

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**KÉSSIA PEREIRA BRITO**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA**

**BRASÍLIA – DF**

**2014**

**KÉSSIA PEREIRA BRITO**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília - UnB.

**BRASÍLIA – DF**

**2014**

**BRITO**, Késsia Pereira. Alfabetização e Letramento na EJA, Brasília – DF, Julho de 2014. 74 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

FE/UnB

# ALFABETIZAR LETRANDO NA EJA

**KÉSSIA PEREIRA BRITO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília - UnB.

Membros da Banca Examinadora

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Vera Aparecida de Lucas Freitas  
Orientadora

---

Professora Ma. Miliane Nogueira Magalhães Benício  
Membro titular da banca – Pós graduanda da PPGE Universidade de Brasília

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas  
Membro titular da banca – Universidade de Brasília

Dedico este trabalho à minha mãe Carmelita e aos meus irmãos, Wallace e Wendersson.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me amar, proteger, guiar.

À Mãe de Deus, por estar sempre à minha frente e me cobrir com o seu manto.

À minha amada mãe aqui da Terra, por ser minha companheira fiel, amiga e alicerce.

Aos meus amados irmãos Wendersson e Wallace pela paciência, cuidado e por me proporcionarem segurança.

À minha tia Rosa e ao meu tio Elivan, pelo incentivo, amparo e por serem verdadeiros amigos.

Aos meus primos de sangue e de coração: Rodrigo, Jennifer, Lucas Adriel, André, Renata e Claudeci, por suas amizades e ajudas constantes.

Às minhas amigas da faculdade: Lidyane, Renata e Gabriella, pelo carinho, companheirismo e pelas trocas de conhecimentos.

À minha professora e orientadora Vera Freitas, pela paciência, carinho e instrução.

À professora Otília Dantas, por me orientar durante o Programa de Iniciação Científica (ProIC) e por ser mais do que uma professora para mim.

À professora Miliane Benício, por ser exemplo de pessoa e de profissional e por me orientar durante o Projeto 4.

À professora Paula Cobucci, por aceitar fazer parte da banca examinadora do meu TCC.

Enfim, aos meus amigos, professores e professoras do curso de Pedagogia, por contribuírem na minha formação.

*“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever práticas pedagógicas de uma classe de alunos alfabetizando do primeiro segmento da EJA para analisar como elas favorecem ou não o alfabetizar letrando. Para isso, foi adotada uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual foi feita a observação participante. Os instrumentos utilizados foram o diário de bordo e a análise documental. A observação ocorreu em uma turma do terceiro ano do primeiro segmento da EJA em uma escola da rede pública do Distrito Federal. As aulas na turma observada são ministradas por duas professoras, sendo que uma leciona de segunda a quarta-feira e a outra, nas quintas e sextas-feiras. Os alunos dessa turma são de idades variadas. A mais jovem tem 24 anos e o mais idoso, 70 anos. As análises das aulas foram fundamentadas em estudos sobre alfabetização, letramento, alfabetizar letrando e gêneros textuais, sendo que os autores mais utilizados foram: Soares (2004 e 2010); Moraes, Leal, Albuquerque (2010); Cagliari (1998); Carvalho (2011); Ferreira (1991) e Marcuschi (2005, 2010 e 2010b). A partir das análises das aulas, percebeu-se que as práticas pedagógicas com os gêneros textuais proporcionam maior participação e interação dos alunos com os textos. No entanto, as atividades de escrita desenvolvidas na turma estiveram mais voltadas à cópia de algumas partes dos gêneros textuais trabalhados em sala, o que significa que o trabalho na turma pesquisada se orienta mais pela alfabetização, nos moldes da alfabetização tradicional.

**Palavras-chave:** EJA. Alfabetização e Letramento. Gêneros textuais.

## SUMÁRIO

I MEMORIAL EDUCATIVO .....	9
II MONOGRAFIA.....	14
INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
Introdução .....	18
Um breve histórico da EJA.....	18
Alfabetização.....	21
Letramento .....	24
Alfabetizar letrando .....	28
Alfabetizar letrando na EJA .....	28
Gêneros Textuais.....	31
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	36
Introdução .....	36
Metodologia.....	36
A escola.....	37
A turma.....	38
CAPÍTULO 3 – RELATO DOS ENCONTROS.....	40
Introdução .....	40
Relato e análise das observações.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
III PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....	68
REFERÊNCIAS .....	69
ANEXOS .....	72

## MEMORIAL EDUCATIVO

A real história que eu vou relatar tem o seu início em um pequeno município do estado do Piauí chamado São Raimundo Nonato. Foi nesse lugar que Cândida de Sousa e Joel Alves se conheceram e, depois, casaram-se. Desse casamento nasceram dez filhos e a mais nova é a minha amada mãe, que se chama Carmelita. Para sustentar os filhos, meus avós maternos trabalharam muito e tiveram uma vida de muitas dificuldades.

Meus avós, mesmo não sendo alfabetizados, sabiam a importância dos estudos, mas não tinham condições suficientes para que todos os seus filhos estudassem. Deste modo, só os mais novos tiveram a oportunidade de ir para a escola, e minha mãe foi uma dessas privilegiadas. Minha mãe relembra a sua época de escolaridade com carinho e, ao mesmo tempo, pensa no esforço que teve de enfrentar para conseguir concluir as primeiras séries. Como meus avós ficavam muito tempo na roça, meus tios e minha mãe ficavam em casa sozinhos e iam para escola, muitas vezes, sem ter uma alimentação básica. Os materiais escolares, da mesma forma, eram reutilizados a cada ano letivo que se seguia, o que prejudicava a organização dos conteúdos e a aprendizagem dos meus familiares.

Essa dificuldade com a escolarização não durou muito, pois minha mãe e seus irmãos não continuaram os estudos, não porque eles não quisessem, mas devido às dificuldades enfrentadas e à necessidade de ajudar os meus avós no trabalho da roça e em casa. Sendo assim, minha mãe só estudou até a quarta série do Ensino Fundamental, antigo 1º grau, e dos dez irmãos foi ela quem conseguiu chegar um pouco mais longe nos estudos.

Em 1988 minha mãe casou-se com o meu pai, José Avelino, e juntos vieram morar em Brasília. Um ano depois do casamento, nasceu o meu irmão mais velho, Wallace. Em 1990 nasceu Wendersson e, em 1992 eu, Késsia Pereira, nasci.

Quando eu estava com dois anos de idade, meu pai comprou um lote em Águas Lindas de Goiás e depois de ele e minha mãe construírem a casa nós fomos morar lá. Foi nessa cidade que eu passei toda a minha infância e um pouco da minha adolescência. Aprendi novas brincadeiras e passei a conhecer novas pessoas e lugares até então desconhecidos, um desses lugares foi a escola. Lembro-me de

que, antes de começar a ir à escola ficava prestando atenção nos meus irmãos fazerem as suas atividades escolares e não via a hora de chegar a minha vez.

Em 1998 chegou o grande dia, minha mãe me matriculou na pré-escola. Eu estava muito ansiosa e feliz, mas quando cheguei à sala de aula fiquei desesperada, não queria ficar longe da minha mãe e perto de todas aquelas crianças que eu nem conhecia. Após aproximadamente uma semana eu me acostumei a ficar naquele local, conheci todos os colegas de classe e gostava muito da professora. Não lembro direito as atividades que ela passava em sala, mas sei que a maioria era para contornar algumas letras. Após seis meses minha mãe não viu resultado no trabalho da professora e resolveu me tirar de lá, pedindo uma vizinha para me ensinar. Minha vizinha tinha 12 anos e foi com ela que eu aprendi a ler e a escrever pequenos textos. Nessa parte é necessário abrir um parêntese e expor a importância da minha mãe no meu processo de alfabetização. Minha mãe sempre passava atividades e lia algumas histórias para mim e acredito que foi por meio de sua intervenção que esse processo foi menos tenso, posso até dizer que foi imperceptível, visto que não consigo lembrar muitas coisas. Quando entrei na primeira série já sabia ler e escrever.

No ano seguinte fui matriculada na primeira série do ensino fundamental em uma escola pública de Águas Lindas – GO. Mais uma vez, no primeiro dia de aula, estava ansiosa e quando cheguei à sala fiquei apavorada com tantas pessoas desconhecidas. Nessa série lembro-me da minha primeira apresentação em público, que foi no pátio da escola na frente de todos os alunos e professores. Foi uma apresentação engraçada porque eu não consegui falar toda a frase e fiquei muda na frente de todos. Ainda nessa escola, passei para a segunda série e a professora mudou, foi difícil me acostumar com outra professora e com outros colegas de sala, mas no fim percebi que passaria por isso mais vezes, então era melhor me habituar com essas mudanças.

Mudei de escola quando passei para a terceira série e, das escolas que eu estudei, essa era a mais próxima de casa, apesar de ainda ser longe. Foi uma série difícil porque os lugares eram mapeados e eu sentava longe de todas as meninas da sala. Sempre fui calada, mas nessa série parecia que eu não existia na sala e isso me prejudicou um pouco, não em relação às notas, mas no meu convívio com as pessoas. Depois dessa série me sentia mais tímida que o normal. Fiz a

quarta série também nessa escola e a professora era muito rígida, mas em compensação era uma das melhores professoras da escola. Lembro-me de um trabalho que fiz em dupla em que precisávamos pesquisar histórias cantadas. Não me recordo o que foi feito depois, mas não me esqueço de como foi interessante escrever as histórias que a minha avó e outras pessoas mais idosas contavam/cantavam. Foi nessa série que comecei a apresentar trabalhos oralmente e sentir o frio na barriga que me persegue até hoje.

Quando fui para a quinta série mudei de escola novamente. Era uma escola bem estruturada fisicamente e de todas por que eu já passei essa era a mais bonita. Infelizmente, a qualidade do ensino dessa escola não era boa, assim como a sua segurança e foi por meio disso que mudei de colégio no meio do ano letivo. Mudar de escola no meio do ano nunca é fácil, principalmente quando é a passagem da quarta para a quinta série, que é um professor para cada disciplina.

Nesse colégio, que se chama Maria do Carmo Lima, passei para a sexta série. Foi nesse ano que a minha mãe participou mais ainda da minha vida escolar. Nessa escola não tinha biblioteca e, como os professores passavam muitos trabalhos para pesquisar em livros, eu tinha de recorrer à biblioteca de Águas Lindas, que ficava muito longe da minha casa e fechava cedo. Minha mãe ia comigo e, para dar tempo de pesquisar e copiar tudo o que era necessário, ela ditava para mim. Minha mãe sempre teve vontade de voltar aos estudos, e foi nessa época que ela resolveu pedir informações sobre o que poderia fazer para se matricular em alguma escola e, infelizmente, um professor disse que ela já não tinha idade para estudar. Deste modo, ela desistiu desse sonho que por muito tempo vinha lutando contra as barreiras para conseguir realizá-lo.

Fui morar em Samambaia quando passei para a sétima série e estudei no Centro de Ensino Fundamental 312. Nessa série, tirei zero em matemática e foi muito difícil recuperar essa nota. Só para constar, o “zero” foi devido ao fato de a professora ter aprovado todos os alunos que estavam presentes em sala, e nesse dia eu tinha faltado.

Fui para Águas Lindas novamente e estudei a oitava e a metade do primeiro ano no Colégio Estadual. Gostava muito desse colégio, principalmente das aulas de português porque tinha um momento de leitura que era desvinculado da nota bimestral, no qual a professora entregava um livro para cada aluno e deixava o

primeiro horário da aula para nós lermos. Depois que terminávamos a leitura de todo o livro, a professora pedia para que falássemos um pouco sobre ele.

