, 2022, pp. 25-27).

Sob a ótica **textual**, o relato apresenta-se com um léxico composto por palavras simples, correntes, de fácil entendimento, sem inovações, o que revela um repertório vocabular condizente com quem ainda não sabe escrever nem ler, como afirma a própria entrevistada. Essa característica lexical, também, é apropriada para o gênero relato autobiográfico, que, nesse caso, se põe de forma livre, a fim de que cada sujeito expresse suas experiências com a EJA de acordo com seu nível de letramento.

O relato apresenta-se com verbos na voz ativa, marcados pelos tempos presente e pretéritos perfeito e imperfeito, o que cria uma cumplicidade com o leitor. No trecho *Meu nome é Aline, tenho 29 anos, eu era pequenininha e brincava muito com minha vizinha Bia*, o pronome *Meu* imprime o aspecto autoral do relato, assim, indica tratar-se de um texto personificado. Essa marca também está presente no uso da 1ª pessoa.

Quando ela diz *Meu nome é Aline*, o verbo *ser* tem valor permansivo, ou seja, é um presente durativo, assim como acontece em *Meu sonho é de ajudar as crianças...*; já em *tenho 29 anos*, *ter* assume um valor transitório e o tempo presente é pontual. Em *eu era pequenininha e brincava muito com minha vizinha Bia*, as formas verbais *era* e *brincava*, no pretérito-imperfeito, revelam, ao mesmo tempo, uma narrativa pautada no presente e no passado, que resgata memórias, reminiscências, não pontuais, mas durativas, uma marca linguística bastante característica de textos autobiográficos.

Após esse resgate inicial de memória, a autora assume uma postura mais assertiva ao empregar os verbos no tempo presente, como em *Eu gosto de ficar aqui na escola, pois eu gosto de aprender, ainda não sei ler, e quero muito aprender. Eu gosto de informática, pois é muito legal e eu aprendo muito com os jogos. Meu sonho é de ajudar as crianças e trabalhar*

com crianças. Por meio dessas escolhas, após rememorar o passado, Aline revela suas predileções e seus desejos para o futuro.

Do ponto de vista da **prática discursiva**, o relato de Aline enuncia uma crítica sobre a eficácia e a eficiência do ensino ofertado pela EJA, ou seja, ela tem muita vontade de aprender, mas a escola não tem atendido a esse anseio. Isso pode ser percebido no trecho *Já estudei há muito tempo no Homero Thon, e depois vim pra cá nesta escola. Eu gosto de ficar aqui na escola, pois eu gosto de aprender, ainda não sei ler, e quero muito aprender. Eu gosto de informática, pois é muito legal e eu aprendo muito com os jogos*. Aqui, Aline afirma que estudava em uma escola e veio para outra, a fim de aprender a escrever e a ler, mas ainda não conseguiu atingir esse objetivo. Interessante que mesmo que, por enquanto, não tenha obtido êxito, ela não invalida a escola. O enunciado grifado reforça essa condição de não alfabetização ainda.

Essa falta de incentivo à leitura é evidenciada quando Aline menciona sobre os jogos, dos quais afirma gostar bastante. Apesar de compreendermos que a aprendizagem que utiliza elementos dos jogos, denominada de gamificação (Ferrari; Mürr, 2020), seja uma tendência do ensino do século XXI, neste contexto do relato, passa a impressão de que os alunos da EJA, ao menos dessa escola, têm contato com um ensino mais lúdico, que não favorece a aquisição de competência leitora.

Outro ponto importante é o contraponto do relato da autora, pois ela afirma não saber ler, portanto, não escreve, mas apresentou um relato para a obra. Isso é curioso porque dentre tantos textos apresentados, há, sim, os que participaram, mas com menção de que quem relatou foi a mãe, por exemplo. Como isso não ocorre no relato da Aline, desperta a atenção.

Nesse sentido, em termos de produção, consumo e distribuição, o relato que ora se apresenta tem algumas características: pelo que se pode depreender do prefácio, a obra foi produzida pela equipe do processo de organização curricular da EJA da Secretaria Municipal de Santo André, com o intento de dar voz aos alunos que usufruem desse programa. Foi uma forma de revelar a “alma dos jovens e adultos que habitam a periferia da cidade de Santo André, região metropolitana de São Paulo” (Jardim, 2022, p. 1, Prefácio). Em outras palavras, dar voz a esses alunos que supe-ram desafios e têm vontade de mudança; em termos faircloughianos, o

texto promove a democratização, por ser de fácil compreensão, com léxico que se aproxima dos seus consumidores, educadores e, provavelmente, membros do núcleo familiar dos autores dos relatos; como traz narrativas de histórias de vida, repletas de dificuldades e aspirações, move paixões, como amor e compaixão, portanto, é uma obra que persuade os leitores a se compadece das histórias de luta apresentadas. Por fim, os textos primam pela acessibilidade, pois a obra impressa conta, por exemplo, com QRCode que leva a uma página com tradução em Libras de todos os relatos, ampliando, assim, o acesso ao material.

Com relação à **prática social**, o relato da entrevistada representa uma instância sociocultural: a educação. Desse modo, permite refletir sobre a configuração social em que a escola está inserida e em quais circunstâncias institucionais e organizacionais.

Para a análise, é preciso considerar que toda a obra está inscrita em um tema que abrange projeto social, inclusão social e idade hábil. É perceptível que a escola Valdemar Mattei, de Santo André, tem um projeto social de inclusão, que objetiva dar voz aos alunos da EJA, historicamente silenciados.

O relato da entrevistada Aline vai ao encontro desse projeto institucional em alguns aspectos:

- traz o subjetivo de formação familiar quando ela diz “Meu nome é Aline”, isto é, sua mãe deu a ela o nome de Aline.
- apresenta uma vontade de socialização: “...*minha mãe não deixava eu conversar com as pessoas e eu ficava triste. Gosto de conversar com as pessoas, ter amizades, mas minha mãe não deixava ter amizades com as pessoas*”, esse excerto representa bem esse desejo de Aline e revela uma educação rígida por parte da mãe. Na escola Valdemar Mattei, ela encontra essa liberdade para estar em interação com as pessoas, sem a tutela de sua progenitora, o que a faz gostar de frequentar a unidade;
- evidencia uma transformação das relações de poder: Aline, que já estudou há muito em outra instituição, muda de escola e, agora com mais idade, vai em busca de poder, apoio, amparo para se inserir na sociedade, mas não encontra respaldo na aprendizagem, pois continua sem aprender a ler e a escrever. Quando cita os

jogos, mostra que o processo de ensino e aprendizagem da escola fica somente no âmbito da leitura visual e não verbal;

- faz uma crítica à eficiência: a didática pedagógica do projeto institucional da escola resgata jovens, mas parece não acrescentar, pois, ao menos, a Aline continua sem competência de escrita e leitura.

A partir desses pontos levantados na análise, foi possível desvelar as minúcias imbricadas no discurso do relato escolhido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base esses resultados, conclui-se que a análise de um texto não está restrita a uma forma apenas. De maneira rotineira, lê-se o texto sem demais implicações teóricas ou acadêmicas, porém neste capítulo buscamos afirmar que uma produção não é simplesmente um conjunto de palavras organizadas pela lógica sintática e morfológica, mas também uma estrutura e um dizer além.

Como foi apresentado, segue-se sempre um caminho que não está aparentemente pronto na leitura corrida, mas é preciso um envolvimento. Aos analistas do discurso, sobretudo os que seguem a vertente de Norman Fairclough, (2001), grande parte das produções podem ser analisadas, porém nem todas, porque a ideologia só estará presente quando ela servir a uma relação de dominação sobre o outro (Fairclough (1992, 2001). Contudo, a análise acontecerá em produções como essa analisada, em que o dizer das palavras não existiu apenas para preencher ou registrar um fato, mas para expor uma narrativa que envolve o outro de forma política e social.

No que concerne à ADTO, deve-se considerar que suas estratégias permitem ao analista (leitor que se baseia na teoria da análise do discurso) verificar as roupagens que as palavras trazem quando formam o discurso. Além disso, comunica ao leitor sempre uma novidade, pois a subjetividade e a historicidade dos sujeitos são relevantes neste sentido porque refletem o que o domínio de um discurso, por exemplo, provocou em sua ação social e em sua existência.

Essa área da ADC é uma maneira eficiente e necessária em tempos hodiernos, sobretudo aos que buscam um trabalho com textos na educa-

ção e nos meios sociais com a finalidade da leitura competente e crítica, pois as ações atuais tendem a disseminar uma leitura rasa e muitas vezes chamada “dinâmica”, mas que, ao mesmo tempo limita, ainda mais, a capacidade de compreensão e leitura do mundo que circunda os sujeitos.

A leitura e a análise do relato selecionado é uma forma pedagógica encontrada, pelos autores, de se demonstrar o modo como o discurso traz muitas implicações e contextos que passam despercebidos, na maioria das vezes, e continuam a atuar no domínio de muitas instâncias sociais. Por conseguinte, não há outro jeito de se ler a realidade se não for pelo discurso que ela produz e tal produção só é palpável quando o outro a presentifica a partir de sua própria atuação e vivência.

Por fim, ler muitas das produções em qualquer gênero ou contexto é também explorar os discursos fundadores, as vozes de maior destaque e as forças que impelem as palavras para uma busca maior e insistente sobre as partes que são cristalizadas e textualmente orientadas nos diversos âmbitos de leitura e produção. Para uma análise capaz de promover outras visões, é preciso também reconhecer os discursos que o estruturam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio, Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FIGUEIREDO, Maria Flávia; SANTOS JÚNIOR, Valmir Ferreira dos. Uma incursão ao pathos: o método aristotélico de descrição das paixões e a relação hierárquica delas emanada. In: FERREIRA, Luiz Antonio (org.). **Inteligência retórica:** pathos. São Paulo: Blucher, 2020. p. 65-81. Disponível em: <https://is.gd/sK8LkQ>. Acesso em: 19 jun. 2025.

JARDIM, Antônio Gomes. Prefácio.. In: FERREIRA, Alexandra Henriques; ROTA, Cláudia Cristina Veraldo; ARAÚJO, Juliana Monteiro Carvalho de. **Memórias de Vida.** 1.ed. Santo André, SP: Coopacesso, 2022.

MACEDO, Aline dos Santos. Aline dos Santos Macedo. In: FERREIRA, Alexandra Henriques; ROTA, Cláudia Cristina Veraldo; ARAÚJO, Juliana Monteiro Carvalho de. **Memórias de Vida.** 1.ed. Santo André, SP: Coopacesso, 2022.

MÜRR, Carolina Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis, SC: UFSC, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

OLIVEIRA, José Adriano de. **Democratização, comodificação e tecnologização no gênero reportagem**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/29581>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, Éber José dos. **Santidade, arrependimento e fé**: um olhar retórico-discursivo sobre sermões de John Wesley (1703-1791). 2023. 156 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40734>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. Análise de Discurso Textualmente Orientada: a dimensão social da linguagem. In: ABRIATA, Vera Lúcia Rodella, SALLES, Atilio Catosso; SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton (org.). **Vozes do social**: a enunciação visual e sincrética na diversidade das mídias. Franca, SP: Unifran, 2019. Disponível em: <https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/criacao/arquivos/serie-foco-4.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ENTRE HIPÓTESES E HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS

Davi Silva Peixoto
Simone Beltran Cassani

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

À medida que a sociedade global avança, tanto em nível nacional quanto internacional, torna-se cada vez mais necessário o domínio dos conhecimentos básicos de uma cultura urbanizada. Esses saberes são, em geral, transmitidos por meio de textos escritos. Assim, a falta de habilidades para manejar os “sistemas simbólicos de uso social” priva o indivíduo do acesso às informações essenciais, colocando-o em uma posição de carência (Ferreiro, 2011).

Diante disso, é importante refletir: por que se afirma tanto sobre o direito à aprendizagem? Segundo Ferreiro (2011, p. 59),

o funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados; portanto, os indivíduos podem exigir o direito à alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social.

A alfabetização é um aspecto social que impacta individualmente cada ser humano. Podemos constatar a exposição de Ferreiro (2011) a partir de algumas histórias publicadas no livro *Memórias de Vida*, escritos por alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos na instituição educacional Valdemar Mattei localizada em Santo André em São Paulo.