Voltei para Samambaia e fui matriculada no colégio 304. Foi lá que eu concluí o segundo grau, atual Ensino Médio. No terceiro ano conheci um professor de física que sempre estimulava os alunos a prestarem o vestibular da UnB e a continuarem os estudos. E foi nessa época que eu conheci o curso de Pedagogia por meio de uma prima minha. Inscrevi-me no ALUB, fiz um semestre de cursinho e passei no vestibular da UnB. No dia do resultado, foi a minha mãe que viu que eu tinha sido aprovada no vestibular e me avisou. Foi um dia muito feliz.

Ao entrar na UnB, conheci realmente o curso de Pedagogia, fiquei espantada com a variedade de áreas que poderia seguir, principalmente quando fiz o projeto 2 com o professor Renato Hilário, que foi uma disciplina muito importante para mostrar essa variedade dos campos de um Pedagogo.

Comecei a gostar da Educação Infantil e depois, por meio de um estágio não obrigatório, passei a gostar das séries iniciais do ensino Fundamental. Foi quando conheci a professora Vera Freitas, na disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, e tive a oportunidade de fazer o projeto 3, fase 1, com ela. Com base no trabalho final desse projeto – Alfabetização e Linguagem: da fala para escrita –, escrevi um artigo, como bolsista de iniciação científica do ProIC, sob orientação da professora Otília, com quem terminei o projeto 3, fases 2 e 3.

Enquanto estava fazendo o projeto 3, fase 2, fiz a disciplina Literatura e Educação com a professora Ana Dilma e apresentei um seminário voltado à EJA. Apesar de não ter feito nenhum trabalho de campo nessa área, comecei a gostar da EJA pelo que a professora falava em sala. Quando fui fazer o projeto 4, fase 1, deixei os horários da manhã para o estágio, pois pensava em observar o primeiro ano do Ensino Fundamental, mas percebi que gostava mesmo era da EJA e essa área já era importante para mim mesmo antes de começar a cursar Pedagogia. Foi nesse momento que tive o prazer de conhecer a professora Miliane e comecei o estágio na EJA em uma escola pública de Samambaia. Passei a gostar mais ainda dessa área depois que fiz parte de um projeto do governo que possibilitou a minha participação no processo de ensino aprendizagem dos alunos jovens e adultos. É necessário enfatizar que esse processo aconteceu em ambas as partes e posso até dizer que aprendi mais com eles do que eles comigo.

Por meio das intervenções que realizei no estágio obrigatório do projeto 4, fases 1 e 2, elaborei este trabalho de pesquisa sob a orientação da professora Vera Freitas, que gentilmente me aceitou como sua orientanda e fez parte desse momento tão importante para mim.

## INTRODUÇÃO

---

Nesta parte do presente estudo, são apresentados os motivos que me levaram a pesquisar sobre a alfabetização e o letramento na EJA. Sendo assim, será abordada a justificativa da escolha do tema, a motivação, a questão norteadora, as perguntas exploratórias, o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como a estrutura deste trabalho.

### **Apresentação do tema**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que vem caminhando no sentido de seu reconhecimento e emancipação. As reflexões sobre essa modalidade giram em torno da necessidade de práticas pedagógicas diversificadas que alcancem os objetivos estabelecidos em cada segmento e proporcionem a permanência dos jovens e adultos nas escolas.

### **Justificativa**

É notória a relevância do letramento junto à alfabetização no trabalho com a EJA, visto que contribui para o desenvolvimento dos educandos na aprendizagem significativa da leitura, da escrita e dos seus usos e funções na sociedade. Este trabalho visa dar suporte aos profissionais da educação e àqueles que ainda estão no processo de formação no que tange a compreensão de como alfabetizar levando-se em consideração a importância e a necessidade do letramento.

A alta taxa de evasão nos primeiros segmentos da EJA é causada por diversos fatores, dentre esses estão: a impossibilidade de conciliar os estudos com o trabalho, a falta de apoio dos familiares, a falta de escola com essa modalidade de ensino e a prática pedagógica exercida em sala de aula. Esses são alguns dos fatores refletidos na fala de estudantes adultos quando ressaltam as suas pretensões de desistência. Deste modo, é vista a necessidade de se pensar a ação pedagógica de forma sensível nos cursos de formação de professores e nas instituições de educação de EJA, sendo inevitável o questionamento sobre o ensino e aprendizagem em sala de aula.

Os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita têm sido objetos de inúmeras pesquisas nos campos das Ciências linguísticas e da Educação. Além de estudos voltados a essas práticas, o que se tem visto é um amplo interesse pelo chamado **letramento** – termo referente à capacidade dos usos sociais da leitura e da escrita em ambientes diversificados (SOARES, 2010).

Apesar de o uso frequente desse termo em âmbito escolar, é possível perceber a falta de informação sobre o seu real significado e a sua importância nas práticas pedagógicas em sala de aula. É importante ressaltar que a alfabetização e o letramento devem estar em consonância no espaço de criação e desenvolvimento de atividades escolares, pois são complementares no processo de aprendizagem e, por isso, necessitam ser abarcados nas práticas de ensino. Tornam-se, portanto, imperativas as práticas de alfabetizar letrando.

Um alfabetizar letrando na EJA seria uma das formas de minimizar a evasão e possibilitar o aprendizado dos estudantes, visto que parte de materiais de convívio do dia a dia dos sujeitos envolvidos no espaço escolar. Entretanto, o que pode ser visto na realidade de grande parte das escolas de EJA é um distanciamento da realidade dos alunos em relação às práticas de sala de aula. Isso dificulta a aprendizagem do estudante e ocasiona a sua saída precoce da escola.

### **Motivação**

Diante da necessidade de um novo tratamento nos processos de ensino e aprendizagem na EJA, foi necessário observar as práticas em sala de aula para um devido posicionamento e reflexão acerca da realidade que incide nesse espaço escolar. Para isso, foi feita uma observação participante na turma do terceiro ano do primeiro segmento da EJA que ocorreu no decorrer do projeto 4 (Alfabetização e letramento em EJA) fases 1 e 2. Esse estudo é voltado à importância do alfabetizar letrando na EJA, e os seguintes questionamentos subsidiaram o desenvolvimento do presente trabalho:

### **Questão norteadora**

Os professores da EJA estão seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de alfabetizar letrando?

### **Perguntas exploratórias**

- O que difere a EJA das demais modalidades de ensino?
- Como tem sido a prática de alfabetizar letrando nos anos iniciais de EJA?
- Os professores da EJA têm trabalhado com gêneros textuais adequados a esse contexto?
- Os professores da EJA têm trabalhado na perspectiva da variação linguística e cultural de seus alunos?

Com base nesses questionamentos, o presente trabalho tem como objetivos:

#### **Geral:**

- Descrever as práticas pedagógicas de uma classe de alunos alfabetizando do primeiro segmento da EJA em uma escola da rede pública do DF.

#### **Objetivos específicos:**

- Descrever a forma como as professoras da turma observada conduzem as práticas de análise linguística no que diz respeito à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, leitura, produção escrita e oralidade.
- Analisar como as práticas pedagógicas adotadas na turma observada favorecem ou não o processo de alfabetizar letrando.

### **Estrutura deste Trabalho de Conclusão de Curso – TCC**

Este trabalho está estruturado da seguinte forma:

1. Memorial Educativo, no qual relato uma breve história de minha família e meu processo de alfabetização e letramento para justificar o meu interesse pelo tema da monografia.
2. Monografia, assim organizada:
  - Introdução, na qual apresento e justifico a relevância do tema, bem como elenco a questão norteadora, as perguntas exploratórias, objetivos geral e específicos e a estrutura da presente pesquisa.
  - Referencial teórico, no qual apresento um breve histórico da EJA e abordo os conceitos de alfabetização, letramento, alfabetizar letrando e gêneros textuais.

- Metodologia, em que mostro a metodologia e o instrumento de coleta de dados utilizados, assim como caracterizo o local da pesquisa e os sujeitos participantes.
  - Relato dos encontros, no qual narro e analiso as aulas observadas de modo a contemplar os objetivos deste trabalho, como base no quadro teórico desenhado.
  - Considerações finais, em que concluo o trabalho apresentando comentários acerca dos resultados.
  - Referências, em que listo a literatura que subsidiou o desenvolvimento deste trabalho.
  - Anexos, nos quais exponho os documentos coletados durante as observações das aulas.
3. Perspectivas profissionais, em que descrevo brevemente, minhas intenções futuras como pedagoga.

## CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

---

### Introdução

Este capítulo aborda um breve histórico da EJA para situar o leitor acerca dessa modalidade da educação. Além disso, apresenta os conceitos de alfabetização, letramento, alfabetizar letrando e gêneros textuais, ressaltando os principais autores que desenvolveram estudos sobre determinados temas.

### Um breve histórico da EJA

A Educação de Jovens e Adultos tem a sua história marcada por campanhas emergenciais descontínuas e movimentos sociais. Isso é enfatizado por Pereira (2007) e Ireland (2008) quando esboçam o histórico dessa modalidade da educação em seus estudos.

Para Paiva (1985), a educação de adultos no Brasil teve o seu início no período da colonização, visto que nessa época os jesuítas catequizavam os índios e, com isso, os ensinavam o idioma português. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a autora ressalta que, por um longo tempo, não houve mais trabalhos voltados à educação de adultos.

Segundo Ireland (2008), foi somente em 1947 que a educação de adultos começou a ser tratada nas políticas públicas do Brasil, no momento em que lançou a Campanha de Educação de Adultos. O autor ressalta que nesse mesmo período foram lançadas outras campanhas que, assim como essa, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo. Por não apresentarem bons resultados, elas foram extintas antes do término da década de 50.

Pereira (2007) nos mostra que o modelo das campanhas ocorridas durante os períodos de 1947 a 1958 receberam críticas e, de acordo com ela,

Essas críticas dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se nessas críticas, o caráter superficial do aprendizado que acontecia

no curto período de alfabetização e a inadequação do método para a população adulta (p. 14).

Ireland (2008) destaca que no início dos anos 60 houve uma fermentação político-social que proporcionou experiências com práticas inovadoras de alfabetização. Foi nesse período que o educador Paulo Freire apresentou e defendeu um modelo de educação participativa e libertadora e fez com que a expressão “Educação de Adultos” passasse a ser chamada de “Educação Popular” (PEREIRA, 2007). Durante esse período, Paulo Freire propiciou um novo olhar acerca do processo educativo, no qual enfatizou a necessidade de o conteúdo em sala de aula não ser totalmente estranho aos educandos.

Segundo Pereira (idem), em 1964, com a ditadura militar, os diversos grupos de educação popular foram vistos como ameaça para ordem estabelecida e, por isso, foram silenciados. Deste modo, foi criado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) como forma de controlar a população e, ao mesmo tempo, formar mão-de-obra para as indústrias. Ainda de acordo com a autora, o Mobral esteve em alta por quase 20 anos e, durante todo esse tempo, se manteve com práticas de leitura e escrita descontextualizadas. Para Gadotti (2007) há duas tendências significativas nesse período, a saber:

[...] educação de adultos entendida como educação libertadora, como ‘conscientização’ (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional, isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (p. 35).

Sendo assim, percebemos que nessa época havia dois modelos de educação totalmente diferenciados. Pereira (ibid.) enfatiza que tanto um quanto o outro gerou um grande número de pessoas alfabetizadas que necessitaram de cursos aos quais dessem continuidade. E em vista a esse fato, o governo lançou os Centros de Estudos Supletivos, em 1971. Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que esses centros tinham dois objetivos, sendo eles: recuperar o atraso daqueles que não conseguiram se escolarizar na idade certa e “germinar” uma nova concepção de educação, em que a transmissão do conhecimento desse lugar à sistematização do conhecimento.

A partir da década de 80, esses mesmos autores explicam que houve uma grande procura dos jovens por esses programas de alfabetização de adultos, por isso, essa modalidade passou a ser chamada de educação de jovens e adultos.