O depoimento de uma das participantes, Clarice Ramos de Souza, que não foi alfabetizada na idade certa e ingressou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ciclo I, ilustra essa realidade:

Realizo um trabalho social, cuido de gatos que precisam de ajuda. Meu principal objetivo é aprender a ler e escrever.

Quem não sabe ler vive às escuras, como um cego [...] -
(Ferreira, Rota e Araujo, 2022, p. 106).

A alfabetização de jovens e adultos é um processo importante para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e profissional dessas pessoas. É uma oportunidade de aprendizado para aqueles que não tiveram acesso à educação formal na infância ou que não completaram a educação básica.

De um lado, temos o sonho de um indivíduo de adquirir o domínio da leitura e da escrita para progredir em sua vida pessoal; de outro, temos o professor que integra o quadro de profissionais da EJA, necessitando reconhecer e valorizar as experiências de vida e os conhecimentos prévios dos alunos, bem como criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

O desafio do professor é grande nessa empreitada. É necessário incorporar a educação para a cidadania, promover a conscientização sobre direitos e deveres e estimular a participação ativa na sociedade. Além disso, é fundamental criar oportunidades para os alunos adquirirem a alfabetização (Durante, 1998).

Implementar estratégias de avaliação que considerem não somente o aprendizado formal, mas também as habilidades e a participação do aluno, faz toda a diferença na prática pedagógica. O uso integrado da sondagem de hipótese de escrita e das metodologias ativas possibilita ao professor alfabetizador planejar intervenções pedagógicas mais assertivas, personalizar o ensino e promover o engajamento dos alunos.

Sendo assim, para preparar seu planejamento, o professor precisa conhecer seus alunos e identificar o que já foi aprendido sobre o sistema de escrita. Nesse sentido, incluir a sondagem é uma medida pedagógica importante e eficaz nesse processo.

Diante disso, o presente capítulo abordará primeiramente o conceito de sondagem de escrita e suas fases, prática fundamental para identificar a fase silábica em que os alunos se encontram. Em seguida, será realizada uma análise da importância das metodologias ativas, e, por fim, será apresentada a articulação desses elementos por meio de depoimentos de alunos da EJA publicados no livro *Memórias de Vida* (2022) que ilustram esse percurso.

A base teórica utilizada inclui obras de Paulo Freire (2005), Ferreiro (2011, 2017), Ferreiro e Teberosky (2007), Cobucci e Machado (2023), Ferreira, Rota e Araujo (2022), Durante (1998), Vygotsky (1991), Lerner (2002) e Moran (2000).

A metodologia utilizada é de natureza exploratória e qualitativa. Assim, a finalidade dessa abordagem é, a partir das experiências dos alunos, propor intervenções pedagógicas alinhadas às suas singularidades e trajetórias de vida.

SONDAGEM DE ESCRITA

Por exercermos as funções de Professor Coordenador Pedagógico e de Formador de Professores, acompanhamos grupos desses profissionais em momentos de discussões e de trocas pedagógicas. Desse modo, nas formações de professores de alfabetização, percebemos que, ao realizar as sondagens de hipótese de escrita, alguns deles apresentavam distorções na execução ou, realmente, não sabiam como realizá-las.

Essa análise do desenvolvimento da escrita é essencial para o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, pois permite diagnosticar como os alunos estão nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, além de preparar atividades adequadas aos seus avanços.

A sondagem de hipótese de escrita foi estruturada pela pesquisadora Emília Ferreiro, que estudou o conhecimento e o desenvolvimento da escrita alfabética. Intitulado *Psicogênese da língua escrita*, esse estudo chegou ao Brasil em 1985. É importante ressaltar que essa abordagem não se trata de um método de alfabetização, mas sim de um modo de acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Como expõem Cobucci e Machado (2023, p. 39), “não se trata de um método de alfabetização. A proposta é realizar um teste para compreender a ‘caixa-preta’ dessa aprendizagem, desvendando como são os processos pelos quais os sujeitos passam para entender a escrita alfabética”.

Embora a sondagem tenha sido pensada para acompanhar o processo de alfabetização de crianças, também é possível ser utilizada para jovens e adultos, desde que não seja infantilizada em sua execução. Contudo, ao mencionarmos os adultos que ainda não adquiriram a leitura e a escrita,

é primordial compreender que eles possuem uma trajetória de vida. São usuários da cultura acumulada que existe no mundo, e esse fato não deve ser desconsiderado (Cobucci e Machado, 2023).

A alfabetização é o processo pelo qual uma pessoa aprende a ler e escrever, adquirindo as habilidades necessárias para compreender e produzir textos escritos. Esse processo envolve o desenvolvimento de várias competências, como o reconhecimento das letras, a associação entre sons e grafias (fonemas e grafemas), a construção de palavras, frases e, por fim, a compreensão de textos. A alfabetização é essencial para a inserção do indivíduo no contexto social, educacional e profissional.

Geralmente, a alfabetização começa na infância, com o ensino do alfabeto, a compreensão de que as palavras são compostas por letras e o entendimento de como a leitura e a escrita funcionam. Ao longo do processo, a criança aprende a identificar palavras, formar frases e compreender o sentido do que lê e escreve.

Para os jovens e adultos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse aprendizado ocorre em diferentes momentos da vida, mas também se concentra na identificação de palavras, formação de frases e entendimento da leitura e da escrita. Além disso, a alfabetização envolve o desenvolvimento da linguagem escrita, não somente em termos de habilidade mecânica (como escrever corretamente), mas também em termos de compreensão e produção de textos, o que é essencial para a comunicação.

As fases da alfabetização, conforme descritas por Emília Ferreiro (2007), são classificadas como: fase pré-silábica, fase silábica sem valor, fase silábica com valor, fase silábica alfabética e alfabética. Essas fases são importantes para entender o progresso dos alunos no processo de alfabetização, tanto de crianças quanto de jovens e adultos, e orientam o professor na elaboração de intervenções pedagógicas coerentes com o nível de escrita diagnosticado.

FASE DA ESCRITA EM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS: PRÉ-SILÁBICA

A fase pré-silábica é uma etapa do desenvolvimento da escrita infantil, geralmente entre 4 e 6 anos, em que as crianças começam a associar sons

com símbolos, mas ainda não dominam as regras ortográficas. Essa fase é importante para a alfabetização, pois as crianças buscam compreender o funcionamento do sistema de escrita. Cobucci e Machado (2023) dividem a fase pré-silábica em três estágios:

1. **Pré-silábica pictórica:** as crianças representam o mundo por meio de desenhos e tentam imitar a escrita com garatujas, utilizando símbolos, letras e números misturadamente.
2. **Pré-silábica realismo nominal:** nesta fase, as crianças usam letras para escrever, relacionando o tamanho do objeto com a quantidade de letras; por exemplo, para “FORMIGA”, usam poucas letras, e para “ÔNIBUS”, muitas.
3. **Pré-silábica gráfica primitiva:** as crianças utilizam letras aleatórias, muitas vezes as do seu próprio nome, para tentar escrever palavras, sem seguir regras ortográficas.

Embora testem diferentes formas de escrita, as crianças nessa fase ainda não compreendem o princípio alfabético e criam hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita (Ferreiro, 2007). Em relação aos alunos da EJA que ainda não estão alfabetizados, Cobucci e Machado (2023) observam que esses indivíduos geralmente não se encontram nas etapas pré-silábicas, pois já possuem consciência de que as palavras são escritas com letras, resultado da convivência em com textos sociais em que a escrita está presente, mesmo que não reconheçam ou dominem todas as letras.

FASE DA ESCRITA EM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS: SILÁBICA SEM VALOR

A fase silábica sem valor é um estágio no desenvolvimento da alfabetização em que a criança começa a compreender a relação entre a fala e a escrita, ainda que de forma imperfeita. Nessa fase, o aprendiz utiliza uma estrutura silábica simplificada, o que indica que está iniciando o processo de reconhecer a formação das palavras e de realizar a correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras) de maneira mais precisa (Ferreiro, 2007).

Por exemplo, ao pronunciar a palavra *BORBOLETA*, a criança articula a boca quatro vezes: *BOR - BO - LE - TA*. Ao escrever, ela busca representar uma letra para cada sílaba da palavra. No entanto, seu registro

ainda não apresenta correspondência sonora adequada, pois continua na apropriação das noções de consciência fonêmica, fonética e reconhecimento das letras. Assim, a escrita de *BORBOLETA* é possível ser como *MTCO*, o que reflete a tentativa de expressar a sonoridade da palavra de forma simplificada.

É importante destacar que essa fase de desenvolvimento não se limita apenas às crianças do ensino regular, mas também é relevante para os alunos da EJA. Muitos deles apresentam dificuldades semelhantes ao aprender a ler e a escrever, pois trazem consigo experiências variadas, interrupções no percurso e necessidades específicas. Assim como as crianças, os estudantes da EJA também podem vivenciar a fase silábica sem valor, necessitando de apoio pedagógico que favoreça a compreensão entre fala e escrita, bem como o desenvolvimento da consciência fonêmica e da correspondência entre sons e letras.

Portanto, tanto as crianças do ensino regular quanto os alunos da EJA se beneficiam de intervenções pedagógicas que respeitem seu ritmo individual de aprendizagem, promovendo a evolução para fases mais avançadas da alfabetização. Essas intervenções devem ainda valorizar suas particularidades e contextos socioculturais, reconhecendo que o processo de alfabetizar é também um processo de inclusão e emancipação.

FASE DA ESCRITA EM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS: SILÁBICA COM VALOR

A fase silábica com valor é uma etapa do desenvolvimento da escrita infantil que ocorre após a fase silábica sem valor. Nessa hipótese, a criança começa a compreender melhor a correspondência entre sílabas e sons da fala, evidenciando maior consciência fonêmica e a noção de que as palavras são formadas por várias sílabas.

Neste processo, a correspondência entre sons e sílabas torna-se mais precisa. A criança passa a tentar registrar todas, ou quase todas, as sílabas que ouve, mesmo que a escrita não seja ortograficamente correta. Assim como na fase anterior, ela tende a escrever uma única letra para cada sílaba, mas agora as sílabas escolhidas guardam relação sonora e fonética mais próxima da palavra original.

Por exemplo, a palavra *pastel* é provável ser escrita como “*PA-TE*”, “*P-T*” (focando apenas nas consoantes), “*AEU*” (focando nas vogais) ou “*PAS-T-U*” (registrando a primeira sílaba completa e, na sílaba “*TEL*”, acrescentando o “*T*” por correspondência com “*TE*” e o “*U*” pelo “*L*”).

Segundo Ferreira (2007, p. 209), “[...] com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes”; ou seja, essa fase é um marco importante no processo de alfabetização, por indicar que a criança já associa sons e grafias de forma mais consciente, ainda de maneira parcial. Ela se aproxima da compreensão da estrutura fonológica da língua, o que facilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas etapas seguintes, como a fase silábica-alfabética.

Além disso, é relevante mencionar que os estudantes da EJA também se beneficiam desse entendimento, uma vez que os adultos que retornam à escola passam por processos similares de reconhecimento e associação entre sons e grafias. Esses processos contribuem para sua alfabetização de maneira mais significativa e eficaz, respeitando suas trajetórias e experiências de vida.

FASE DA ESCRITA EM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS: SILÁBICA ALFABÉTICA

A fase silábica alfabética é um estágio essencial no processo de alfabetização. Nessa hipótese, a criança começa a compreender, de forma mais complexa, a formação das palavras e a relação entre sons e letras. Desse modo, passa a utilizar tanto as sílabas quanto as letras para representar as palavras de maneira mais precisa e próxima da ortografia convencional (Ferreiro, 2007).

Embora ainda cometa erros ortográficos, a criança escreve as palavras de forma mais fiel, respeitando a estrutura fonológica da língua e aproximando-se da escrita correta. É importante destacar que, nesse estágio, é possível combinar sílabas e letras isoladamente. Isso significa que, além de utilizar as sílabas corretamente, a criança também começa a empregar grafemas individuais para representar os fonemas das palavras. Essa prática demonstra um uso mais consciente e sistemático das correspondências entre sons e grafias, o que evidencia um domínio crescente do sistema alfabético.

Por exemplo, para a palavra *cachorro*, há a possibilidade de se escrever “CA-XO-RO”, evidenciando uma correspondência fonética mais próxima. A palavra *pessoa* pode ser escrita como PE-SO-A, e *casa* como K-ZA.

Para a EJA, essa fase também é imprescindível, pois reflete a transição do aluno para uma escrita mais fonética e alinhada à ortografia convencional. Durante esse processo, o estudante começa a entender e aplicar as regras fonológicas de forma mais organizada e consciente. Esse avanço prepara o caminho para a escrita alfabética plena, em que o aluno já domina a estrutura fonológica e as regras ortográficas básicas.

Assim, é essencial que educadores da EJA ofereçam suporte pedagógico e estratégias que estimulem essa fase de aprendizado, respeitando o ritmo, as experiências, as particularidades de cada estudante, de modo que avancem com autonomia e confiança para as etapas seguintes do processo de alfabetização.

FASE DA ESCRITA EM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS: ALFABÉTICA

A fase alfabética é uma das etapas finais do desenvolvimento da escrita infantil, na qual a criança compreende plenamente a correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras). Neste estágio, ela começa a utilizar as letras de forma mais sistemática e consoante às convenções da língua, escrevendo com maior precisão e observando as regras ortográficas que estruturam a escrita (Ferreiro, 2007).

A criança já consegue escrever palavras mais complexas, que contêm várias sílabas, e até aquelas cuja ortografia apresenta maior desafio. Embora possa cometer erros ocasionais em palavras irregulares ou exceções ortográficas, sua escrita mostra-se bastante fiel às convenções da língua. Por exemplo, a palavra *vegetal* é escrita corretamente, demonstrando domínio das letras e dos sons de forma mais consolidada.

Outro aspecto importante dessa etapa é o desenvolvimento da consciência de que as palavras possuem grafia fixa e de que é necessário seguir as regras da língua para garantir a compreensão do leitor. A noção de que há uma forma *correta* de escrever torna-se mais evidente. Assim, a criança percebe que palavras com sons semelhantes têm grafias diferentes, como

concerto e *concerto*, e aprende a empregar as letras adequadas conforme o contexto e o significado.

Para a EJA, a fase alfabética representa um marco significativo no processo de alfabetização, pois é nesse momento que o aluno consolida o domínio das regras ortográficas e da correspondência entre sons e letras. Isso o prepara para uma leitura e escrita mais fluentes, já que compreende a estrutura da língua e passa a produzir textos de modo mais coeso, claro e convencional. Além disso, nesse estágio, o estudante desenvolve maior autonomia para se expressar por escrito, utilizando com segurança as regras da língua portuguesa.

É importante ressaltar que, no trabalho pedagógico de alfabetização, é comum que professores confundam os conceitos de *alfabética* e de *alfabetizado*. Apesar de ambos derivarem da mesma raiz — *alfabet* —, suas definições são distintas. Compreender essa diferença é essencial para que o educador identifique corretamente o estágio em que o aluno se encontra e planeje intervenções pedagógicas mais adequadas, sobretudo na EJA, em que os estudantes apresentam trajetórias e desafios singulares no processo de alfabetização.

ALFABÉTICO EM COMPARAÇÃO AO ALFABETIZADO

A diferença entre alfabético e alfabetizado está no significado e no uso de cada termo (Ferreiro, 2017):

- **Alfabético:** refere-se ao que está relacionado ao alfabeto, isto é, à ordem das letras e ao sistema de escrita.
- **Alfabetizado:** descreve a condição de uma pessoa que aprendeu a ler e a escrever, ou seja, alguém que passou pelo processo de alfabetização. Uma pessoa alfabetizada é capaz de reconhecer e utilizar letras e palavras para comunicar por meio da leitura e da escrita.

Além do uso dos termos, a diferença na prática pedagógica é significativa. Na fase alfabética, o aluno encontra-se apenas em processo de consolidação da escrita — ainda que escreva de modo fragmentado, geralmente em listas — organizando as palavras uma abaixo da outra e aos poucos se apropriando da estrutura de frases e textos.

Em contraste, o sujeito alfabetizado já domina a estrutura textual e é capaz de produzir textos coesos e coerentes, bem como ler de forma autônoma e compreensiva. Esse é o objetivo central da escola: tornar os estudantes plenamente alfabetizados até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

No contexto da EJA, essa distinção torna-se ainda mais relevante, pois a consolidação da alfabetização é o ponto de partida para a continuidade dos estudos e para o avanço na escolarização. O domínio da leitura e da escrita permite que os educandos se preparem para avaliações externas, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que possibilita a obtenção do certificado de conclusão do Ensino Fundamental.

Assim, a alfabetização constitui um passo essencial para que os estudantes da EJA alcancem não apenas o êxito escolar, mas também a autonomia intelectual e o fortalecimento de seus projetos pessoais e profissionais.

RESULTADOS DA SONDADEM: CAMINHOS A SEGUIR

A sondagem de hipóteses de escrita, ao revelar as fases em que os estudantes da EJA se encontram no processo de aquisição da linguagem escrita, constitui não apenas um instrumento avaliativo, mas um recurso essencial para o planejamento de práticas pedagógicas mais eficazes. Como aponta Freire (2005), alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar letras e palavras, mas possibilitar ao sujeito o acesso à leitura de si, do outro e do mundo.

A Educação de Jovens e Adultos exige, portanto, uma abordagem pedagógica que reconheça a diversidade de trajetórias, saberes e práticas sociais que os alunos carregam consigo. São adultos que conciliam, muitas vezes, os estudos com o trabalho, os cuidados com a casa e com os filhos; que utilizam o transporte público, acompanham notícias por meio do celular, enviam mensagens de texto e de voz, compartilham figurinhas e memes em redes sociais, assistem a novelas, *reality shows* e telejornais, cultivam vínculos com músicas populares e expressões culturais de suas regiões de origem. Esse repertório, frequentemente invisibilizado no

espaço escolar, precisa ser incorporado de modo estratégico, dialógico e respeitoso ao processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, as metodologias ativas se apresentam como um caminho promissor para potencializar os avanços identificados na sondagem, desde que adaptadas à realidade dos sujeitos da EJA. Para isso, propomos a organização dos estudantes em grupos pedagógicos conforme a fase silábica e a aplicação de práticas didáticas contextualizadas, baseadas em situações reais de uso da linguagem.

Para os estudantes na fase pré-silábica, recomenda-se o uso de atividades de sensibilização e familiarização com a escrita, como o trabalho com nomes próprios, reconhecimento de palavras em rótulos e placas do bairro, e o uso de recursos visuais amplamente conhecidos, como figurinhas do WhatsApp, logotipos de marcas populares ou músicas que os alunos ouvem no cotidiano. A associação entre imagens e palavras permite iniciar a construção de hipóteses sobre a escrita em um ambiente afetivo e acessível (Ferreiro, 2011; Lerner, 2002).

Aos estudantes na fase silábica, com ou sem valor sonoro, é possível propormos rodas de conversa com base em temas extraídos de programas televisivos populares, como novelas, telejornais ou *reality shows*, seguidas de atividades de registro coletivo. O professor tem a possibilidade de explorar, por exemplo, uma manchete lida em sala, trechos de letras de músicas conhecidas ou uma cena exibida previamente em vídeo. A oralidade, nesse caso, atua como elo entre a experiência cultural do aluno e o texto escrito e proporcionando avanços na consciência fonológica (Freire, 2005; Lerner, 2002).

Para os alunos na fase silábico-alfabética, práticas mais estruturadas, como a aprendizagem baseada em projetos, mostram-se especialmente eficazes. Um exemplo é a criação de um mural informativo da turma, com notícias locais, receitas familiares, indicações de músicas ou serviços do bairro. O uso do WhatsApp como ferramenta didática é particularmente produtivo nesse contexto: os alunos enviam áudios contando suas experiências, escrever mensagens para colegas ou familiares, ou organizam uma lista de compras com base nas preferências do grupo. Como afirma Moran (2000), atividades com sentido prático e conexão com o mundo real favorecem o engajamento e a aprendizagem.

Já os estudantes na fase alfabética beneficiam-se de estratégias que favorecem a autoria, a revisão textual e a ampliação dos gêneros trabalhados. A escrita de bilhetes, recados, pequenos relatos e postagens simuladas em redes sociais, bem como a produção de cartas abertas ou depoimentos pessoais, são práticas que ampliam a competência comunicativa e valorizam a trajetória dos sujeitos. Também é possível estimular o ensino entre pares e a criação de pequenos grupos de leitura e escrita colaborativa, conforme os princípios de Vygotsky (1991), promovendo a troca entre sujeitos em diferentes níveis de desenvolvimento.

Essa articulação entre o diagnóstico realizado por meio da sondagem e o uso pedagógico das metodologias ativas transforma o cotidiano da sala de aula em um espaço de aprendizagem efetiva, crítica e afetiva. A alfabetização, nesse contexto, torna-se mais do que uma etapa escolar: configura-se como um processo de ressignificação da linguagem e da própria história dos sujeitos, em diálogo com seus repertórios culturais, suas vivências e seus projetos de vida.

Essa concepção ganha ainda mais força quando observamos os próprios relatos dos alunos, cujas histórias de vida revelam não apenas o desejo de aprender, mas também as barreiras enfrentadas ao longo do processo de escolarização — elementos que reforçam a urgência de práticas pedagógicas mais sensíveis, personalizadas e conectadas às realidades desses sujeitos.

Os alunos da EJA Fundamental anos iniciais, abrangendo do 1º ao 5º ano, são jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade regular. Apresentam idades variadas, experiências de vida enriquecedoras, desafios como obrigações de trabalho e família, e diferentes níveis de aprendizagem, o que exige uma abordagem pedagógica personalizada.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000), os objetivos da EJA incluem resgatar o direito à educação, promover a inclusão, desenvolver habilidades de leitura e incentivar o pensamento crítico e a autonomia. Assim, a EJA não apenas possibilita a conclusão do Ensino Fundamental, mas também prepara os alunos para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Em suma, a EJA representa uma oportunidade transformadora, que respeita as particularidades da vida adulta e viabiliza o aprendizado significativo. Assim, como já citado anteriormente, de um lado temos o professor alfabetizador, que necessita criar estratégias para o avanço da aprendizagem de seus alunos, e do outro, os alunos que, apesar dos obstáculos, mantêm vivo o sonho de aprender a ler e a escrever. Vejamos alguns depoimentos coletados do livro: *Memórias de Vida* publicado em 2022:

[...] A minha vontade era aprender a ler e escrever, eu estudei lá no Norte, mas eu nunca consegui aprender. Quando descobri que minha filha tinha dislexia, entendi que tenho o mesmo problema, eu sei fazer um monte de coisa, mas eu não consigo ler nem escrever. Conseguimos nosso apartamento graças a Deus e o sonho que eu tenho, é ler, nem que fosse um pouco e ter um serviço. Não dão oportunidades para quem não sabe ler, esse é um problema difícil [...] – **Solange Teixeira de Vasconcelos**

[...] Eu voltei a estudar na EJA de Santo André, mas aí eu achei que não estava dando, fiquei três anos e não conseguia nem ler e escrever, só trabalhava, então parei de trabalhar pra me dedicar aos estudos. Meu grande sonho é conseguir aprender a ler e escrever pra ter minha independência [...] – **Custódio Arcanjo**

[...] Agora a minha filha falou mãe vai estudar porque será bom para você para sua cabeça, é outra vida a senhora vai aprender mais, voltei estudar com a maior alegria, meu maior prazer agora é estar na sala de aula. Meu sonho é ver essa minha página no livro e aprender a ler e escrever corretamente, sou muito feliz por Deus ter me dado um esposo maravilhoso e dois filhos perfeitos [...] – **Olga Inácio da Costa Manuel**

[...] Voltei a estudar, pois um dos meus sonhos é ler e escrever, porém é muito difícil depois de adulta. Hoje tenho 3 filhos já adultos e 3 netos. Todos meus sonhos eu já realizei, só me falta o de ler e escrever [...] – **Quitéria Barbosa**

[...] Não estudei quando era criança, pois era muito difícil, longe, morava no sítio. Tive que voltar a estudar a pedido da empresa, pois faço parte do sindicato há 8 anos e eles acham que tenho muita capacidade e consigo aprender com facilidade e assim eu posso representar melhor os

trabalhadores. Meu sonho e objetivo é aprender a ler e escrever [...] – **José Severino da Silva**