Após a ditadura militar, iniciou-se um período de recuperação daqueles grupos e movimentos sociais reprimidos durante o regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Segundo Haddad e Di Pierro (idem), essas participações de grupos sociais na cena política resultaram a promulgação da Constituição Federal de 1998, a qual deu o direito do Ensino Fundamental público e gratuito aos jovens e adultos. Esses autores também enfatizam que, nessa mesma época, houve a extinção do Mobral e a criação da Fundação Educar, sendo essa extinta em 1990. De acordo com Ireland (2008):

[...] as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas (p. 26).

Deste modo, percebemos que a educação de jovens e adultos esteve basicamente voltada a um ensino de recuperação do tempo perdido e de menor importância na sociedade. Além disso, havia intenções de simplesmente formar mão-de-obra qualificada para as indústrias. É importante enfatizar que essas questões não se adequam aos grupos que tinham uma concepção libertadora de educação.

Para Ireland (2008), a educação de jovens e adultos passou a ter um novo posicionamento na agenda política a partir do lançamento do Programa Brasil Alfabetizado e com a “[...] progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb)” (p. 27). No entanto, percebemos que ainda há desafios para serem enfrentados nessa modalidade da educação, tais como: ampliar a concepção dessa modalidade, a qual o direito de aprender e compartilhar saberes seja entendido como essencial, como é defendido no documento base nacional de preparação ao VI CONFINTEA<sup>1</sup>; ampliar a concepção de alunos dessa modalidade, pois eles são vistos geralmente por suas histórias de exclusão e não como sujeitos de cultura e de saberes; perceber que a EJA se difere

---

<sup>1</sup> VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.

das demais modalidades de ensino, visto que os alunos são jovens e adultos com experiências de vida, e essas necessitam ser consideradas nas salas de aula para que haja a aprendizagem do aluno nos diversos conteúdos, em especial, na leitura, escrita e seus usos sociais.

## **Alfabetização**

É sabido que, por muito tempo, o alfabetizar esteve associado somente ao ato de codificar e decodificar a língua escrita, como pode ser percebido nos estudos sobre a alfabetização realizados por Cagliari (1998); Leal, Albuquerque e Morais (2010); Soares (2004), dentre outros. Segundo o documento PROALFA (1996), foi por meio das mudanças ocorridas no mundo, principalmente as de natureza social, econômica e política, que o conceito de alfabetização foi se ampliando e passou a envolver outras habilidades além daquelas de associação letra e som.

As novas exigências desse mundo moderno acarretaram mudanças em diversas áreas da sociedade, em especial na área educacional (PROALFA, 1996). Deste modo, o documento nos mostra que surgiram estudos voltados à alfabetização, ao ensino e aprendizagem e aos métodos de alfabetizar utilizados em âmbito escolar. Alguns desses estudos foram realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), conhecidos como Psicogênese da Escrita, os quais trouxeram explicações acerca de como a criança aprende e cria hipóteses no processo de construção da escrita. As descobertas dessas autoras foram primordiais para que profissionais da educação repensassem o sentido da alfabetização e para que nas práticas escolares a ênfase fosse dada na aprendizagem e não somente no ensino. Além disso, esses estudos mostraram que a alfabetização não é própria do espaço escolar, muito menos um produto acabado a ser dado pelo professor ao aluno, mas é um processo amplo de “[...] construção **mental** de humanidade, a partir de uma tomada de consciência das propriedades da linguagem.” (FERREIRO, 1991, p. 62). Sendo assim, a alfabetização passa a ser vista não mais como algo externo ao ser humano, mas como um processo de construção/reconstrução de hipóteses sobre a língua escrita.

Soares (2004) argumenta que o conceito de alfabetização, apesar de ter sido redimensionado, ainda não tem um sentido único, pois é um termo amplo que engloba uma variedade de conhecimentos e habilidades. Para ela, a alfabetização é o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 15), ou seja, torna-se alfabetizado o aluno que tem o domínio do Sistema de Escrita Alfabética e autonomia na leitura e na escrita. Essa mesma autora especifica que a alfabetização tem dois significados, a saber: o domínio da habilidade de codificar e decodificar e a compreensão dos significados do código escrito, bem como da leitura de diferentes objetos. Dessa forma, Soares (2004) afirma que:

Não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, ‘lendo’, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (p. 16)

Albuquerque (2012) ressalta que o ensino que seguia esses moldes de alfabetizar com práticas de leitura e escrita de frases curtas e isoladas considerava a escrita alfabética um código a ser aprendido por meio da memorização e repetição. Agora, defende-se que a alfabetização requer a compreensão, por parte do aluno, do que a escrita nota (ou “representa”) e como a escrita cria essas notações (ou “representações”), ou seja, agora é necessário saber como o Sistema de Escrita Alfabética funciona para que haja a aprendizagem. Por esse motivo, o Sistema de Escrita Alfabética é um sistema *notacional*.

Ainda nessa perspectiva, Morais e Leite (2012) enfatizam o processo de alfabetização como momento de “descobertas”, em que o próprio aluno constrói suas hipóteses acerca do que a escrita nota e como ela cria essas notações. É, então, um processo de problematizações sobre o funcionamento da língua escrita que deve ser respondido pelo próprio aluno, visto que é ele quem vai buscar, com a mediação do professor, as repostas para equacionar esses “problemas” e, com isso, compreender esse complexo sistema notacional. Sobre os sistemas notacionais, confira o que dizem Morais e Leite (2012):

Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. (p. 11).

Como argumentam os autores acima citados, tornar-se alfabetizado é ser capaz de compreender as variadas regras que esse sistema notacional abrange, sabendo utilizá-lo de forma autônoma e adequada para a leitura, produção, entendimento de textos diversificados e para a comunicação. Eles também sugerem que é necessário desenvolver a habilidade de manipular diferentes instrumentos para o alcance de objetivos determinados, sendo algumas dessas ferramentas: os suportes textuais, os gêneros textuais, assim como o lápis, a borracha, a caneta, o papel, dentre outros. Devido a esse leque de habilidades que a alfabetização engloba, conforme argumentam Morais e Leite, vários autores, como, por exemplo, Soares (2004), Carvalho (2011), entre outros, consideram que o significado desse termo não se restringe ao conhecimento individual do sistema de escrita, mas é um conceito que abarca aspectos diversos.

Segundo Soares (2004), o conceito de alfabetização depende de questões econômicas, culturais e, também, tecnológicas, sendo assim é um conhecimento envolvido por fatores externos ao espaço escolar que implica a necessidade de usos sociais mais ou menos elaborados. Ela coloca ainda que este é um conceito mutável no sentido de que a sua definição acompanha as necessidades de instituições, tempos históricos e determinantes sociais. Por esse motivo, é defendido que a alfabetização tem um conceito plural e multifacetado. (SOARES, 2004). Com base nessa ideia de um conceito amplo de alfabetização que foi sendo modificado conforme as necessidades da sociedade, surgiu recentemente um novo termo que veio dialogar com essa alfabetização e fazer parte das práticas sociais e escolares, a saber: o *letramento*.

## **Letramento**

O termo *letramento* foi trazido por Mary Kato (1986) como tradução do termo *literacy*. Ele vem sendo usado constantemente nos espaços escolares e tem sido objeto de pesquisas na área da Educação e das Ciências Linguísticas. Segundo

Soares (2004), esse termo surgiu das recentes demandas sociais que mostraram a necessidade de uma diferenciação e ampliação dos usos da leitura e da escrita.

O documento norteador do PROALFA (1996) aponta que o crescimento das cidades e o avanço da industrialização que ocorreu a partir do século XVIII, podem ser entendidos como algumas dessas demandas. Neste mesmo documento encontramos a informação de que no Brasil, é a introdução da economia industrial, ocorrida a partir do Século XX, que vai exigir a formação do trabalhador para o entendimento e manipulação das máquinas, sendo necessária, então, a alfabetização. A leitura do texto nos faz saber que à medida que o trabalho e outras práticas sociais se tornam mais complexas, novas formas de se pensar a leitura e a escrita são exigidas. Isso nos faz concluir que agora não basta mais saber ler e escrever, mas que temos de usar esses conhecimentos de forma competente e participativa na sociedade.

As práticas de leitura e escrita presentes nessa sociedade cada vez mais grafocêntrica devem ser dissociadas daquela leitura e escrita que são desvinculadas do mundo real. É como afirma Soares (2010) quando diz que

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (p. 45).

Dialogando com as ideias de Soares pôde-se perceber que a leitura e a escrita sem aplicabilidade não fornecem meios para a constituição de cidadãos plenos, visto que práticas cotidianas do ler e do escrever não são exercidas. É possível perceber, então, que ser alfabetizada não é determinante para que uma pessoa seja apta a usar os seus conhecimentos de leitura e escrita na sociedade e, por esse motivo, foi necessário redefinir o conceito de **alfabetização** criando o termo **letramento**.

Scribner e Cole (1981, *apud* Kleiman, 1995), definem letramento “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema

simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19). Nesta citação, os autores esclarecem o sentido amplo do termo letramento, apresentando-o como práticas sociais que ocorrem em variados ambientes e com objetivos adequados a cada um deles.

Segundo Soares (2010), as práticas de letramento podem ser mais ou menos elaboradas, dependendo das exigências do ambiente em que uma determinada pessoa se encontra, bem como do seu nível de letramento. Como exemplo, podemos citar a situação de um adulto que, mesmo não alfabetizado, participa de práticas sociais, a saber: ditar uma carta para outra pessoa escrever, contar dinheiro etc. estes exemplos mostram claramente que não existe grau de letramento zero, ou seja, mesmo os indivíduos ainda não alfabetizados já participam de práticas sociais da sociedade letrada. Podemos considerar como letrada, também, uma pessoa que não só é alfabetizada, mas que se apropria da leitura e da escrita<sup>2</sup> para exercer atividades variadas. Faz-se necessário frisar que nesses dois casos os graus de letramento são diversificados, pois um sujeito que tem autonomia na leitura e escrita consegue desenvolver práticas sociais diferentes daqueles que não se apropriaram da escrita alfabética. É como afirma Leal, Albuquerque e Morais (2010) quando dizem que, “[...] pessoas analfabetas se inserem em práticas de leitura e escrita, possuem conhecimentos sobre a escrita alfabética, mas não têm autonomia para ler e escrever textos que circulam na sociedade” (p. 15). Como exemplo desta citação, podemos mencionar situações de escuta de leitura de textos infantis por crianças e do cordel por jovens e adultos. Como prática de escrita, lembramos das atividades em que alguém constrói um texto mas não sabe realizá-lo na forma escrita. Nesse caso, alguém faz o papel de escriba para concretizar essa tarefa. Este segundo exemplo pode ser apreciado de forma bem interessante no filme *Central do Brasil* (1998, dirigido por Walter Salles) quando o personagem da atriz Fernanda Montenegro registra no papel o texto ditado por outros personagens. Realidade que ainda ocorre no Brasil.

Considerar letrada tanto uma pessoa que não domina a escrita quanto aquela que a utiliza de forma competente no dia a dia, é um dos motivos que faz

---

<sup>2</sup> Aprender a ler e a escrever é diferente de ter se apropriado da leitura e da escrita, para Soares (2010, p. 39), “[...] *aprender a ler e a escrever* significa adquirir uma tecnologia, a codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’”.

com que o letramento tenha sentido amplo e, até mesmo, complexo. Para Soares (2010), “[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (p. 66). Sendo assim, essa mesma autora ressalta que é apropriado se falar em tipos de letramento ou letramentos, no plural, visto que acontece em contextos diversificados e com finalidades para cada um desses.

Outro ponto enfatizado por Soares (2010) é de que, no contexto escolar, o letramento muitas vezes contemplado é específico para essa instituição, ou seja, nas práticas de letramento passadas nas escolas os alunos têm um conhecimento restrito dos usos da leitura e da escrita, visto que só utilizam esses saberes para fins escolares. Muitos pesquisadores do campo da educação, como Morais e Albuquerque (2004), repudiam esse modelo de letramento por não possibilitar ao educando o domínio da leitura e da escrita para serem usadas nos variados ambientes sociais. É possível concluir, então, que são práticas escolares de letramento e não, práticas sociais de letramento apreendidas pelos estudantes. Para Morais e Albuquerque (2004),

A concepção de letramento considerada na escola [...] não se adequaria, conforme certas expectativas, ao desenvolvimento socioeconômico-cultural de nossas sociedades, em que os indivíduos convivem em contextos onde a escrita se faz presente de forma mais complexa. (p. 65).