[...] Aos quatorze anos morava num sítio com minha mãe que tinha resolvido largar meu pai. Passamos muitas dificuldades. Trabalhando na roça não tinha como estudar. Apesar das dificuldades, não tínhamos mais brigas e, só isso, era uma alegria. A vida foi andando e as portas foram se abrindo. Arrumei família e fui trabalhar registrado. Não só eu, mas a família toda. Vieram meus dois filhos, hoje um é farmacêutico e a menina é manicure profissional. Eles dão o maior apoio pra eu estudar. Em 2005 vim pra Santo André pra trabalhar com meu irmão em obra. Depois de oito meses, um patrão me chamou pra trabalhar com ele em panificação, onde fiquei mais de cinco anos. Depois vim trabalhar em supermercado, onde estou há dez anos. Domino tudo do meu trabalho, tiro de letra. Perdi muitas oportunidades de melhorar no emprego por falta de estudo, então resolvi voltar a estudar [...] **Adeilton dos Santos Andrade**

[...] Por incentivo da minha irmã e meu cunhado, fui tirar meus documentos no Poupatempo, e com dificuldade peguei o transporte público para chegar lá. No caminho pedi ajuda para uma moça que disse: “Você é burra”? Isso me machucou. O tapa na cara que essa moça me deu, doeu muito. Um rapaz viu a situação e seu patrão que tinha passado por uma história parecida, fez questão de me ajudar. Nunca tirei a imagem desse rapaz da minha cabeça, o Ricardo, ele tinha os olhos verdes, o chefe dele chamava Luiz. Isso fez eu voltar a estudar, pedi ajuda para o meu patrão encontrar uma escola. Ele encontrou o CPFP Valdemar Mattei. Quem me alfabetizou foi a professora Vitalina. O professor Antônio foi uma bênção na minha vida! Um pai, um amigo, sempre me deu muito conselho. Me incentivou a ler livros. Por isso gosto muito de ler. Quero terminar meus estudos, tenho um belo caminho pela frente. Fazer uma faculdade de enfermagem. Hoje moro sozinha. Deus é maravilhoso para mim! [...] – **Osvaldinha de Almeida Vieira**

A escuta atenta dos alunos é uma etapa imprescindível na construção de um planejamento pedagógico coerente com os sujeitos da EJA. Os relatos de vida apresentados neste trabalho revelam não apenas o desejo comum de aprender a ler e a escrever, mas também os diferentes contextos

que atravessam a história escolar de cada um. Tais depoimentos, quando analisados em articulação com os resultados da sondagem, oferecem indícios valiosos sobre as estratégias mais adequadas para apoiar a trajetória de alfabetização desses sujeitos.

No caso de Solange Teixeira de Vasconcelos, que associa sua dificuldade de alfabetização a um possível transtorno de aprendizagem, como a dislexia, observa-se uma aluna com forte motivação pessoal e social para se apropriar da leitura e da escrita, ainda que manifeste limitações no reconhecimento de letras e sons. Considerando essa hipótese, é possível que Solange se encontre entre a fase pré-silábica e silábica com valor. A proposta metodológica, nesse caso, inclui o uso de áudios no WhatsApp com palavras-chave, letras de músicas de seu repertório e jogos fonológicos com base em rótulos, placas ou palavras de uso cotidiano. Essas estratégias visam ampliar sua consciência fonêmica, respeitando seu ritmo e suas limitações cognitivas, como orienta Vygotsky (1991).

O depoimento de **Custódio Arcanjo** destaca a frustração acumulada com o processo de escolarização e a decisão de priorizar os estudos em busca de autonomia. Trata-se de um aluno com histórico escolar fragmentado e baixa autoestima acadêmica, mas com disposição para o aprendizado. A mediação docente, nesse contexto, deve envolver atividades de escrita compartilhada, com foco na oralização prévia e no registro posterior de mensagens simples, como bilhetes e recados. A valorização da escuta e da partilha de experiências, por meio de rodas de conversa com base em temas de interesse do grupo (notícias, trabalho, família), fortalece o vínculo com o processo de alfabetização.

Olga Inácio da Costa Manuel, por sua vez, demonstra grande entusiasmo e vínculo afetivo com a escola, o que pode ser aproveitado para a construção de práticas centradas na memória e na afetividade. Se diagnosticada em uma fase silábico-alfabética, Olga pode ser convidada a participar de projetos que envolvam a escrita de pequenas narrativas, como a elaboração de sua própria história de vida ou da história de sua família, com apoio de imagens e vídeos, estimulando a autonomia na produção escrita.

O relato de **Quitéria Barbosa** reforça a dificuldade do processo de alfabetização na vida adulta, apesar de já ter vivenciado diversas conquistas

em outras áreas. A aplicação de metodologias como o uso de áudios no WhatsApp, a leitura de letras de músicas tradicionais e a escrita de listas funcionais (como lista de compras ou tarefas domésticas) constitui uma forma concreta e significativa de promover o avanço na fase silábica, respeiando o vínculo emocional da aluna com sua rotina e suas memórias.

Já **José Severino da Silva** e **Adeilton dos Santos Andrade** se apresentam como sujeitos com inserção ativa no mundo do trabalho e com aspirações ligadas ao crescimento profissional. Ambos demonstram consciência de que a alfabetização é condição para ampliar sua atuação como trabalhadores e cidadãos. Consideramos que possuam um domínio básico do sistema alfabético, ainda com instabilidade ortográfica, recomenda-se a realização de projetos voltados à leitura e à produção de textos do contexto profissional: preenchimento de formulários simples, leitura de holerites, escrita de comunicados e simulações de mensagens profissionais.

Por fim, **Osvaldinha de Almeida Vieira** apresenta um percurso marcado por superação pessoal, apoio familiar e uma relação afetiva com os educadores. Seu depoimento revela um vínculo positivo com a leitura e o desejo de dar continuidade aos estudos. Nesse caso, sugerem-se práticas como produção de textos autobiográficos, leitura orientada de trechos jornalísticos ou de obras literárias adaptadas, além da utilização de mídias digitais, que favoreçam a consolidação da escrita e o fortalecimento da identidade como aprendiz.

Tais análises apontam para a necessidade de um olhar singularizado e empático por parte do professor alfabetizador. Ao conectar os dados da sondagem com os sentidos expressos pelos alunos em seus relatos, torna-se possível aplicar as metodologias ativas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade social. Mais do que técnicas, essas estratégias configuram-se como atos de escuta, de respeito e valorização da trajetória de sujeitos que desejam, por meio da escrita, reescrever suas próprias histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um lado, temos o aluno com sonhos de aprender a ler e a escrever, na expectativa de inserir-se no universo social, cultural e leitor, alcançar autonomia no uso da escrita, progredir profissionalmente diversas atividades que a leitura e a escrita possibilitam.

Do outro lado, temos o professor, que necessita conhecer as histórias de seus alunos, as quais se associam à identidade do indivíduo e aos seus sonhos, bem como verificar suas habilidades e competências já desenvolvidas, com o intuito de oferecer atividades reflexivas que favoreçam o avanço no processo de alfabetização e de letramento.

Nesse contexto, a educação no ensino da língua escrita e leitura demanda um olhar atento e sensível por parte dos professores. A sondagem configura-se, assim, como um instrumento essencial para compreender em que fase do aprendizado cada aluno se encontra. Por meio de uma avaliação diagnóstica, o educador identifica as dificuldades e as potencialidades, com o intuito de criar estratégias que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Com essas informações, o docente pode adotar metodologias ativas adequadas ao perfil da turma, favorecendo a construção colaborativa do conhecimento. Essas práticas estimulam a participação dos alunos e tornam o aprendizado mais significativo e respeitam o ritmo individual.

Desse modo, não temos o intuito de esgotar o assunto, mas a intenção de possibilitar novas reflexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas na EJA. Por meio deste capítulo, concluímos que a combinação da sondagem com metodologias ativas contribui para a criação de um ambiente educativo mais inclusivo, dinâmico e centrado no desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão Final. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 06 jul. 2000. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2025.

COBUCCI, Paula, MACHADO, Veruska. **Educação linguística para jovens e adultos.** São Paulo: Cortez Editora, 2023.

DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos - **Leitura e produção de textos.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FERREIRA, Alexandra Henriques; ROTA, Claudia Cristina Veraldo; ARAUJO, Juliana Monteiro Carvalho de (orgs). **Memórias de vida**. 1º ed., Santo André: Coopacesso, 2022.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. Trad: Diana Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. **Psicogênese da Língua Escrita**. 1º ed., Porto Alegre: Artmed, 1999 (reimpressão 2007).

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização: Volume 6**, Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTO ANDRÉ (SP)

Cida Simka
Sérgio Simka

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação.

(Moacir Gadotti)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo está estruturado em cinco seções distintas, a saber:

A primeira apresenta uma concisa retrospectiva histórica acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública no Brasil. A segunda apresenta uma breve introdução sobre a EJA no município de Santo André. A terceira traz alguns marcos na trajetória dessa modalidade de educação. A quarta apresenta o documento curricular da Rede Municipal de Ensino. Por último, a quinta seção traz a entrevista com a docente Solange Aguiar e Silva, que atuou na Educação de Jovens e Adultos de 2005 até 2025, ano de sua aposentadoria.

Nas Referências, são apresentados alguns livros sobre EJA, úteis para utilidade para aqueles que desejam aprofundar-se na temática abordada por este capítulo.

A EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

Para esta seção, trazemos os estudos de D’Agostini (2016, p. 23-31)³.

³ D’AGOSTINI, Raquel Viegas Pose. *Demandas teórico-práticas e limitações prático-teóricas na construção do currículo da EJA em Santo André: da possibilidade do trabalho como princípio educativo*. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

No decorrer da história, as políticas públicas procuraram desenvolver ações para impulsionar e incentivar a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade que, por sua especificidade, atende a jovens e a adultos trabalhadores que foram excluídos do sistema escolar regular e voltam à escola para iniciar ou completar seus estudos.

Durante o Império e a Primeira República, houve algumas referências ao atendimento destinado a jovens e adultos, embora esses movimentos tenham sido pouco significativos, com baixo número de atendimento, sendo somente a partir da década de 1940 que é lícito falar na existência de uma política de EJA no Brasil (D'Agostini, 2016).

Com o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), foram criadas ações públicas para enfrentar os problemas educacionais, uma vez que o recenseamento geral de 1940 indicava que mais da metade da população maiores de 15 anos era constituída por jovens e adultos analfabetos.

A Educação de Jovens e Adultos analfabetos inseriu-se nas discussões político-ideológicas a partir do final da década de 1950 e início da década de 1960, época marcada pela mobilização social em torno da Educação de Adultos.

Os centros supletivos foram criados no início da década de 1970, com o objetivo de complementar a atuação do Mobral – criado em 1967 –, estendendo o atendimento às faixas de escolaridade posterior às séries iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, no início do governo Sarney, em 1985, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), que estava vinculada ao Ministério da Educação, atuando indiretamente no apoio técnico e financeiro das prefeituras, ou instituições da sociedade civil.

A Constituição de 1988 dispôs, em seu artigo 208, sobre a garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para quem não teve acesso na idade própria, mas o artigo 211, no parágrafo 2º, determinou que os municípios atuariam prioritariamente no Ensino Fundamental e pré-escolar, sem explicitar como seria organizada a Educação de Jovens e Adultos (D'Agostini, 2016).

O governo Collor extinguiu a Fundação Escolar e lançou, em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que não

seguiu em frente por causa do processo de *impeachment* do presidente. Em 1991, o novo Ministério da Educação deixou claro que a alfabetização de adultos não era a prioridade do governo.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo e realizou uma reforma na educação pública, lançando os programas para a EJA: o Programa de Alfabetização Solidária, que, por meio de convênio firmado entre organizações não governamentais e o MEC, destinava-se a ações de alfabetização; e os programas de incentivo à Educação Profissional em parceria com o Sistema “S” (SESI, SENAC e SENAI) e financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

No final de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reafirmou o direito de jovens e adultos ao Ensino Básico e à gratuidade.

A LDB e a Constituição determinaram a obrigatoriedade de elaboração dos planos plurianuais de educação; por esse motivo, o MEC, em 1998, apresentou o projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) que apontou para a EJA os seguintes desafios: “[...] resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente” (Haddad; Di Piero, 2000, p. 122, *apud* D’Agostini, 2016, p. 26).

Um marco para a EJA foi a aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2000, redigido por Carlos Roberto Jamil Cury. A partir deste parecer, a EJA saiu da condição de suplência e passou a ser uma modalidade de ensino da Educação Básica, reforçando a sua função reparadora, equalizadora e qualificadora.

Em 2003, o governo de Luís Inácio Lula da Silva criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), ligada ao MEC, e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com a função de atuar na formulação de políticas publicadas voltadas para populações diversas, e que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no país, além da criação do Programa Fazendo Escola.

Também foram criados, entre 2003 e 2006, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja).

O governo federal, por meio da Lei nº 11.513/2011, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como objetivo ampliar a oferta do Ensino Profissionalizante a alunos jovens e adultos que estão cursando o Ensino Médio (D'Agostini, 2016).

BREVE INTRODUÇÃO SOBRE A EJA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica ofertada no município de Santo André (SP) desde 1989, para o Ensino Fundamental I, e desde 2003, para o Ensino Fundamental II, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), órgão da Secretaria Municipal de Educação.

Trata-se de uma modalidade de ensino destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada, permitindo que o aluno retorne aos estudos e possa concluí-los em menos tempo.

O município oferta a modalidade de ensino EJA I, que atende os alunos dos anos escolares iniciais (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I), EJA II, que atende os alunos nos anos escolares finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II), além de possibilitar a sua qualificação pelos cursos da EJA FIC (Educação de Jovens e Adultos com Formação Inicial e Continuada), que oferece aos jovens e adultos a elevação de escolaridade integrada à formação profissional, nas áreas de administração, construção civil, alimentação, imagem pessoal e informática.

As aulas da Educação de Jovens e Adultos são realizadas em cinco CFPs (Centros Públicos de Formação Profissional) e em 18 EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental). No referido *site* da prefeitura, consta a relação de todas as unidades escolares que oferecem EJA.

As aulas da Educação de Jovens e Adultos são realizadas em cinco CFPs (Centros Públicos de Formação Profissional) e em 18 EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental). No referido *site* da prefeitura, consta a relação de todas as unidades escolares que oferecem EJA.

A idade mínima para ingresso na EJA é aos quinze anos completos no ato da matrícula.

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) atende atualmente 89 turmas de EJA, sendo 41 salas de EJA I, correspondente ao Ensino Fundamental I regular, e 48 salas de EJA II, equivalente ao Ensino Fundamental II, em atendimento a um total de 1.802 educandos.⁴

ALGUNS MARCOS NA TRAJETÓRIA DA EJA EM SANTO ANDRÉ

Esta seção tem como base os estudos de Rosa Junior (2023, p. 17-18)⁵.

Os primeiros passos na institucionalização da educação de jovens e adultos na cidade de Santo André remontam ao final dos anos 80, período em que o país vivia em grande turbulência política, em seu processo de redemocratização. Até aquele momento, a educação de adultos da cidade era oferecida pela Fundação Educar, criada pelo Decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986, no início do Governo Sarney, que substituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), proposta extinta em 1989. Foi nesse cenário que, em 1989, nasceu o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), cujo objetivo principal consistia em atuar na alfabetização de adultos, sobretudo na busca pela elevação da escolarização dos educandos trabalhadores.

No início da década seguinte, o programa foi regulamentado, tornando Santo André a primeira cidade da região do Grande ABC – que faz parte da Região Metropolitana da cidade de São Paulo – a institucionalizar a modalidade no serviço educacional.

Em 1992, a EJA já contava com mais de 100 turmas de alfabetização; assim, conforme o serviço expandia, também crescia a necessidade de iniciar um processo de organização curricular. Vale destacar que a primeira proposta foi desenvolvida em atendimento ao movimento de

⁴Fonte: Mapa de Movimento (março/2025). Dados fornecidos pela professora Solange Aguiar e Silva, em comunicação pessoal aos autores, em 17 abr. 2025.

⁵ROSA JUNIOR, Mauro Batista da. **A formação permanente na educação de jovens e adultos: uma sinfonia criada a muitas mãos**. 2023. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. p. 17-18.

alfabetização, que ficou dividido em dois ciclos após a reorganização, a saber: o de alfabetização e o de pós-alfabetização.

Já no final dos anos 90, outros dois acontecimentos marcaram essa história, com a implementação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), como mais uma frente no combate ao analfabetismo, e a implementação do SEJA Profissionalizante, com a criação do Programa de Educação de Educação para o Mundo do Trabalho (PEMT).

Nos anos 2000, surgiu o Programa Integrado de Qualificação (PIQ), cuja proposta procurava conciliar a elevação da escolaridade dos educandos – ensino fundamental e médio – com a formação profissional inicial e continuada. A referida proposta trazia uma organização baseada em itinerários formativos, com a articulação entre os componentes pertinentes à educação profissional, em uma determinada área, aos componentes curriculares do estudo regular.

O PIQ era dividido em três fases, sendo: PIQ I – responsável pelo atendimento da alfabetização e pós-alfabetização; PIQ II – quem cuidava do apoio ao fundamental II; e PIQ III – responsável pelo suporte relativo ao ensino médio.

Ainda nos anos finais da mesma década, com as mudanças no governo, o programa deixou de existir, e a oferta do ensino profissional voltou a ser desvinculada da educação básica na rede municipal.

A década seguinte, de 2010 a 2020, foi marcada especialmente pela promoção do concurso de educadores especialistas, destinados ao atendimento das diversas áreas do conhecimento do ensino Fundamental II; pelo surgimento de uma nova proposta de integração profissional com a educação básica, por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos integrado à Formação Inicial e Continuada (EJA-FIC), promulgado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025; e, ainda, o movimento de Reorganização Curricular, com o estabelecimento de um grupo de orientação e estudo destinado à construção de uma nova proposta curricular para a modalidade.

DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

Esta seção tem como base as informações apresentadas pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André, em seu *site*.⁶

Durante os anos de 2017 e 2018, a Rede Municipal de Ensino dedicou-se a sistematizar seu Documento Curricular, passando por momentos diversos de discussão, reflexão e construção pedagógica. Esse processo ocorreu, primeiramente, pela legislação maior, que solicitava aos diversos sistemas de ensino que se movimentassem em torno de suas Matrizes Curriculares e que, especificamente, a Secretaria de Educação viu-se também motivada pela Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015, que legitimou o Plano de Educação de Santo André – Metas 2015-2025, em sua meta 7.

Assumindo a prerrogativa essencial da gestão democrática dos processos, o ano de 2017 foi exclusivamente à discussão e alinhamento de uma concepção educacional que fosse subjacente a todo o plano educacional desenhado pelos profissionais da Rede. Essa concepção configurou-se a partir de uma base sócio-histórico-cultural.

O texto que contém os aspectos referentes à concepção encontra-se no Volume 1 do Documento Curricular, acompanhados de outros textos sobre Avaliação Institucional e Avaliação de Sistema de Ensino.

Além disso, há, no final, a listagem de todas as pessoas que participaram diretamente de todos os momentos de elaboração do referido documento.

Com o início do ano de 2018, mediante o alinhamento da concepção supracitada, foram criados Grupos de Trabalho para a escrita coletiva e colaborativa do Documento Curricular propriamente dito, com a elaboração de textos que comporiam as diretrizes pedagógicas voltadas às Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, bem como às modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Ao final do primeiro semestre deste mesmo ano, houve a versão dos documentos que iria para análise de toda a Rede, com o movimento de Miniconferências, seguidas pela Conferência da Rede Municipal, de

⁶Documento Curricular Andreense. Disponível em: <http://santoandre.educacao.com.br/documento-curricular-andreense/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

maneira que uma primeira versão de Matriz Curricular foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação de Santo André, em outubro do mesmo ano.

Os textos contendo as diretrizes pedagógicas voltadas à Educação Infantil e Ensino Fundamental encontram-se no Volume 2 do Documento Curricular, acompanhados de outros textos sobre Avaliação, abrangendo, especificamente, cada uma das etapas.

Os textos contendo as diretrizes pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos encontram-se no Volume 3 do Documento Curricular, com outro texto sobre Avaliação nesta mesma Modalidade da Educação Básica.

É necessário destacar que as diretrizes voltadas à Modalidade de Educação Especial estão presentes ao longo de todo o conteúdo do documento, visto que a Rede assume uma perspectiva de Educação Inclusiva; por isso não há um volume específico que trate apenas desta modalidade.

Ao longo do ano de 2019, o referido Conselho Municipal de Educação de Santo André pôde ler, analisar e emitir o Parecer 003/2019, complementado pela Indicação 002/2019, ao final do mês de novembro, de maneira que, na sequência, ocorreu a homologação pela secretária de Educação em dezembro do mesmo ano.

Destaca-se ainda que, durante o ano de 2019, foram empreendidos movimentos formativos, estudos e discussões visando à implementação do referido Documento Curricular. Trata-se de um plano educacional a ser lido, estudado e interpretado pelos diferentes grupos docentes, sendo desdobrado nos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Escolares e, principalmente, nas muitas práticas pedagógicas de cada profissional da Educação.

A Secretaria de Educação acredita que é possível fazer uso do Documento Curricular, a fim de qualificar ainda mais as práticas pedagógicas destinadas às crianças, jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino do município de Santo André, de maneira que tenham uma educação que os considere como sujeitos de direitos, bem como oportunizar que aprendam e se desenvolvam de maneira integral, favorecendo seu pensamento crítico.

Trata-se de uma política curricular que respeita as diversidades sociais e culturais do município, prezando pelo princípio da equidade, na busca incansável por uma sociedade com menos desigualdades sociais.

Diante do panorama histórico da EJA e a implementação da modalidade no município de Santo André, apresentamos a entrevista concedida pela professora Solange Aguiar e Silva, que expõe estratégias e metodologias diferenciadas que os professores da EJA adotam, além de valorizarem os conhecimentos prévios dos alunos e sua participação no processo de ensino e aprendizagem. A entrevista também aborda temas como a evasão escolar e as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática diária, com o objetivo de enaltecer a modalidade, bem como elucidar os desafios que a EJA ainda apresenta. A entrevista está estruturada em dez perguntas com base na literatura da área.

ENTREVISTA

Quem é Solange Aguiar e Silva ?

Solange Aguiar e Silva é licenciada em Pedagogia pela Fundação Santo André, licenciada em História pelo Centro Universitário Facvest e Arte, pós-graduada em Literatura Infantil, Gestão Educacional, Tecnologia da Informação. Arte-educadora, apaixonada por desenhos e contação de histórias. Educadora de Jovens e Adultos desde 1985.

Iniciou sua carreira na Educação como voluntária pela Fundação Educar. Atuou como professora de jovens e adultos nas Tintas Coral, na região de Mauá (SP), de 1987 a 1993. Ingressou em Santo André no concurso de 1999, atuando na Educação de Jovens e Adultos desde 2005.

Exerceu o cargo de diretora de Unidade Escolar de 2003 a 2004 na EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Elizabete Leonardi. Assumiu o cargo de assistente pedagógica em 2005 e exerceu o papel em várias escolas da rede, buscando qualificar o serviço. Também atuou no cargo de coordenadora pedagógica por duas gestões e, atualmente, novamente exerce o papel de assistente pedagógica, função na qual acredita estar seu verdadeiro lugar como formadora de professores.

Busca qualificar o serviço por meio das reuniões semanais com estudo constante, baseando-se em textos e práticas pedagógicas freirianas.

A partir das considerações do professor Mauro Batista da Rosa Junior, que exerceu o cargo de gerente de Formação Continuada do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), em sua pesquisa de mestrado - “A EJA é uma modalidade que apresenta características próprias e específicas, feita de sujeitos com histórias que narram uma educação marcada de contradições entre afetos e exclusões. Geralmente, essa modalidade constitui-se de pessoas com idades diversas, de adolescentes a senhoras e senhores de raças e etnias díspares; crenças e valores que apresentam grande heterogeneidade e diversidade e que, portanto, representam um grande desafio às/aos educadoras/es. Esses desafios, experienciados nos anos de docência na EJA, levaram-me a buscar cursos de extensão e especialização, e esses, me proporcionaram aprender novas estratégias e metodologias de trabalho, me aproximando de autores como Augusto Boal (1931-2009) e, conseqüentemente, Paulo Freire (1921-1997)”, iniciamos a entrevista com a seguinte pergunta:

Pergunta 1 Os professores que atuam na EJA têm estratégias e metodologias diferenciadas para atender esse público específico? Em caso negativo, por que não? Em caso positivo, quais são elas?