O desenvolvimento da sociedade, auxiliado pelas práticas de letramento, pode ser relacionado ao que Soares (2010) designa como *dimensão social do letramento*. De modo geral, na perspectiva dessa dimensão, a autora explica que o sujeito utiliza a leitura e a escrita como forma de atuar na sociedade e, também, como forma de transformá-la. Dialogando com as ideias da autora, entendemos que o letramento escolar não admite que o sujeito participe de práticas letradas próprias da dimensão social, ao contrário, pode ser relacionado ao que Soares (2010) chama de *dimensão individual do letramento*, que é definido por ela como o conjunto de habilidades individuais da leitura e a escrita; é uma posse pessoal que vai desde o codificar e decodificar palavras até a compreensão de um texto escrito.

Com base nos ideais da autora citada identificamos que tanto a dimensão social quanto a dimensão individual do letramento são importantes para a ampliação dos conhecimentos de uma pessoa, visto que é necessário apropriar-se da leitura e da escrita para envolver-se em práticas sociais diversas. Por esse motivo, o ideal seria que as duas dimensões do letramento fossem trabalhadas conjuntamente em âmbito escolar, para que além de usar a leitura e a escrita na escola o aluno fosse capaz de ampliar as suas práticas de letramento e transformar a sociedade da qual faz parte.

Sobre essa participação social do sujeito mediante o letramento, Marcuschi (2010, p. 25) afirma: “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”. Entende-se, portanto, que ser letrado vai além das habilidades do saber ler e escrever, é necessário utilizar esses conhecimentos de forma significativa para o alcance de objetivos diversos, sendo alguns deles: ler um jornal, compreender o que está escrito e saber opinar sobre aquilo que foi lido; saber escrever uma carta contemplando a sua estrutura textual; preencher um formulário de forma autônoma; enfim, conhecer os gêneros textuais que circulam na sociedade, bem como os seus usos e funções.

Para que os alunos saiam do ambiente escolar com a capacidade de fazer uso do que foi aprendido sobre a leitura e a escrita, é indispensável que os professores não só alfabetizem, mas utilizem materiais didáticos diversos para proporcionar, também, o letramento desses estudantes. Magda Soares (2010, p. 47) ressalta que “[...] o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

### **Alfabetizar letrando**

A partir do que foi visto até agora entendemos que a alfabetização está relacionada à compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. E o letramento, a capacidade de usar a leitura e a escrita na sociedade. Sendo assim, surge um questionamento: Como alfabetizar letrando?

Carvalho (2011) nos mostra que é possível haver uma prática em sala de aula voltada ao alcance dessas duas habilidades por parte dos alunos. Sobre isso a autora ressalta,

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social. (p. 69)

Deste modo, a autora deixa claro que, para alfabetizar na perspectiva do letramento, é essencial levar para a sala de aula diversos gêneros textuais de modo que os alunos possam identificá-los e construí-los de forma autônoma. Um trabalho que envolva o alfabetizar letrando deve ser realizado tanto em turmas de crianças quanto salas de jovens e adultos.

### **Alfabetizar letrando na EJA**

Os jovens e adultos quando ingressam ou retornam ao ambiente escolar o fazem cheios de expectativas, e uma delas é a vontade de aprender a ler e a escrever. Essa vontade é fruto de uma necessidade que eles encontram ao longo de suas vidas, pois estar rodeado de grafemas e fonemas e não saber como se apropriar deles para sua integração na sociedade moderna. É uma situação de marginalização, isto é, o sujeito fica à margem de uma cultura letrada, fica limitado a fazer ou realizar certas atividades cotidianas, como: ler o itinerário de um ônibus que informa para onde ele vai, ou ler um jornal com as notícias do dia, simplesmente para se informar.

Na EJA é comum a ocorrência de alta taxa evasão de jovens e adultos, e dentre os fatores mais importantes estão aqueles especialmente relacionados à falta de políticas públicas consistentes e continuadas destinadas a esse público. Além disso, pode-se acrescentar a frustração que o sujeito tem diante da escola. Isso ficou evidente na fala de um aluno do primeiro ano quando das minhas observações e intervenções no contexto do estágio supervisionado, ocasião em que explicou que não entendia o porquê de o alfabeto ser colado nas paredes se ninguém conseguia entender nada daquilo. Esta é uma das realidades de sala de aula em que a prática

pedagógica é apenas a de alfabetizar da forma mais mecânica possível. Essa situação vai criando um desânimo nos estudantes que, depois de um dia de trabalho, cansados, têm de repetir a mesma atividade sem sentido, como, por exemplo:

B com A = BA

B com E = BE

B com I = BI

B com O = BO

B com U = BU

A crítica que se levanta aqui não é somente em relação ao método que o professor adota para alfabetizar, mas também à forma mecânica como isso se dá. O professor não leva em consideração o conhecimento que o estudante já tem e não se vale de acontecimentos que ocorrem no cotidiano desse jovem, adulto ou idoso para ensinar o conteúdo em sala. A forma adotada, em grande parte das escolas, quer ensinar o estudante a ler a palavra morango, sem que este saiba que tipo de fruta é essa, quem a produziu, quais os benefícios que traz à saúde e se eles a conhecem, se já comeram dela alguma vez. Um ensino seguindo esses caminhos não tem sentido para o estudante e não propicia aprendizagem significativa. Se não tem sentido, o aluno começa a se sentir frustrado e acaba acreditando que nunca vai aprender a ler e a escrever. Isso acontece com muitos estudantes da EJA e interfere na sua continuidade na sala de aula, o que faz com que eles permaneçam marginalizados e se sintam excluídos da cultura letrada e dos direitos e benefícios que esta lhes proporciona. É como afirma Paulo Freire quando ressalta que o alfabetizar serve “[...] para que as pessoas que vivem numa cultura que conhece as letras não continuem roubadas de um direito – o de somar à ‘leitura’ que já fazem do mundo a leitura da palavra, que ainda não fazem”. (FREIRE *apud* BARRETO 1998, p. 77).

Para que as palavras de Freire transformem-se em realidade, é preciso que mudanças sejam feitas. E uma dessas mudanças é ver a alfabetização não como um ensino mecânico, mas como uma prática capaz de transformar a realidade do aluno. Deste modo, é necessário trabalhar com os dois processos simultaneamente em sala de aula, a saber: a própria alfabetização e o letramento,

utilizando os gêneros textuais que mais circulam na sociedade e que façam parte da realidade do aluno.

Abarcar na sala de aula práticas pedagógicas de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, evidenciando os usos sociais da leitura e da escrita é o que autores como Soares (2004), Carvalho (2011) e outros chamam de **alfabetizar letrando**. Essas mesmas autoras ressaltam os cuidados que se deve tomar ao unir esses dois conceitos na prática em sala de aula, para que o primeiro não se sobreponha ao segundo e vice-versa. Isso considerando que há distinção entre alfabetização e letramento, mas que esses devem estar juntos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético devem ser feitas juntamente “[...] com atividades de apropriação dos usos e das funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos diversos gêneros de textos que circulam socialmente” (LEAL, 2004, p. 78).

Ao inferir que existe distinção entre alfabetização e letramento, pretendeu-se mostrar que a alfabetização sozinha não dá conta de ampliar os conhecimentos dos alunos para que eles saibam fazer o uso competente da língua escrita, interpretar o que leem, refletir e distinguir os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. O mesmo ocorre quando se adota somente o letramento nas aulas, não há a possibilidade de fazer com que o indivíduo leia e escreva somente olhando os textos sem compreender a lógica que orienta essas duas habilidades. Portanto, é preciso trabalhar alfabetização e letramento simultaneamente nas salas de aula, como ressalta Brilhante:

[...] o ideal seria alfabetizar letrando, cabendo às escolas criarem essas oportunidades de interação com diversos gêneros textuais que circulam socialmente e de reflexão sobre a língua, realizando um trabalho sistemático sobre as características do nosso sistema de escrita alfabética e de uso e reconhecimento dos diversos gêneros textuais enfatizando seus contextos de comunicação. (BRILHANTE, *paper*, p. 10)

No caso da EJA é importante entender que os jovens e adultos participam e enfrentam situações diversas no cotidiano e, por isso, já possuem certo grau de letramento. Mesmo não sabendo ler e escrever, esses estudantes têm contato com alguns textos que circulam no seu meio social e identificam as características e finalidades deles, como, por exemplo, podemos citar uma cozinheira que, mesmo

não dominando o sistema de escrita alfabética, sabe várias receitas e as passa de forma oral para outras pessoas, utilizando somente suas experiências e o seu conhecimento de mundo. Por esse motivo, é necessário que os professores realizem uma prática pedagógica que parta dos conhecimentos que os alunos já têm e os ampliem com diálogos em sala de aula e com práticas de escrita, que sejam inovadoras e criadas a partir de reflexões sobre a realidade do aluno.

Sobre isso, Leal, Albuquerque e Morais (2010) ressaltam que há necessidade de reflexão por parte dos professores sobre como os alunos aprendem e qual é a organização do sistema de escrita. É somente a partir de questionamentos e repostas sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, bem como da sua utilidade na sociedade que o professor poderá mediar o processo de ensino e a aprendizagem em sua turma, fazendo com que os alunos aprendam e possam utilizar esse conhecimento de forma autônoma. Para esses mesmos autores, “quanto mais temos consciência acerca do objeto de ensino e aprendizagem, melhor nos preparamos para ensiná-lo e melhor compreendemos as dificuldades dos estudantes” (p. 36).

Dessa forma, no ensino de língua materna, o professor deve voltar a sua reflexão para uma prática que privilegie tanto a alfabetização quanto o letramento, visto que ambas são diferentes, mas indissociáveis. Para isso, como já ressaltado, é indispensável o trabalho com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

### **Gêneros textuais**

Para se falar em gêneros textuais é necessário abordar, primeiramente, alguns conceitos elaborados por Bakhtin (1997), visto que os seus trabalhos deram subsídios para várias pesquisas no tocante aos gêneros textuais. Segundo esse autor, os gêneros do discurso, que aqui chamamos de gêneros textuais, são realizados tanto de forma oral quanto escrita e todas as pessoas os utilizam para fins de comunicação, escrita e leitura. Para ele, os gêneros do discurso são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciado” (p. 279).

Ainda de acordo com Bakhtin (idem), os gêneros do discurso “[...] nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade

antes mesmo que lhe estudemos a gramática” (p. 301). Sendo assim, podemos perceber eles são utilizados de forma natural por cada pessoa e a cada momento ou situação que essa passa, há a ampliação do seu repertório de gêneros textuais.

Sabemos que as práticas de comunicação são também guiadas por um longo processo de aprendizagem, no qual se inicia na infância e percorre todas as fases de desenvolvimento humano. Coroa (2004) nos mostra que na infância, a criança já começa a entender, mesmo sem se dá conta, a organização do texto oral e seleciona tipos de textos para serem usados em situações específicas. A partir do momento em que ela vai crescendo e participa de novos espaços sociais, as situações de comunicação e a forma de organizar os textos se tornam mais complexos. Sendo assim, a criança inclui no seu repertório novas formas de se comunicar e, com isso, amplia a sua **competência sociocomunicativa**.

Segundo Coroa (2004) a competência sociocomunicativa é entendida como “[...] essa capacidade para perceber a necessidade de organizar nossos textos de maneiras diferentes, para que sejam mais eficazes na interação linguística.” (p. 17). Para ela, essa competência é o que faz com que um sujeito saiba diferenciar e identificar aspectos semelhantes nos diversos textos que perpassam pelo mundo, bem como usá-los de maneiras adequadas na interação com seus pares.