Solange Aguiar e Silva: Parcialmente, os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisam adotar estratégias e metodologias diferenciadas para atender esse público específico. Isso ocorre porque os estudantes da EJA possuem características diversas, como vivências distintas, múltiplas responsabilidades (trabalho, família...), históricos de escolarização interrompida e diferentes níveis de conhecimento. Algumas das estratégias utilizadas incluem: Metodologias Ativas (uso de aprendizado baseado em problemas, projetos e estudos de caso para tornar o ensino mais dinâmico e significativo). Flexibilidade Curricular (adaptação do conteúdo para atender às necessidades e aos interesses dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios). Contextualização do Ensino (aplicação de conteúdos a situações reais do cotidiano dos estudantes, facilitando a aprendizagem e a motivação). Uso de Tecnologias Educacionais (emprego de vídeos, aplicativos, plataformas digitais e outras ferramentas para complementar o ensino). Aprendizagem Colaborativa (incentivo ao trabalho em grupo e troca de experiências entre os alunos, valorizando a diversidade cultural e social). Abordagem Interdisciplinar (integração de diferentes disciplinas

para proporcionar um aprendizado mais amplo e conectado à realidade). Respeito ao Ritmo de Aprendizagem (reconhecimento das dificuldades individuais e oferta de suporte personalizado para garantir a inclusão). Motivação e Valorização da Autoestima (criação de um ambiente acolhedor, incentivando a permanência e o envolvimento dos estudantes). Essas estratégias tornam o ensino mais acessível e relevante para os alunos da EJA, contribuindo para seu desenvolvimento e permanência na educação. No entanto, ainda estamos distantes de conseguir um trabalho que permita a permanência dos alunos nas Unidades Escolares. Precisamos de formação específica para EJA e Políticas Públicas que atendam a essas necessidades. Acredito na formação continuada dos educadores da EJA e na troca de experiências entre os educadores, pois os saberes que cada educador traz devem ser compartilhados para reflexão e enriquecimento da prática profissional. No momento fazem formação quinzenal e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)⁷ permeia nossas discussões, tentando qualificar nosso atendimento. Inclusive iniciaremos com a formação do Pacto⁸ para professores da EJA I (Fundamental de primeiro ao quinto ano), ou seja, há professores que inovam e compreendem a especificidade da EJA, e há aqueles que ainda enfrentam dificuldades para implementar abordagens diferenciadas. O caminho para fortalecer essa prática passa pela valorização da formação docente e pelo reconhecimento da EJA como um espaço de transformação e construção de conhecimento. Afinal, mais do que simplesmente ensinar conteúdos, a EJA tem o papel de resgatar histórias, promover autonomia e garantir o direito à educação ao longo da vida.

Pergunta 2 A professora Raquel Viegas Pose D'Agostini relata em sua dissertação de mestrado: “Trabalhar com alunos jovens e adultos transformou minha forma de ver e compreender a educação. É impossível exercer a função docente sem conhecer quem são esses alunos, suas experiências de vida e visão de mundo e sociedade. São pessoas que estão de alguma forma em situação de exclusão. Qual é o papel da escola? Como e o que ensinar?” Como você analisa, então, a participação do educando em seus processos de ensino-aprendizagem?

⁷ O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem educacional que visa atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

⁸ Pacto Nacional contra o Analfabetismo na EJA. Cf. a pergunta 10.

Solange Aguiar e Silva: A participação do educando em seus processos de ensino-aprendizagem é fundamental, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como esses alunos possuem trajetórias de vida diversas, experiências prévias e diferentes ritmos de aprendizagem, envolvê-los ativamente no processo educativo contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. O aluno necessita se sentir pertencente ao processo. O tempo e a sociedade excludente foram seu cruel algoz. Existem várias maneiras de provocar essa participação dos alunos. No entanto, volto a reforçar que a formação do professor pode influenciar nesse processo. Posso citar algumas situações que necessitam ser lembradas constantemente: O Protagonismo do Aluno (na EJA, o estudante deve ser incentivado a assumir um papel ativo em sua aprendizagem, relacionando os conteúdos com sua vivência e tomando decisões sobre seu percurso educacional). A Aprendizagem Significativa (quando o educando percebe a relevância do conhecimento para sua realidade, ele se engaja mais no processo. Atividades que dialogam com seu cotidiano favorecem essa conexão). A Interação e Construção Coletiva do Conhecimento (o compartilhamento de experiências e conhecimentos entre os alunos e professores fortalece a aprendizagem e promove a valorização da trajetória de cada educando). As Metodologias Participativas (estratégias como debates, trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias incentivam a participação ativa dos alunos e tornam o aprendizado mais dinâmico). A Autonomia e Reflexão Crítica (a trajetória educativa deve estimular a reflexão crítica sobre a realidade, permitindo que o aluno desenvolva autonomia intelectual e cidadania ativa). A Motivação e Permanência (a valorização da participação do educando aumenta sua motivação, reduz a evasão e fortalece sua autoestima, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo). Na EJA temos desafios e possibilidades. Lembrando que nem sempre a participação ocorre de forma espontânea, pois muitos alunos da EJA enfrentam dificuldades como a sobrecarga de trabalho, falta de tempo e desmotivação por experiências escolares anteriores negativas. Por isso, cabe ao professor criar estratégias que incentivem a interação e garantam um ensino que respeite as especificidades do público. Quando o educando participa ativamente, sua aprendizagem se torna mais significativa, contribuindo para sua formação pessoal, profissional e cidadã. Assim, quando a escola compreende que a participação do aluno é a base do ensino-apren-

dizagem na EJA, ela não apenas ensina, mas também aprende – e, dessa forma, transforma vidas.

Pergunta 3 *A sociedade atual exige cada vez mais indivíduos preparados e atuantes, com a compreensão da tecnologia e desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.⁹ O ensino da EJA cumpre essa função social?*

Solange Aguiar e Silva: Sim, quando coloca o educando no centro do processo de aprendizagem e promove uma educação problematizadora, dialógica e contextualizada. Como Paulo Freire afirma: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma importante função social ao possibilitar que indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade na educação básica possam desenvolver competências essenciais para sua atuação na sociedade. No entanto, a eficácia desse processo depende de diversos fatores, alguns já citados como políticas públicas adequadas, concepção de EJA, metodologias eficientes e a superação de desafios estruturais. A EJA cumpre um papel essencial na preparação de indivíduos para a sociedade contemporânea, mas enfrenta desafios que precisam ser superados para garantir um ensino de qualidade e acessível. Com a modernização, as empresas de todos os segmentos sentem a necessidade de sistemas tecnológicos para obterem maiores resultados, e para agilizarem seus processos internos. Para isso, necessitam de pessoas preparadas para a condução dessas tecnologias; por esse motivo, é importante essa capacitação, pois os alunos do ensino público não podem perder oportunidades, já que o mundo os obriga a aprender constantemente. É de inteira responsabilidade de o governo visualizar essas necessidades de aprendizado, pois somente a partir dessa visão é que irá oferecer oportunidades para integrar as pessoas ao mundo tecnológico. É de suma importância que os alunos se integrem ao mundo tecnológico, essa integração trará novas oportunidades que apenas quem tem esse domínio estará integrado. Hoje vivemos num mundo tecnológico, considera-se mais qualificado o aluno que tem o domínio tecnológico. Nossos alunos não podem ficar à mercê da sorte. Podemos concluir que a EJA cumpre

⁹Com base em: <http://santoandre.educan.com.br/departamentos/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

seu papel social quando permite que seus alunos não apenas aprendam, mas reflitam, questionem e transformem suas realidades. Afinal, como diz Paulo Freire: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. É essa coragem que precisamos ter para garantir que a EJA seja, de fato, um espaço de emancipação e cidadania.

Pergunta 4 *Cunha (2019) aponta algumas dificuldades encontradas pelos docentes em sua prática diária, notadamente com relação a conflitos existentes em turmas heterogêneas e a não conciliação nas aulas entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência do cotidiano dos alunos. Eles acabam se percebendo como sujeitos da história e encontrando nos conteúdos vistos em sala de aula a tradução do seu dia a dia em um contexto particular e social? Como você analisa essas questões?*

Solange Aguiar e Silva: A análise das dificuldades apontadas por Cunha (2019) revela um grande desafio na Educação de Jovens e Adultos (EJA): conciliar os saberes acadêmicos com os saberes da experiência dos alunos. A heterogeneidade das turmas, compostas por estudantes de diferentes idades, vivências e níveis de escolarização, pode gerar conflitos e dificultar a construção de um aprendizado significativo. No entanto, quando essa diversidade é trabalhada de maneira adequada, os alunos passam a se perceberem como sujeitos da história, relacionando os conteúdos escolares com suas experiências de vida. Esses desafios na prática docente podem ser um laboratório de novas possibilidades. A diversidade de perfis exige estratégias pedagógicas flexíveis, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e expectativas. Muitos alunos possuem lacunas na formação e experiências distintas, tornando o ensino uniforme um grande desafio. Quando o conteúdo escolar não dialoga com a realidade dos estudantes, eles podem se sentir desmotivados e distantes do processo de aprendizagem. A falta de contextualização pode levar ao desinteresse e à evasão. As diferenças sociais, culturais e de idade dentro da sala de aula podem gerar dificuldades de convivência, tornando a gestão da turma uma tarefa complexa para o professor, no entanto existem possibilidades para superar esses desafios: relacionar os conteúdos com a vida dos alunos, tornando-os protagonistas do aprendizado, ajuda a construir um ensino mais significativo. Projetos interdisciplinares, debates e estudo de casos podem aproximar o conhecimento acadêmico da realidade dos alunos. O saber prévio dos estudantes deve ser reconhecido e integrado ao ensino, permitindo que se sintam

pertencentes ao ambiente escolar. Formação continuada dos professores. Os docentes precisam de suporte para lidar com essa diversidade das turmas e desenvolver estratégias inovadoras. Reforço novamente a importância da aplicação em todos os sentidos do Desenho Universal para a Aprendizagem. Novamente citando Freire: ele nos ensina que a aprendizagem se torna realmente significativa quando o estudante se reconhece no que aprende, percebendo a conexão entre o conhecimento escolar e sua realidade.

Pergunta 5 *Conforme Buzeto (2022, p. 275)¹⁰, “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como modalidade integrante da Educação Básica e tem como princípio o atendimento a todos que, em idade prevista, não usufruíram desse direito. Muitas são as razões explicativas para o não acesso e o abandono escolar. Dentre elas, a mais importante é a necessidade imperativa de trabalhar. Mas outras razões também precisam ser consideradas, a exemplo de propostas pedagógicas não adequadas para jovens e adultos. Diante disso, a EJA tem o desafio de restabelecer laços, acolher os alunos, de forma a fazer concreto o direito à educação sob a ótica do desenvolvimento humano pleno e da diminuição das desigualdades em nossa cidade.” Os motivos apontados pela autora são encontrados na EJA de Santo André?*

Solange Aguiar e Silva: Sim, os motivos apontados por Buzeto (2022, p. 275) para o não acesso e abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são observados não apenas em Santo André, mas na maioria das cidades que ainda oferecem esse serviço de direito. A necessidade imperativa de trabalhar é uma das principais razões para a evasão escolar, mas não a única. Propostas pedagógicas inadequadas para jovens e adultos também contribuem para esse problema. Para enfrentar esses desafios, a Secretaria de Educação de Santo André implementou o programa “Nenhum a Menos”, que visa monitorar a infrequência escolar e identificar casos de violação de direitos dos alunos da rede municipal de ensino. Portanto, as dificuldades mencionadas por Buzeto são relevantes para a realidade da EJA em Santo André, e iniciativas estão em andamento para mitigar esses problemas e garantir o direito à educação para todos. Principalmente formação continuada para esses professores. Após a pandemia esse número se agravou e a

¹⁰ BUZETO, Elizete Cristina Carnelós. Estudando a EJA: diretor pesquisador e a busca de novas possibilidades de ação. In: RODRIGUES, Isabel Cristina; NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; GERBELLI, Caio Vinicius de Castro (org.). **A educação pública em Santo André: histórias, práticas e reflexões de uma rede municipal**. Jundiá, SP: Paco, 2022. p. 275-300.

Busca Ativa nas Unidades Escolares tem se intensificado para que consigamos reverter esse quadro. Todos os funcionários da Unidade, os professores e envolvidos nos auxiliam com a busca constante. Lembrando novamente que precisamos estar sempre pautados na nossa concepção. Acreditamos que quando o ensino usa estratégias inadequadas, pautado apenas na transmissão de conteúdos descontextualizados, os alunos tendem a não se reconhecer no que aprendem. Mas quando a educação valoriza o diálogo, a problematização e a troca de saberes, os estudantes passam a compreender o conhecimento como uma ferramenta para interpretar e transformar sua realidade e permanecem na escola. No entanto, entre colocar o pão sobre a mesa e vir para a escola, nós acabamos perdendo essa batalha.

Pergunta 6 Na esteira do abandono escolar, especificamente, existe a evasão feminina da Educação de Jovens e Adultos em Santo André?

Solange Aguiar e Silva: A evasão escolar é um desafio significativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Santo André. Embora não haja dados específicos sobre a evasão feminina na EJA do município, é importante considerar que mulheres enfrentam desafios particulares que podem influenciar sua permanência nos estudos. Muitas mulheres acumulam funções relacionadas com o cuidado dos filhos e afazeres domésticos, o que pode dificultar a conciliação com os horários escolares. A necessidade de contribuir para a renda familiar pode levar mulheres a priorizarem o trabalho em detrimento da educação, especialmente quando enfrentam jornadas duplas ou triplas. Outro fator significativo que enfrentamos é a gravidez precoce, que é um fator que pode interromper a trajetória educacional de jovens mulheres, seja por questões de saúde, estigma social ou falta de suporte adequado. Situações de violência doméstica ou de gênero podem afetar a autoestima e a segurança das mulheres, levando ao abandono escolar.

Pergunta 7 Conforme Gadotti; Romão (2011, p. 145)¹¹, os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que, na

¹¹ GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos.

Deve-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração dos docentes.” Na EJA do município, as observações acima dos pesquisadores procedem?

Solange Aguiar e Silva: Para responder a essa questão, é necessário analisar a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso município. Seria ingenuidade nossa não se deter profundamente a essa questão. Não possuo dados estatísticos que legitimem essa afirmativa. No entanto, posso observar que os professores concursados do Fundamental II são profissionais qualificados que escolheram a EJA II como opção de trabalho. Pela afinidade com a modalidade, pelo desafio constante, pelo respeito ao direito do cidadão. Os professores da EJA I são remanescentes de dois concursos específicos (1989 e 1991), que fizeram sua opção de modalidade. Os demais concursados são da Educação Infantil e Fundamental I, migrados para EJA I ou realocados. Percebo que buscam formas de melhorar suas competências e ampliar seu repertório pedagógico dentro da modalidade, buscando atuar de maneira competente e eficaz no contexto da EJA. Diante do pressuposto, posso expor que, apesar dos esforços individuais, necessitamos de formação continuada, avaliar as condições de trabalho, infraestrutura, valorização profissional para que esses professores permaneçam na EJA. Existe um empenho por parte de nossa Secretaria da Educação ampliar a formação para todos os professores e proporcionar um planejamento estruturado e acessível, economizando tempo dos docentes e melhorando a qualidade do ensino. Santo André está participando do Pacto¹² e estamos confiantes que teremos bons resultados.

Pergunta 8 *Ainda segundo Gadotti; Romão (2011, p. 146), a “produção, a disseminação e a avaliação de material didático próprio à educação de jovens é [sic] insuficiente, dificultando as ações dos diversos setores envolvidos.” Como é o material didático da EJA do município? São adotados livros específicos? Há material didático por parte dos professores?*

Solange Aguiar e Silva: Nos últimos anos não recebemos nenhum tipo de material didático pelo Programa Nacional do Livro Didático para a EJA

¹² Pacto Nacional contra o Analfabetismo na EJA. Cf. a pergunta 10.

(PNLD-EJA). No entanto, os docentes elaboram seus próprios materiais didáticos, investem em projetos, atividades sequenciadas, adaptando conteúdos para atender às necessidades dos educandos. A escuta dos alunos é um disparador para elencar os temas geradores e os conceitos a serem trabalhados que vão nortear o currículo integrado e as adaptações das atividades, considerando seus conhecimentos prévios, experiências de vida, interesses e necessidades. Podemos dizer que temos acesso a plataformas digitais, livros paradidáticos, jogos adaptados, elaboramos projetos interdisciplinares, leituras constantes para repertoriar nossos alunos, atividades extracurriculares, visitas monitoradas. São todos recursos pedagógicos que ampliam possibilidades no chão da sala de aula. Não nos pautamos apenas em livros didáticos com conteúdos rígidos e atividades descontextualizadas. Vamos além a cada dia, buscamos materiais diversificados pautados em multiletramento e no DUA.

Pergunta 9 *Você procedeu à revisão textual do volume 3 do Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André, que trata da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município (Santo André, 2019)¹³. O documento traz diversas abordagens pedagógicas para a EJA ligadas à concepção de Educação Básica, os componentes curriculares para a EJA I e EJA II, a questão da profissionalização e o currículo e avaliação. De maneira geral, esse documento se trata de um avanço para a EJA, ou ainda existe alguma lacuna que fora percebida após esses anos de implementação da proposta?*

Solange Aguiar e Silva: Para avaliar se o *Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André* (Volume 3, 2019) representou um avanço para a EJA ou se ainda há lacunas após sua implementação, seria necessário analisar alguns aspectos: 1) se as concepções e metodologias propostas foram efetivamente aplicadas nas escolas; 2) se houve dificuldades na implementação. Percebemos que os conteúdos da EJA I e EJA II atendem às necessidades e especificidades dos estudantes e os professores fazem adequações quando necessário. Com os cursos profissionalizantes houve cada vez mais valorização pedagógica fortalecendo a prática. Dentro desta perspectiva, nossos professores têm se empenhado em avaliações corres-

¹³ SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Documento curricular da rede municipal de Santo André**. Volume 3. Santo André, SP: Prefeitura de Santo André, 2019. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/documento-curricular-andreense/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

pondentes às necessidades dos alunos, flexibilizando e reconhecendo os saberes prévios deles. O planejamento é balizado dentro do documento curricular e podemos dizer que é um indicador de relatos positivos por parte de professores e alunos. No entanto, algumas lacunas ainda persistem. O documento reconhece a EJA como um direito e não como uma simples correção de fluxo, garantindo uma visão mais ampla da formação dos estudantes. No entanto, necessitamos revisitar nosso documento para qualificar o serviço e atualizar os conteúdos propostos.

Pergunta 10 *A Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André anunciou, no dia 12 de novembro de 2024, que aderiu ao Pacto Nacional contra o Analfabetismo na EJA, um programa do governo federal que visa oferecer formação de âmbito nacional para os professores deste segmento, além de promover ações de divulgação, com foco na busca ativa de alunos. O pacto nacional foi desenhado com a participação de representantes de estados e municípios, movimentos sociais e entidades científicas, de forma colaborativa, visando à qualificação e à transformação da alfabetização e da EJA no país. O programa estimula a ação intersetorial, articulando diferentes áreas como as de âmbito estatal, setor produtivo e entidades do terceiro setor, com foco em fortalecer a política de EJA, tanto na perspectiva de lidar com os altos índices de analfabetismo com os quais o país convive, quanto na elevação da escolaridade das pessoas com 15 anos ou mais. Como você recebe tal notícia? E como se dará a implementação/operacionalização desse programa no âmbito da EJA no município?*

Solange Aguiar e Silva: A adesão de Santo André ao Pacto Nacional contra o Analfabetismo na EJA é uma notícia extremamente positiva, pois demonstra um compromisso da gestão municipal com a valorização da Educação de Jovens e Adultos. Esse programa pode representar um avanço significativo na superação das dificuldades estruturais e pedagógicas da EJA, especialmente no que diz respeito à formação docente e à busca ativa de alunos, que são desafios históricos dessa modalidade de ensino. O programa prevê uma capacitação em nível nacional, a Secretaria de Educação organizou cursos e momentos formativos para os docentes da EJA. O município está articulando estratégias para localizar e mobilizar jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica. Isso pode ser feito por meio de campanhas publicitárias, visitas comunitárias, parceria com os

Cras (Centros de Referência de Assistência Social), associações de bairro, empresas e igrejas, visando atrair esse público para a rede de ensino. O sucesso do programa exigirá a colaboração entre diferentes setores, como Saúde, Assistência Social e Trabalho, para criar estratégias de incentivo à permanência dos alunos na EJA. O município poderá utilizar essa adesão ao pacto como um momento estratégico para revisar e aprimorar as diretrizes da EJA local, garantindo melhor infraestrutura, material didático adequado e valorização dos profissionais envolvidos. No objetivo de garantir o sucesso do programa, a Secretaria de Educação precisará estabelecer mecanismos de acompanhamento, analisando índices de alfabetização, taxas de permanência e conclusão dos alunos na EJA. Se bem implementado, esse Pacto pode representar um grande avanço na redução do analfabetismo e na ampliação das oportunidades educacionais para jovens e adultos da cidade. Estamos esperançosos com a chegada do Pacto. Com essa iniciativa, Santo André reafirma seu compromisso com a inclusão, a cidadania e a promoção de uma educação que respeita as trajetórias de cada aluno da EJA, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar um panorama acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Santo André-SP, culminando com uma entrevista com a professora Solange Aguiar e Silva, que atuou nessa modalidade de ensino durante vinte anos. Nessa entrevista foram assinalados marcos, passagens significativas e propostas para melhorar o ensino ofertado pela municipalidade.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

RIBEIRO, Anderson Orzari; STIUBIENER, Itana (org.). **Reflexões sobre o ensino de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Santo André**. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

RODRIGUES, Isabel Cristina; NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; GERBELLI, Caio Vinicius de Castro (org.). **A educação pública em Santo André**: histórias, práticas e reflexões de uma rede municipal. Jundiaí, SP: Paco, 2022.

SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Documento curricular da rede municipal de Santo André**. Volume 3. Santo André, SP: Prefeitura de Santo André, 2019. Disponível em: [http://santoandre.educaon.com.br/documento-curricular-andreense/](http://santoandre.educan.com.br/documento-curricular-andreense/). Acesso em: 16 dez. 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES-AUTORES

JOÃO HILTON SAYEG-SIQUEIRA

Pós-doutorado em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo, programa chancelado pela Cátedra UNESCO (2012); Doctor Honoris Causa de Iberoamerica pelo Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidade Educativa, instituição chancelada pela Cátedra UNESCO (2007); doutorado em Linguística e Letras pela PUC-RS (1986); mestrado em Língua Portuguesa pela PUC-SP (1980); graduação em Letras Português pela PUC-SP (1973). Professor do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP. Líder do grupo de pesquisa, certificado pelo CNPq: Leitura, Ensino e Discurso. E-mail: jhsiqueira@pucsp.br

SORHAYA CHEDIAK

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP (2023). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Linguística Aplicada à Produção de texto. Graduada em Letras Português e suas respectivas Literaturas. É integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso e ERA, Estudos Retóricos e Argumentativos, todos certificados pelo CNPq. É integrante da Associação de Jornalistas Escritoras do Brasil - AJEB -RO. Dentre os principais temas de pesquisa estão: Discurso, memória, identidade, argumentação e retórica. Email: chediaksorhaya@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Martinez Galego

Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Graduada em licenciatura plena em Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Oswaldo Cruz, segunda licenciatura em Língua Espanhola pela Unip e a terceira em pedagogia pela Uninter. Especialista em Psicopedagogia educacional e institucional pela Universidade Uninove, especialista em Metodologia em Língua Portuguesa e estrangeira pela Universidade Uninter, especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Uninter e especialista em Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental Avamec. É Assessora Pedagógica no Município de Itanhaém. Integrante de grupos de pesquisa na área do estudo da Retórica e Argumentação ERA e Leitura e o estudo do Ensino e Discussão LED da PUC-SP todos certificados pela CAPES. Email: amartinezgalego@gmail.com

Aurenice Lura Feitosa de Carvalho

Mestre em Língua Portuguesa pela PUC -SP. Graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí, segunda licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e especialista em Linguística com Habilitação em Docência Superior pela Universidade Estadual do Piauí. Integrante do grupo de pesquisa na área do estudo da Retórica e Argumentação ERA. Email: aurenice.lura@hotmail.com

Carlos Eduardo do Vale Ortiz

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Linguagens e Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho (UFPI). Especialista em Gestão Escolar (Faculdade BookPlay). Especialista em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem (Faculdade Bookplay). Graduado em Letras pela Universidade Norte do Paraná. Integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso (PUC/SP), certificado pelo CNPq e do GEAL- Grupo de Estudos Integrados sobre Linguagem, Educação e Cultura (UNIR), todos certificados pelo CNPq. Dentre os principais temas de pesquisa estão: Discurso, Argumentação e Estudos Pós-Coloniais. Email: carloseduardodocaleortiz5@gmail.com