Marcuschi (2010b) ressalta que todas as práticas comunicativas, sejam elas orais ou escritas, são realizadas por meio de textos que são classificados em gêneros e tipos, sendo, assim, *gêneros textuais* e *tipos textuais*.

Por existir uma ampla gama de gêneros textuais em circulação e por terem finalidades distintas em cada caso e em cada cultura, é difícil ser postulado um conceito único e acabado para eles. Desse modo, alguns pesquisadores ressaltam características que fazem parte do objetivo maior dos gêneros textuais, como Coroa (2004, p. 18), que os define “[...] como os modos de organizar as informações linguísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores, com as características da situação”. Para essa mesma autora é por meio dos gêneros textuais que a comunicação entre as pessoas acontece de forma clara, visto que cada um consegue identificar, mesmo que de forma inconsciente, quais formas linguísticas são adequadas a cada contexto.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2010b) afirma: “[...] os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer

o mundo, constituindo-o de algum modo” (p. 23). Com base na ideia do autor, entendemos que os gêneros textuais são muito mais do que formas verbais para um simples adequar-se a cada situação, é, pois, uma forma de dar sentido ao mundo e constitui-lo por meio da interação entre pessoas que ao produzirem conhecimentos desenvolvem o mundo em suas diversas áreas. E fazem isso por meio de gêneros diversos, como: cartas, blog, receita, poema, e-mail, adivinhas, cardápio, música, sermão, entrevista, reunião e diversos outros tipos de gêneros que estão presentes no dia a dia de cada pessoa.

Para Coroa (2004) os gêneros textuais são construções culturais e históricas que variam de acordo com as necessidades de uma determinada época, por exemplo, antes do advento das tecnologias só existia o diário pessoal como forma de confidenciar segredos, sentimentos e acontecimentos, agora existe o blog pessoal que também proporciona essa mesma finalidade e está sendo utilizado por muitos até como profissão. Marcuschi (2010b) ressalta que não são as novas tecnologias propriamente ditas que fazem surgir novos gêneros textuais, mas sim a intensidade com que elas são utilizadas. O surgir nesse caso está mais relacionado à inovação, visto que um gênero textual muitas vezes, favorece a existência de outro, assim como pode ser percebido no caso do diário e do blog. Sobre isso, esse mesmo autor especifica, “Eles (os gêneros textuais) mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”. (MARCUSCHI, 2005, p. 18).

Em se tratando de organização, Coroa (2004) nos mostra que os gêneros textuais são muitas vezes confundidos com os chamados tipos textuais, entretanto eles não são sinônimos. Dubeux e Silva (2012, p. 7) referem-se a tipos textuais as “[...] sequências teoricamente definidas pela natureza linguística da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição e injunção”. Para essas mesmas autoras os tipos textuais são identificados na organização das formas verbais escritas ou faladas. Ou seja, quando se escreve o gênero textual carta, sabe-se que ele deve ser organizado de forma com que o interlocutor possa compreender o que está escrito e, para isso, o autor da carta utiliza os tipos textuais. No caso desse gênero, Coroa (2004) nos diz que os tipos textuais predominantes são descritivos (porque descreve um fato, coisa ou pessoa) e expositivos (porque expõe e explica um fato ou fenômeno). Entretanto, pode acontecer de os tipos narração (que conta

um fato), argumentação (que argumenta a respeito de um fato) e injunção (que passa a ideia de ação) aparecerem nesse mesmo gênero. O que a autora quer deixar claro é que um único gênero textual pode ser organizado por um ou mais tipos textuais. Para isso ela afirma “[...] nem todos os tipos se realizam em todos os gêneros. Nem um gênero realiza apenas um tipo. Por isso falamos em sequência de enunciados com **predominância** de tipos” (p 32).

Marcuschi (2005) ressalta que assim como os tipos textuais podem ser encontrados em um mesmo gênero, um gênero também pode vir imbricado em outros gêneros, ou seja, há gêneros textuais mistos ou híbridos, como pode ser visto no caso do poema escrito por meio de adivinhas. Segundo ele, nessas corriqueiras ocorrências, o que deve ser levado em conta para a classificação é o objetivo maior do gênero.

Tanto os gêneros textuais quanto os tipos textuais são utilizados por qualquer pessoa mesmo que essa não saiba a sua denominação (MARCUSCHI, 2010b). Deste modo, por ser uma competência presente desde a primeira infância na vida das pessoas é necessário que haja explicações e trabalhos constantes para a ampliação do conhecimento acerca desses gêneros textuais. A escola como a principal instituição da construção do conhecimento deve priorizar práticas com os diferentes gêneros textuais para promover o alfabetizar letrando e possibilitar a aprendizagem significativa por parte dos alunos. Só assim, será possível o desenvolvimento dessa importante instituição e permitirá a redução da evasão escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>3</sup> (PCNs) de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos mostra a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, visto as evidências de fracasso escolar. Nesse documento, são propostas novas formas de ensino dessa área, com intuito de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita por partes dos aprendizes, assim como desenvolver a capacidade de comunicação em diferentes situações. Determinadas propostas giram em torno de práticas pedagógicas que envolvam os gêneros textuais e possibilitem a formação de leitores competentes, sendo esses definidos

---

<sup>3</sup> Segundo Brito e Dantas (no prelo, p. 4), “A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi resultante de trabalhos e debates longos por parte de especialistas em educação, instituições e profissionais de outras áreas. Tal documento foi publicado em 1997, pelo Ministério da Educação (MEC), e têm por objetivo auxiliar o trabalho dos professores por meio da apresentação de propostas e ideias norteadoras”.

pelos PCN's como indivíduos que sabem compreender as informações explícitas e implícitas em um texto. Segundo o documento (BRASIL, 1997),

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (p. 33).

Dessa forma, percebemos no documento que os gêneros textuais devem estar presentes nas práticas pedagógicas em sala de aula, devendo ser contemplados desde as séries iniciais até as séries finais da Educação Básica, como meio de propiciar aos alunos esse entendimento da diversidade textual (oral e escrita) existente na sociedade, assim como possibilitar a ampliação do conhecimento acerca das diferentes formas de organização dos textos dentro de gêneros determinados.

Esses são os principais estudos voltados à alfabetização, ao letramento e aos gêneros textuais. No próximo capítulo é enfatizada a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, bem como são caracterizados os instrumentos de pesquisa, o lócus e os sujeitos colaboradores.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

---

### Introdução

Este capítulo explica a metodologia adotada na realização da presente pesquisa e os instrumentos utilizados. Além disso, é feita a caracterização da escola, da turma e dos sujeitos colaboradores.

### Metodologia

Para atender ao objetivo da presente pesquisa foi essencial adentrar no espaço escolar, observar as práticas pedagógicas exercidas pelas professoras e investigar se elas privilegiam o alfabetizar letrando na sala de aula do primeiro segmento da EJA. Sendo assim, no desenvolvimento deste estudo foi adotada uma abordagem metodológica, caracterizada por uma pesquisa qualitativa, que segundo Lüdke e André (1986), “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (p. 11).

Para entrada no campo de pesquisa foi primordial a autorização por parte da coordenadora pedagógica da EJA, a qual fez isso de modo compreensível, visto que escolheu a turma e os dias de observações de acordo com as prioridades da pesquisadora. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), nesse momento de preparação inicial da coleta de dados é necessário que o pesquisador esclareça seus objetivos com o professor e com o coordenador para seguir os princípios de ética e possibilitar a eficácia do trabalho.

A partir de todos os trâmites necessários à autorização da entrada no contexto de pesquisa, iniciaram-se as observações da turma. Esse acompanhamento se deu a partir de encontros presenciais três vezes por semana durante dois meses, nos quais foi feita a observação participante. Entende-se por observação participante “[...] uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande

envolvimento do pesquisador na situação estudada”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28).

É importante enfatizar que durante as observações foram coletadas algumas atividades que as professoras trabalharam em sala de aula e, também, foi utilizado um diário de bordo para registrar as experiências vistas e vivenciadas na sala de aula. Como aborda Bortoni-Ricardo (2008), nesse tipo de instrumento constam questões importantes que permitem ao pesquisador construir o seu discurso sobre a prática em observação. Sendo assim, foram utilizados três instrumentos na presente pesquisa, são eles: a observação, o diário de bordo e a análise documental.

## **A escola**

Esta pesquisa foi realizada no período de 22 de abril de 2013 a 20 de junho de 2013 em um centro de ensino médio da rede pública do Distrito Federal que oferta o primeiro segmento da modalidade EJA no período noturno.

Para relatar o histórico da escola em que foi feita a observação é necessário fazer uma breve contextualização do período de fundação da cidade em que essa instituição de ensino está localizada. A cidade de Samambaia foi fundada no ano de 1989, tendo como principal finalidade abrigar as pessoas oriundas de invasões ou que moravam de aluguel em fundos de quintais. Por meio da chegada de novos moradores houve o crescimento da cidade e, com isso, a demanda por escolas de ensino fundamental e médio.

Em 1993, quatro anos depois da criação da cidade, foi fundada a primeira escola de ensino médio de Samambaia. Essa escola tinha, a princípio, o objetivo de atender as modalidades de Ensino Fundamental e Médio, porém no ano de 2000 somente a segunda modalidade passou a ser atendida.

Até então a modalidade EJA não fazia parte dessa instituição, pois estava sendo realizada em outro colégio da cidade. O espaço destinado à EJA, nessa escola, era emprestado. Depois de um tempo, a situação de ter a EJA naquele local ficou insustentável, chegando ao ponto de não ter mais a possibilidade de os recursos e do espaço dessa instituição serem utilizados pelo coordenador, pelos professores e alunos. Com toda essa situação, encontrou-se uma alternativa: em

2010, ofereceu-se o espaço da escola em questão para que os profissionais da educação e os alunos desenvolvessem as suas atividades até o período de inauguração do polo de EJA naquela região. Deste modo, nessa escola há duas realidades diferentes, de um lado o ensino médio regular, e, do outro, a EJA.

O determinado colégio tem uma boa estrutura, com iluminação, pintura e limpeza adequadas. Da mesma forma, as salas são amplas, arejadas e iluminadas, mas com algumas carteiras quebradas.

Possui 15 salas de aula e quatro banheiros, dois femininos e dois masculinos; uma quadra de esportes, grande e coberta; uma cantina e uma lanchonete, que ficam no pátio da escola; dois laboratórios, que são pouco usados, sendo um de Ciências e o outro de informática; uma sala de vídeo com bons equipamentos; um auditório com capacidade para cerca de quarenta pessoas; e uma biblioteca pequena e com poucos livros.

Na escola há também a sala da secretaria, duas salas de professores, uma sala da direção, uma sala da coordenação e uma sala do orientador educacional.

## **A turma**

A escolha da turma observada, como já exposto, foi feita pela coordenadora respeitando as necessidades da pesquisadora. Deste modo, foi escolhida a turma do terceiro ano do primeiro segmento da EJA para ser observada durante dois meses, três vezes por semana. Essa observação foi feita durante a primeira fase do Projeto 4 e teve início no dia 22 de abril de 2013, terminando no dia 20 de junho de 2013.

A turma observada é composta por aproximadamente 30 alunos, sendo que o número de frequentes varia entre dez a vinte e cinco estudantes. Nessa turma os estudantes são adultos e idosos, no qual a mais jovem tem 24 anos e o mais idoso, 70 anos. É importante enfatizar que grande parte dos alunos é repetente e tem dificuldades na leitura e escrita.

Na turma observada as aulas são ministradas por duas professoras, sendo que uma delas leciona de segunda a quarta-feira e a outra, nas quintas e sextas-feiras. As duas professoras trabalham na EJA há mais de 10 anos, são

formadas em Pedagogia e exercem outras atividades profissionais no período diurno. Uma dessas professoras trabalha em outra escola pública, no turno matutino, com crianças do Ensino Fundamental I.

Explicado o modo de como ocorreram as observações, a metodologia utilizada e a caracterização da escola e dos sujeitos, são abordadas, no próximo capítulo, as narrativas das aulas observadas e as análises de cada uma delas.

## **CAPÍTULO 3 – RELATO DOS ENCONTROS**

---

### **Introdução**

Este capítulo apresenta o relato e a análise dos encontros para atender ao objetivo geral, que buscou descrever as práticas pedagógicas das professoras de uma turma do primeiro segmento da EJA. As análises são pautadas nos objetivos específicos e nas questões norteadoras que têm como intento descrever como acontece o processo de alfabetização na perspectiva do letramento na turma observada.

Os dados foram coletados durante o Projeto 4, fase 1, que teve início no dia 22 de abril de 2013 e terminou no dia 20 de junho de 2013. É necessário frisar que são analisadas somente as aulas de língua portuguesa ministradas pelas professoras, visto que no diário de bordo do Projeto 4 constaram quatro aulas dadas por mim, além das aulas de matemática que foram ofertadas em sala de aula.

### **Relato e análise das observações**

#### **1º dia – 22 de abril de 2013 (Aula da professora Jéssica – (nome fictício))**

##### **Narrativa 1**

Quando cheguei à escola, a coordenadora da EJA me levou até a sala que ficaria observando durante alguns dias. Eu estava um pouco nervosa, pois não sabia como os alunos me receberiam.

A professora, muito simpática, me apresentou aos alunos e eles me receberam muito bem. Nesse momento, a professora falou que eu os ajudaria em suas atividades. Gostei muito e logo comecei a ajudá-los.

Essa aula era de matemática. Alguns alunos não tinham feito a atividade em casa e, por isso, estavam fazendo na sala de aula. Ajudei alguns e logo terminaram.

Antes de todos terminarem a atividade de matemática, a professora começou a explicar sobre os sons do /r/ e do /rr/. Ela escreveu de um lado do quadro rr e do outro, escreveu r. Pediu para os estudantes darem exemplos de palavras com essas letras. A partir do que os alunos falavam ela explicava, ora falando que o exemplo estava correto ora falando que não. Explicou também sobre o ss e s e sobre os dígrafos nh, lh e ch, sempre ressaltando que são escritos com duas letras, mas escutamos um só som.

Tocou o sinal do intervalo e todos saíram da sala. Quando os alunos voltaram, a professora passou a seguinte atividade (Figura 1) para fazerem na sala:

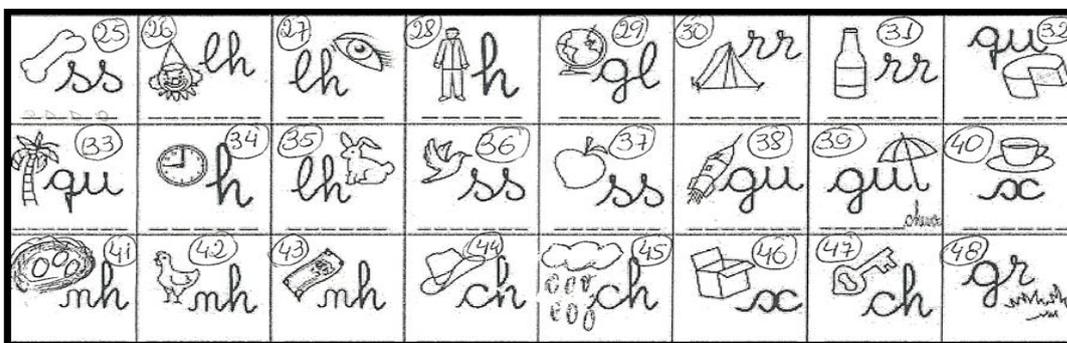


Figura 1 – Primeira atividade - Fonte: Pesquisa de Campo 1º/2013

Os alunos tiveram dificuldades nas palavras homem e hora, acredito que seja devido ao h não ter som nessas palavras. Pude perceber que a oralidade se faz presente na escrita. Na palavra homem, por exemplo, muitos alunos escreveram “ome”, sem o h no início e sem o m no final. Da mesma forma, nas palavras coqueiro e dinheiro houve a supressão do i, ficando “coquero” e “dinhero”. Outra questão que me fez refletir foi devido à maioria dos alunos terem escrito as palavras barraca e garrafa da seguinte forma: barrca e garrfa. É como se a sílaba só pudesse ter duas letras.

Antes de todos terminarem a atividade, a professora os liberou, pois eles já estavam querendo ir embora.

## Análise

Nessa primeira aula observada, a professora explorou somente as normas ortográficas do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) por meio de uma atividade com os dígrafos. Não foi possível saber se ela havia feito alguma introdução do assunto em aulas anteriores, mas pela dificuldade de grande parte dos alunos em dar exemplos no primeiro momento da aula de língua portuguesa, acredita-se que não. Mesmo que a professora já tivesse abordado sobre os dígrafos em aulas anteriores, seria necessário fazer uma introdução prévia ou uma recapitulação do assunto no momento em que os alunos terminaram a atividade de matemática, pois começar um conteúdo complexo sem uma contextualização do tema, ou seja, sem uma articulação dos aspectos linguísticos com as vivências práticas dos alunos, dificulta a aprendizagem deles.

As problematizações do tema são estratégias pedagógicas eficazes para iniciar as aulas, sejam elas de língua portuguesa ou não. Nessa aula, a estratégia utilizada pela educadora não cumpriu o objetivo de estimular a participação dos estudantes, visto que grande parte deles não soube dar exemplos de palavras com *r* e *rr*. Deste modo, a aula ficou sem diálogo entre alunos e professora.

Nesse sentido, os acontecimentos dessa aula podem ser entendidos como a não compreensão, por parte dos alunos, das normas ortográficas do SEA, ou seja, eles não compreenderam ainda que mais de uma letra pode notar um único som e que “as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal)”. (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2010, p.36).

Sendo assim, os alunos não conseguiram dar exemplos de palavras com *r*, *rr*, *s* e *ss* porque não sabiam qual o valor sonoro que cada uma representa (Cf. LEMLE, 1991). É necessário enfatizar que o *r* e o *s* apresentam valores sonoros diversificados de acordo com as suas posições nas sílabas. Por exemplo, nas palavras ramo, aro e amar o *r* nota sons diferentes, assim como, no caso do *s*, nas palavras asa, sol e asma. Percebe-se, então, que esse é um conteúdo complexo que necessita de atividades e estratégias pedagógicas mais elaboradas em sala de aula para proporcionar a aprendizagem dos alunos.

Lemle (1991) ressalta alguns procedimentos que o professor pode adotar em sala de aula para que os alunos compreendam as normas ortográficas da língua escrita. Para ela, uma das formas de fixação do conhecimento desse tipo de conteúdo é lançar mão de músicas e poesias, ou seja, de gêneros textuais presentes no dia a dia do educando para que eles identifiquem com que letras uma determinada palavra é representada na escrita. Além de servir como exercício de fixação, defende-se aqui que as músicas e as poesias, assim como outros gêneros textuais, devem ser exploradas constantemente durante todo o processo de alfabetização, pois, somente com um ensino que envolva a aplicabilidade da língua escrita na sociedade é que o aluno poderá criar as suas hipóteses sobre o SEA, assim como compreendê-lo de forma significativa.

Criar situações para que os alunos explorem o SEA e elaborem hipóteses sobre a sua estrutura é essencial no processo de alfabetização. No entanto, foi possível perceber que a atividade passada em sala de aula (Figura 1) esteve mais voltada a um ensino mecânico de copiar palavras soltas do que um ensino problematizador e significativo. Alguns autores como Cagliari (1998) e Ferreiro (1991) ressaltam que esse tipo de ensino trata a leitura e a escrita como próprias do ambiente escolar e, por isso, não possibilitam aos educandos utilizarem esses saberes na sociedade. Sobre isso Cagliari (1998) afirma: “A escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar ou um ato individual, mas precisará estar engajada nos usos sociais que envolvem principalmente como formas especiais de expressão de uma cultura” (p. 113).

Assim como o ensino da escrita não deve ser dissociado dos usos sociais, a oralidade também necessita ser trabalhada em sala de aula para que os estudantes saibam utilizá-la de forma competente nos diversos ambientes da sociedade.

Como pôde ser visto, no relato do diário de bordo, a oralidade se fez presente na escrita dos alunos quando eles escreveram *ome*, *coquero* e *dinhero* para as palavras homem, coqueiro e dinheiro<sup>4</sup>. Bortoni-Ricardo (2004) explica que isso acontece porque os estudantes, ao entrarem na escola, já dominam a língua

---

<sup>4</sup> Nas palavras *ome*, *coquero* e *dinhero* identificamos um fenômeno fonológico denominado monotongação com desnasalização. Esse fenômeno é característico na fala do português brasileiro. Para saber mais sobre o tema, consulte BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

falada de seu grupo social e utilizam desse conhecimento para subsidiar a escrita quando estão no processo de alfabetização. Uma prática pedagógica que abarque o alfabetizar letrando, juntamente com o trabalho acerca da oralidade favorece a ampliação da competência comunicativa dos estudantes do mesmo modo em que cria espaço para que entendam que oralidade e escrita são modalidades com o mesmo grau de importância, porém distintas.

## **2º dia – 24 e abril de 2013 (Aula da professora Jéssica)**

### **Narrativa 2**

No segundo dia de observação participativa, os alunos estavam terminando a atividade de português da aula passada. Alguns já tinham terminado e mostrado os seus cadernos à professora.

Os alunos que concluíram a atividade começaram a ler um jornal que a professora tinha levado para a sala. Depois que todos terminaram a atividade de português, a professora entregou o restante dos jornais e pediu para que lessem alguma notícia. Os alunos só leram o título da notícia, alguns com muita dificuldade, outros com pouca. Eles tinham dificuldades em ler palavras com as, es, is, os e us, seja no início, meio ou final da palavra. Ressaltaram, também, que o tamanho da letra das reportagens dificultava a leitura.

Depois de algum tempo, a professora recolheu os jornais que estavam com os alunos e distribuiu uma pequena notícia para cada um (figura 2), explicando que a letra estava um pouco maior e pedindo para começarem a leitura em conjunto.

Cada um começou a leitura de seu modo e no seu ritmo, fazendo com que não ficasse sincronizada. Devido a isso, a professora leu novamente cada parágrafo, fazendo pausas para perguntar aos alunos o que significava algumas palavras e o que o parágrafo estava querendo passar para o leitor.

A professora, após a leitura, citou algumas palavras para os estudantes procurarem no texto e circularem. As palavras foram: agentes, terreno, dengue e limpeza. Ajudei alguns e logo tocou o sinal para o intervalo.