Claudio Mafra Ferraz

Mestrando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Especialista no Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Direito Público pelo Centro Universitário CESMAC. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Alagoas. Licenciado em Letras / Português-Inglês pelo Centro Universitário CESMAC. Integrante do Grupo de Pesquisa LED - Leitura, Ensino e Discurso (PUC-SP), certificado pelo CNPq. Email: claudiomafra@gmail.com

Cida Simka

Licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (FIRP). Autora, dentre outros, do livro *Prática de escrita: atividades para pensar e escrever* (Wak Editora, 2019). Autora do artigo “Leitura em processo argumentativo: premissa, proposição e conclusão”, publicado no livro *Leitura exploratória: de informação e opinião, de causa e consequência, de premissas e conclusão* (Bagai, 2022), organizado por João Hilton Sayeg-Siqueira. Integra o Grupo de Pesquisa Leitura, Ensino e Discurso (LED) da PUC-SP, certificado pelo CNPq. Email: cida_simka@yahoo.com.br

Davi Silva Peixoto

Doutorando e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Língua Portuguesa pela mesma instituição. Licenciado em Letras pelo Centro Universitário Paulistano, em Pedagogia pela Faculdade Educamaís e em Filosofia pela Instituição Educacional. Coordenador pedagógico da Escola Técnica de Carapicuíba (SP). Pesquisador do Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos (ERA) e do Grupo LED – Leitura, Ensino e Discurso, da PUC-SP. Email: davipei@gmail.com

Debora Midori Torrieli Santana

Mestranda em Língua Portuguesa, na área de pesquisa de Ensino, Leitura e Produção de Texto pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós-graduada em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Língua Portuguesa e Língua Japonesa pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de S. Paulo (Unicid). Atua como professora de Língua Portuguesa e integra o Grupo de Pesquisa LED - Leitura, Ensino e Discurso, certificado pelo CNPq. Seus principais temas de pesquisa incluem ensino, leitura e produção textual. Email: deboratorrieli@gmail.com

Éber José dos Santos

Doutor e mestre em Língua Portuguesa pela PUC/SP na linha de pesquisa discurso religioso e retórica. Graduado em Gestão Empresarial. É professor do Ensino Superior. Integra Grupos de Pesquisa na área de retórica e argumentação (Grupo ERA), leitura, ensino e discurso (LED) da PUC-SP e na área de educação (GEPPFOR) da UFV, todos certificados pelo CNPq. Email: ejsantos2010@gmail.com

Estela Garcia da Silveira Rossato

Mestranda e bolsista pela CAPES, em Língua Portuguesa, na área de pesquisa de Ensino, Leitura e Produção de Texto pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharelada e Licenciada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP. Especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Juiz de Fora - MG Atua como analista técnico-educacional da área de Linguagens / Língua Portuguesa em uma rede privada de ensino. Participa do Grupo de Pesquisa Leitura, Ensino e Discurso, coordenado pelo professor João Hilton Sayeg de Siqueira. E-mail: estelagsilveira@hotmail.com

Flávio Gomes Bezerra

Mestrando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduado em Letras com licenciatura plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura pela Faculdade Anchietã; Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST. É especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco. Professor de Língua Portuguesa. Integrante do grupo de pesquisa LED (Leitura, Ensino e Discurso). Email: flaviogomes070@gmail.com

Jackson Chediak

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP. Mestre em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense - UFF-RJ. Especialista em Linguística Aplicada à Produção de Texto, Graduado em Direito e Letras/Português. Professor de direito e língua portuguesa, é advogado criminalista e integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso e ERA – Estudos Retóricos e Argumentativos, todos certificados pelo CNPq. Dentre os principais temas de pesquisa estão: retórica e argumentação e prisão cautelar preventiva. Email: chediakjackson@gmail.com

José Adriano Oliveira

Mestre em Língua Portuguesa pela PUC - SP; linha de pesquisa leitura e ensino de Língua Portuguesa. Graduado em Letras pela Unifaat; Especialista em Filosofia e ensino de Filosofia pela Universidade Claretiano. Professor da educação básica e cursos preparatórios. É integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso e do grupo de estudos em linguagem e psicanálise -DLP e Membro do Instituto Langage. Dentre os principais estudos estão: análise crítica do discurso, gramática e psicanálise. Email: adrianohamlet@gmail.com

Marcos Salviano Bispo Queiroz

Doutorando em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Mestre em Ciências Sociais - Antropologia pela PUC-SP. Licenciado em Letras e Especialista em Leitura e Produção de Texto pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Professor Assistente da Área de Metodologia e Prática de Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Jequié. Integrante do Grupo de Pesquisa Leitura, Ensino e Discurso (LED) da PUC-SP, certificado pelo CNPq. E-mail: farami@uol.com.br

Nazian Holanda

Especialização em Práticas de Educação Bilíngue, Gestão e Supervisão Escolar. Graduada em Letras – Português e suas respectivas Literaturas. Atua como professora, revisora e escritora, com experiência em alfabetização e dificuldades de aprendizagem. É coautora das coletâneas “Elas” e “Vozes Libertas”. Integrante da Associação de Jornalistas Escritoras do Brasil - AJEB -RO. É integrante do grupo de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso, da PUC-SP, certificado pelo CNPq. Seus principais temas de pesquisa incluem alfabetização, leitura, escrita, dificuldade de aprendizagem, literatura, discurso e retórica. Email: nazianholanda.2@gmail.com.br

Sérgio Simka

Pós-doutor em Língua Portuguesa, Doutor e Mestre pela PUC-SP. Autor, dentre outros, do livro *Pedagogia do encantamento*: por um ensino eficaz de escrita (Mercado de Letras, 2020). Autor do artigo “Leitura em processo argumentativo: premissa, proposição e conclusão”, publicado no livro *Leitura exploratória*: de informação e opinião, de causa e consequência, de premissas e conclusão (Bagai, 2022), organizado por João Hilton Sayeg-Siqueira. Integra o Grupo de Pesquisa Leitura, Ensino e Discurso (LED) da PUC-SP, certificado pelo CNPq. Email:simkaprof@gmail.com

Simone Beltran Cassani

Doutoranda e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós-graduação em Psicopedagogia (em andamento) no Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialista em Educação Infantil pela Universidade de São Paulo (USP) e em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras na Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (FG) e em Pedagogia no Centro Universitário Internacional (UNINTER). É Coordenadora de Programas Educacionais e Professora do Ensino Superior. Integrante do grupo de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso, certificado pelo CNPq. Seus principais temas de pesquisa incluem leitura, ensino, alfabetização e literatura infantil.

Email: simonebc2@gmail.com

Taiane Cortez de Souza Chediak

Doutoranda e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Especialista em Linguística Aplicada à Produção de texto. Graduada em Letras/Inglês. Integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso e ERA – Estudos Retóricos e Argumentativos, todos certificados pelo CNPq. Dentre os principais temas de pesquisa estão: argumentação e estudos retóricos. Email: taianecortez@gmail.com

Vanessa Pelissari De Marchi Morais

Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Graduada em Letras/Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas Castelo Branco (FICAB/ES). É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPeduLing) e do Grupo Leitura, Ensino e Discurso (LED), ambos da PUC/SP certificados pelo CNPq. Atua como professora de Língua Portuguesa em uma instituição particular de ensino. Dentre os principais temas de pesquisa estão: oralidade, ensino e produção de textos. Email: marchimorais@yahoo.com.br

Wagner Santos Araujo

Doutor e Mestre em Língua Portuguesa pela PUC/SP e Doutor em Estudos Literários pela Unesp-Araraquara. Professor do Instituto Federal Câmpus Matão e professor colaborador no Programa de pós-graduação em Estudos Literários na Unesp - Araraquara. Atualmente realiza pesquisa sobre literatura negra e estágio pós-doutoral na PUC/SP. Email: wagsants@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem Interdisciplinar 134

Abordagem pedagógica 116, 118

Aferição de competências 67

afixos (prefixo e sufixo) 74

alfabético 111, 113, 115, 122

Alfabetização de jovens e adultos 24, 108, 130

alfabetização funcional 15

Alfabetizado 115–116, 127

Análise de discurso 93, 95, 106

Análise de Discurso Crítica 95

Análise de Discurso Textualmente Orientada 93, 95, 106

análise linguística 70–71

análise semiótica 71, 77

Análise Semiótica

Multimodal 77

Aprendizagem ao longo da vida 14

Aprendizagem Colaborativa 134

autoestima 19, 121,

135–136, 140

Avaliação da educação 66

Avaliação Diagnóstica 123

B

BNCC 25, 70, 116, 123

C

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos 15

Capital Cultural 79, 84

CEAA 15

cidadania 13, 19, 24, 26, 28,

50, 108, 126, 136, 138, 144

cognição 67

comodificação 99–100, 106

competência leitora 21, 23, 25–26, 28, 66, 79, 102

competências de leitura 41, 44, 48, 54

Composição lexical de palavra 67

consciência crítica 23

consciência fonêmica 112, 121

D

decodificação de palavras 24

democratização 26, 93, 99, 103, 106

democratização do conhecimento 26

Derivação prefixal 73

Derivação sufixal 73

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 135, 139

desenvolvimento pessoal 13–14, 19, 108

desenvolvimento

sustentável 14

dicotomia entre formação

geral e formação técnica 23

dimensões formais, não

formais e informais 14

discurso autobiográfico

93, 95

E

educação básica 13–16,

18, 21–22, 26, 41, 43, 57,

66, 108, 118, 123, 127–128,

130, 132, 137, 139, 142–143

educação infantil 13, 18,

123, 128, 131–133, 141

educação integral 23

educação popular freireana

26

educação profissional 18,

21–22, 26, 28, 127, 130

EJA 13–19, 22, 26–28, 79,

87–90, 93–95, 101–103,

107–108, 110–120, 123,

125–130, 133–144

Elitização do saber 93

emancipação social 15

Encceja 16, 29, 33–34, 40, 43–45, 47–48, 53–55, 57–58, 60, 63–67, 70, 74, 77, 116

Ensino Fundamental

13–14, 16, 18–19, 34,

37, 40, 55, 57, 60, 65, 67,

75–76, 80–81, 85, 89, 116,

118, 123, 126, 128–133

Ensino Médio 13–14, 16,

21, 26, 28, 57, 85, 128, 130

Ensino Supletivo 16

Enunciação 30, 44–46,

50–51, 54–55, 66, 106

Enunciado 29–31, 33, 38,

45–52, 54–55, 58, 62–63,

65, 71, 77, 81, 98–99, 102

equidade educacional 75,

77–78

F

fake news 29, 35–38

Fase Alfabética 114–115, 118

Fase Pré-Silábica 110–111,

117, 121

Fase Silábica 108, 110–113,

117, 122

fase silábico-alfabética 117, 121

flexibilidade curricular 134

formação integral 18, 21,

23–24

formação omnilateral

22–23, 26

G

gêneros do discurso 30, 41

gêneros textuais 30, 43,

55, 65

gêneros visuais 76, 78–79,

81, 83–84

Gramática descritiva 69

Gramática do Design Visual

36, 77–79

Gramática prescritiva 69

Gramática Sistemico
Funcional (GSF) 69

I

ideologias freireanas 24
inclusão social 13–14,
18–19, 28, 89, 103, 108

L

LDB 13, 16, 22, 57, 75, 127

Lei de Diretrizes e Bases
da Educação 13, 22, 75,
93, 127

leitura crítica 21–22, 24–25,
27, 32, 36, 41, 65, 77–79,
83, 85

leitura crítica do mundo
24–25, 27

leitura da arte 25

leitura de mundo 25

leitura dialógica 24

leitura digital 25

leitura funcional e

instrumental 24

Leitura gramatical em

contexto 67

leitura multissêmica 81, 84

letramento crítico 24–25,
27

Letramento multimodal
43–44, 46, 48, 50–54

linguagem verbal e não
verbal 50, 58, 65

M

metodologias ativas 19, 28,
108, 117–118, 122–123, 134

Mobral 15–16, 20, 126, 129

Movimento Brasileiro de
Alfabetização 15, 20, 129

multimodalidade 30–31,
40–41, 47, 50, 55, 60–61,
75, 78, 85



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br