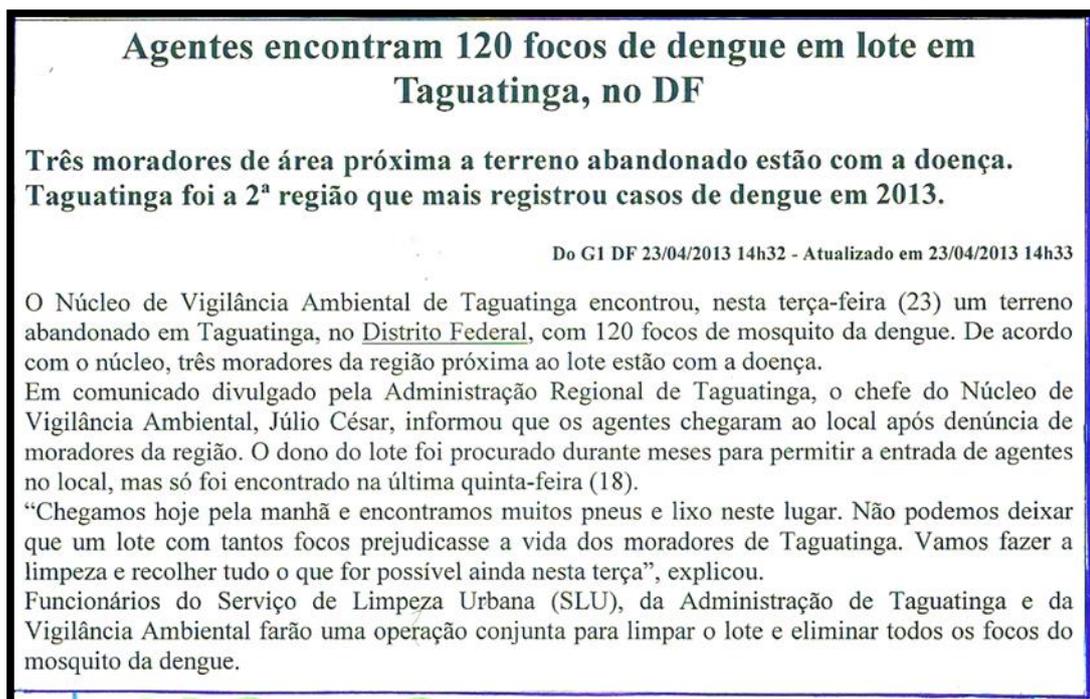


Figura 2 – Notícia – Fonte: Pesquisa de Campo 1º/2013

Depois do intervalo, a professora passou a seguinte atividade para os alunos responderem:

**1 - Leia a notícia sobre o foco da dengue e responda:**

- O que aconteceu?
- Onde aconteceu?
- Como aconteceu?
- Quando aconteceu?
- Quais as consequências para a comunidade?

Antes de cada um responder no seu caderno, a professora explicou, pedindo para responderem oralmente. Mesmo sabendo as respostas, os alunos me chamavam para perguntar o que era para responderem e em qual parte do texto estava a resposta. Eu perguntava para eles, por exemplo, “O que aconteceu?” e eles respondiam de forma correta, mas queriam copiar do texto a parte referente à pergunta.

Antes de os alunos terminarem, a professora liberou e pediu para terminarem em casa.

## Análise

Na segunda aula observada é possível identificar elementos de uma prática de letramento, na qual houve um trabalho com o gênero textual notícia.

Ao iniciar a aula, a professora entregou alguns jornais para os alunos explorarem o conteúdo e tentarem ler alguma notícia. Essa foi uma estratégia importante porque alguns alunos da EJA não têm o hábito de comprar jornais, talvez por questões financeiras e, principalmente, por não terem o domínio da leitura essencial para o entendimento das notícias escritas. Não se quer afirmar aqui que os alunos dessa modalidade de ensino não sabem o que é um jornal, ao contrário, as suas experiências de mundo permitem que saibam e até conheçam a função desse material, mas por não terem o domínio da leitura não podem desfrutar as suas informações de forma autônoma.

Ter autonomia na leitura e na escrita é o maior desejo dos alunos da EJA, e isso pode ser percebido por meio de suas falas em sala de aula. Para Leal, Albuquerque e Morais (2010), a leitura cotidiana de textos na escola é uma prática adequada a todas as modalidades de ensino e desperta, no aluno, a vontade de ler. No que se refere à leitura na EJA, esses autores ressaltam:

Um dos objetivos didáticos do trabalho com a leitura na alfabetização de jovens e adultos é o próprio aumento de repertório textual dos indivíduos e a ampliação de conhecimentos relativos a diversas temáticas. Despertar o desejo pela leitura, levando estudantes a buscarem novos textos, a criarem intimidade com diferentes gêneros discursivos, é uma meta central no processo de alfabetização. (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2010, p. 75).

Sendo assim, a leitura de textos variados pode e deve ser feita em turmas de alunos alfabetizados ou naquelas em que os estudantes ainda não se apropriaram do SEA, como na turma observada. No caso dessas últimas, a leitura é feita pelo professor ou com a mediação do professor.

A professora da turma observada utilizou a sua leitura como forma de instigar os estudantes a debaterem sobre o tema da dengue. Para isso, ela fez pausas e perguntas referentes ao parágrafo e ao significado de algumas palavras. Os estudantes extrapolaram as linhas da notícia e buscaram referências de suas próprias vidas para responder as perguntas e debater as suas opiniões com os colegas da sala e professora. Foi um momento produtivo de diálogo em que os estudantes buscaram os sentidos das palavras que não conheciam, bem como

trabalharam a capacidade de argumentação sobre um determinado assunto. Essa é uma capacidade defendida pelos PCNs (1997) quando dizem que um dos objetivos do ensino fundamental é de que os alunos possam “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (p. 5).

A partir do diálogo em sala, a professora pediu aos alunos que buscassem algumas palavras no texto. Essa foi a parte de associar o letramento à alfabetização, em que os estudantes, com dificuldades, encontraram e circularam as palavras. Nesse momento, seria interessante que a professora explicasse aos alunos que nas palavras em que há sílabas com *as*, *es*, *is*, *os* e *us* o som que vem primeiro é o da vogal, pois muitos alunos confundem palavras que apresentam essas sílabas. Por exemplo, para a palavra esta os alunos leem seta, a palavra mais é lida como masi.

Assim como tiveram dificuldades na leitura da notícia, os alunos também apresentaram dúvidas ao responder a atividade de interpretação. Nesse momento, foi possível perceber que os educandos sabiam as repostas, mas não como escrevê-las no caderno e, por isso, partiram para a cópia literal da notícia. Cagliari (1998) ressalta que esse tipo de exercício desanima o aluno e, até mesmo, subestima a sua capacidade de interpretar um texto, visto que as perguntas são inocentes. Para esse mesmo autor, seria mais produtivo solicitar atividades como resumos e construções de outros textos. No caso da turma observada, que ainda está no processo de alfabetização, poderia ser feito um texto coletivo a partir do gênero textual que foi estudado, em que a professora copiasse no quadro as construções dos próprios alunos e, com isso, trabalhasse a estrutura de um texto e o SEA.

### **3º dia – 26 de abril de 2013 (Aula da professora Adriana – (nome fictício))**

#### **Narrativa 3**

Na sexta-feira só estavam presentes doze alunos e, em todo o período da aula, foi trabalhado sobre os documentos e a sua importância, tendo relação com a escrita e, também, com a oralidade.

Como introdução ao conteúdo, a professora entregou uma atividade sobre os documentos e perguntou a todos os alunos quais os documentos que cada um tinha. Três alunos responderam que tinha carteira de motorista e relataram a dificuldade para fazer o exame. A partir disso, começaram responder as questões 2 e 3 da atividade. A professora passava de mesa em mesa para ajudar os alunos. Nesse momento, percebeu que um aluno não tinha colocado o (~) na palavra cidadão. Ela perguntou o que estava faltando naquela palavra e ele respondeu que faltava o “ãozinho”, a professora perguntou mais algumas vezes e ele respondeu corretamente – til. Por meio da resposta do aluno, a professora perguntou para a sala inteira o que era o til, eles responderam que é um acento. Ela explicou, então, que é um sinal gráfico que serve para nasalizar o som de algumas vogais, ressaltando que tinha explicado isso em aulas passadas.

A professora perguntou aos alunos o que pode acontecer com uma pessoa que não possui documentos, muitos responderam e, quando uma estudante ressaltou que a pessoa não podia nem morrer, alguns alunos riram dela. Depois que falaram, foram responder a questão 3 da atividade. Passou algum tempo e a professora pediu para escreverem as suas respostas no quadro, deixando livre para quem quisesse escrever. Quando os dois primeiros começaram escrever, os alunos riram. Logo que os sete alunos terminaram de escrever no quadro a professora começou corrigir. A primeira resposta foi:

Eli nau arima trabalho

A professora leu, juntamente com os alunos, da mesma forma que estava escrito. Quando terminava a leitura, ela perguntava se estava certo e o que precisava mudar. Pegava uma caneta de outra cor e tirava ou colocava as letras necessárias. Os alunos sempre participavam das correções.

Nessa correção ela explicou aos alunos que a fala é diferente da escrita, por isso falamos “Eli”, mas escrevemos “Ele”.

Outras respostas:

Pode se peizo

Não podeviaga

Não pode trablhar

Reconecido cidadão

A professora sempre corrigia juntamente com os alunos, perguntando se estava certo e o que precisava tirar ou acrescentar.

O sinal do intervalo tocou e os alunos saíram da sala. Por causa de uma reunião com os professores o intervalo foi prolongado.

Quando a professora voltou para a sala, explicou para os alunos o motivo da demora e retornou as atividades.

Um aluno tinha escrito no quadro a seguinte palavra: Imdijete

Por meio dessa palavra a professora explicou a regra do m antes de p e b e o n antes das demais consoantes. Logo após, entregou outra atividade para os alunos fazerem, ainda com relação aos documentos.

Como a aula já estava terminando, a professora fez essa atividade junto com os alunos. Pedia para um ler a pergunta e, por meio da resposta da turma, escrevia no quadro. Dava um tempo para todos copiarem e passava para a questão seguinte. Quando terminaram foram liberados.

Na aula dessa professora eu só fiquei observando, pois ela não pediu ajuda como a outra professora.

Em um momento da aula, percebi que todos os alunos tinham um pequeno cartão com o alfabeto maiúsculo e minúsculo. Também tinham um livro com o nome *Livro bem me Quer*. O livro que eu vi parecia velho. A professora pediu para os alunos terem cuidado com ele, pois não tinha como conseguir outro, visto que não tinha mais contato com a pessoa que doou o livro para a escola.

## **Análise**

Durante todo o período da aula, a professora criou espaços para a participação dos alunos, nos quais buscou neles as dificuldades na escrita, assim como os incentivou a solucionarem os problemas presentes nela. Isso pôde ser visto no momento em que a professora pediu aos alunos que escrevessem as suas respostas no quadro e, a partir dessas escritas, ela corrigiu, juntamente com os educandos. Nesse caso, é necessário ressaltar que foram os alunos quem mais corrigiram as frases, visto que a educadora questionava sobre a escrita de uma determinada palavra e deixava que eles “solucionassem os problemas” ali presentes. Sobre isso Cagliari afirma:

Um aluno pode ensinar ao outro, os alunos podem usar sua criatividade para procurar explicações e soluções para os problemas escolares, refletir, pensar, tentar fazer, refazer, etc. São coisas que os alunos são capazes de fazer por iniciativa própria, se a escola criar condições de estudo que facilitem esse tipo de atividade (CAGLIARI, 1998, p. 38).

Dessa forma, as condições criadas pela professora favoreceram o trabalho em conjunto dos estudantes em analisar e reorganizar a escrita de algumas palavras. É importante enfatizar que, ao escrever, os alunos elaboram hipóteses que, muitas vezes, não estão de acordo com as convenções ortográficas da língua escrita, mas tem explicações no seu caráter arbitrário e na oralidade. O quadro a seguir apresenta essas escritas e alguns comentários acerca das suas inadequações.

Quadro 1 – Escrita dos alunos em desacordo com o sistema ortográfico da língua

<b>Representação na mente do falante</b>	<b>Comentários</b>	<b>Convenção ortográfica</b>
Eli Se Peizo	Marcas da oralidade na escrita. Os alunos escreveram da mesma forma que falam.	Ele Ser Preso
Arima Nau Trablhar	Pouco domínio das convenções ortográficas da língua. No caso de trabalhar pode se entender que o aluno suprimiu o <u>a</u> na segunda sílaba por distração.	Arruma Não Trabalhar
Podevigar	Juntura, também denominada como grupo de força, que é um fenômeno em que o aluno não resgata na escrita fronteiras de palavras, visto que não existe na fala.  Vigar - Pouco domínio das convenções ortográficas da língua.	Pode viajar
Reconecido	Marca de oralidade na escrita. Fenômeno identificado: despalatalização.	Reconhecido

Entende-se, desse modo, que a escrita dos alunos resulta de uma reflexão baseada em fatores diversos e que tem as suas explicações. Para Cagliari (1998), o professor necessita conhecer e analisar os erros dos estudantes para poder ajudá-los a progredirem na aprendizagem escolar.

#### **4º dia – 29 de abril de 2013 (Aula da professora Jéssica)**

##### **Narrativa 4**

Ao chegar à sala encontrei os alunos pegando o caderno para a professora olhar. Era a atividade do jornal da semana passada, só um aluno tinha terminado em casa. Os outros estavam terminando na sala de aula. Enquanto alguns ainda estavam terminando, a professora dividiu a sala em dois grupos. Em um ela passou uma atividade e no outro ela passou outra.

Em um grupo ela passou uma atividade impressa e pediu para eu ficar ajudando os alunos nos exercícios. Como eu fiquei responsável por esse grupo, não tive como perceber a atividade que a professora passou para o restante da turma.

O exercício impresso era constituído por sete folhas e começava com atividade sobre a letra c em início de palavras. Percebi que os alunos têm bastante dificuldade na leitura e essa também prejudica a escrita.

Em uma parte da folha tinha algumas figuras para os estudantes colocarem o nome (todas começavam com a letra c). Mais uma vez percebi a influência da oralidade na escrita quando um aluno escreveu, para a figura de uma colher, a palavra “cule”. Quando eu perguntei que figura era aquela ele respondeu “culé”. Logo em seguida, ele falou “colher” e pediu a minha ajuda para escrever determinada palavra.

Eu passava de mesa em mesa para ajudá-los em suas atividades e a professora vinha ajudar também.

Quando voltaram do intervalo, os alunos estavam na terceira folha da atividade, que era caligrafia. A quarta página era leitura, e foi nessa atividade que eles ficaram até o final da aula.

Alguns alunos estão no nível alfabético e, muitas vezes, não conseguem entender a palavra assim que terminam de ler. Essa é uma característica presente em quase toda a turma.

Quando a aula já estava terminando, a professora recolheu todas as folhas e entregou uma atividade para todos os alunos fazerem em casa.

### **Análise**

Nessa aula, só foi trabalhada a alfabetização por meio da escrita e leitura de palavras, frases e pequenos textos. Para isso, foi utilizada uma atividade impressa, composta por sete folhas, para os alunos responderem individualmente.

Apesar de os exercícios da folha serem mais voltados a cópia e ao treinamento da leitura e caligrafia, foi possível identificar que os estudantes formularam as suas hipóteses e a partir de questionamentos reestruturaram a sua escrita e, até mesmo, a fala. Isso foi visto no momento em que o aluno escreveu *cule* para a palavra colher e depois ele mesmo identificou a necessidade de reestruturação tanto da sua escrita quanto da sua fala. Não se quer defender aqui que o estudante fale errado, mas é necessário que a escola proporcione meios para o entendimento da diversidade linguística existente no país, assim como enseje a ampliação da competência comunicativa dos alunos, visto que “[...] a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”. (BORTONI-RICARDO, 2004b, p. 73). Nesse caso, a mediação do professor nas atividades diversas é primordial para o alcance desse objetivo. E não é necessário que o educador aborde esse assunto apenas em atividade elaboradas especificamente para isso, mas envolva determinado tema cotidianamente em sala de aula, fazendo as intervenções adequadas nas atividades de escrita e leitura.

Na parte da leitura os alunos apresentaram maiores dificuldade do que na escrita e não conseguiram compreender o que estavam lendo. Isso pode ter acontecido ou porque o texto não proporcionava ao aluno um refletir sobre o seu conteúdo ou porque não houve uma medição adequada da pessoa que estava conduzindo a atividade, pode, ainda, ter sido por esses dois motivos.

Nos PCN de língua portuguesa do 1º e 2º ciclos é ressaltada a importância de se trabalhar com textos diversificados em sala de aula e deixar de

lado aqueles elaborados exclusivamente para o ensino da leitura escolar, visto que esses estimulam apenas a decodificação da escrita e não abarca a amplitude do ato de ler. Essa amplitude está relacionada à compreensão do texto que se dá por meio de inferências, antecipações e seleções das partes importantes do material escrito. Para os PCN (1997), “É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.” (p. 41).

Mesmo com os alunos da turma observada, que ainda não têm o domínio na leitura, essas estratégias também devem ser trabalhadas de modo que eles não apenas decodifiquem, mas compreendam o que está sendo lido. Para isso, é necessário trabalhar com gêneros textuais, estratégias de leitura e considerar os conhecimentos prévios dos estudantes. Segundo os PCN (1997), para aprender a ler “[...] é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes” (p. 43). Sendo assim, os alunos que têm mais experiência na leitura pode auxiliar os que têm dificuldades, basta o professor criar condições para que isso aconteça.

Na turma observada, como destacado, a professora separou os alunos que tem mais dificuldade e passou uma atividade diferente para eles. Além dessa estratégia, que também é interessante, poderia passar a mesma atividade para toda a turma e fazer duplas, pondo juntos os alunos mais experientes na leitura e escrita com aqueles que têm maiores dificuldades. Isso seria uma forma de utilizar a heterogeneidade da classe como subsídio para a aprendizagem.

## **7º dia – 10 de maio de 2013 (Aula da professora Adriana)**

### **Narrativa 5**

Quando cheguei à sala só havia cinco alunos. Depois de um tempo chegou mais uma aluna. A professora explicou que alguns já estão desistindo de ir para a aula.

A atividade que a professora passou durou a aula toda. E foi a seguinte:

### Quem sou eu?

- Qual é o seu nome?
- Quantos anos você tem?
- Onde você nasceu/ estado?
- Como seus pais se chamam?
- Você tem irmãos? Qual o nome deles?
- Quando você chegou ao Distrito Federal?
- Em qual cidade do Distrito federal você mora?
- Você é casado(a)?
- Você tem filhos? Qual é o nome deles?

Por meio dessas questões a professora pediu aos alunos que escrevessem um texto respondendo de forma completa as perguntas, por exemplo, para a pergunta “Quando você chegou ao Distrito Federal?” o aluno deveria responder: “Eu cheguei ao Distrito Federal no ano de 2001”.

Ajudei alguns e percebi dificuldades diversas. Tem um estudante que apresenta, em sua escrita, indício da fase silábica, visto que escreveu a palavra tenho da seguinte forma: **TNO**. Ele leu a palavra e apontando para cada letra disse: te – in – ó.

A interferência da oralidade da escrita também estava presente. Muitos escreveram **si** para o **se**. Também trocaram algumas letras: **me** no lugar de **em** e **so** ao invés de **os**.

A professora explicou que passou essa atividade para que os alunos já começassem a escrever pequenos textos.

### Análise

Nessa aula foi trabalhada a produção escrita dos alunos e, a partir dela, o SEA. Para isso, a professora passou algumas questões com o objetivo de nortear a atividade e fez a mediação individual com os estudantes.

A produção escrita em sala de aula é uma atividade defendida por muitos pesquisadores da área educacional, como Cagliari (1998) e Leal, Albuquerque e Moraes (2010), no qual ressaltam que mesmo antes de os alunos terem autonomia

no SEA é importante um trabalho que envolva a leitura e escrita de textos diversificados. Sobre isso, Cagliari afirma,

[...] é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos. Por essa razão, o professor deve tentar, sobretudo no início, criar situações em sala de aula em que predominem o texto. (CAGLIARI, 1998, p. 200).

Sendo assim, a escrita em sala de aula será mais bem desenvolvida quando for significativa aos alunos e, para isso, é necessário contemplar os gêneros textuais, especificando as suas funções e estruturas. Em turmas de alfabetização, essas questões de estrutura não aparecerão nos primeiros textos dos alunos, ao contrário, serão vistas dificuldades variadas na grafia, na segmentação do texto, coesão, mas tudo isso é uma forma de estimular a capacidade de escrita do aluno e, ao mesmo tempo, é possível trabalhar com questões diversas, tais como: ortografia, estrutura, sentido do texto, a letra.

Na atividade passada na turma observada, essas questões foram trabalhadas no momento em que os alunos estavam escrevendo, visto que a professora passava de carteira em carteira para identificar as dificuldades dos educandos e, assim, poder ajudá-los.

Os problemas na escrita foram diversos, principalmente aqueles voltados à transcrição da fala para a escrita. Houve também um aluno que apresentou, em sua escrita, indício da fase silábica, visto que escreveu uma letra para cada sílaba (FERREIRO, 1991). No entanto, não podemos afirmar que esse estudante esteja nessa fase de conhecimento sobre a escrita, pois na sua atividade apareceram também palavras que podem ser consideradas da fase silábico-alfabética. Sobre o período silábico-alfabético confira o que dizem Morais e Leite (2012),

**No período silábico-alfabético**, um novo e enorme salto qualitativo ocorre e a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso “observar os sonzinhos no interior das sílabas” (p.14).

Apesar de os autores terem enfatizado esse período na criança é necessário frisar que isso também acontece com os alunos jovens e adultos, por

isso, como esses autores bem colocam, é importante que as atividades em sala de aula desafiem os estudantes a fim de que eles possam refletir e compreender o funcionamento do SEA e as normas ortográficas.

## **8º dia – 13 de maio de 2013 (Aula da professora Jéssica)**

### **Narrativa 6**

No início da aula, a professora leu a fábula “A cigarra e a formiga”. Após a leitura, ela dividiu o quadro em duas partes, em uma parte escreveu a palavra cigarra e na outra, escreveu formiga.

Na parte da cigarra, a professora pediu aos alunos que falassem palavras que começam com a sílaba **CI**. Muitos alunos falaram, sendo que algumas vezes confundiam com palavras que começam com **si** e **se**. Falaram também a palavra “Ciará” para Ceará. As palavras que não se adequavam a parte da cigarra (**CI**), a professora as escrevia em um cantinho do quadro.

Da mesma forma, pediu para os alunos citarem palavras que começam com **for** (de formiga). Quando todos terminaram de falar, a professora pediu para formarem frases oralmente com as palavras que citaram. Para a palavra forte, por exemplo, uma aluna falou: “Comi mocotó para ficar forte”.

A professora ressaltou que passou essa atividade devido à dificuldade de os alunos escreverem e lerem palavras com **for** e **rr**. Alguns falam **fro** no momento da leitura.

Foi passada outra versão da fábula para os alunos lerem (Figura 4). A professora deu um tempo para todos lerem em voz baixa e depois começaram a leitura em conjunto. A leitura foi feita de parágrafo em parágrafo em que os alunos liam primeiro e depois a professora lia sozinha. Quando todos terminaram essa leitura, a professora retomou todo o texto e depois citou algumas palavras para eles circularem, ela sempre passava de aluno em aluno para verificar se eles estavam conseguindo encontrar as palavras. Três alunos fizeram outra atividade. Um porque não havia levado os óculos e os outros dois porque já sabem ler e escrever sem muita dificuldade.

CENTRO DE ENSINO MÈDIO 304 DE SAMAMBAIA  
 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
 ALUNO(A) \_\_\_\_\_

A CIGARRA E A FORMIGA  
 Adaptado da obra de La Fontaine

CERTA VEZ, UMA CIGARRA CANTAVA ALEGRE EM CIMA DE UM MURO DE CIMENTO ENQUANTO, LÁ EMBAIXO, AS FORMIGAS TRABALHAVAM CARREGANDO CENTENAS DE FOLHAS PARA O FORMIGUEIRO.

ENTÃO, A CIGARRA PERGUNTOU:  
 \_\_ POR QUE VOCÊS TRABALHAM TANTO ASSIM? VOCÊS DEVERIAM TER UMA VIDA MAIS FÁCIL. VENHAM CANTAR COMIGO!

\_\_ NÃO. NÓS ESTAMOS GUARDANDO COMIDA PARA NÃO FALTAR DURANTE O INVERNO. E A CIGARRA CONTINUOU A CANTAR.

O INVERNO CHEGOU, OS FLOCOS DE NEVE CAÍAM DO CÉU SEM PARAR. A CIGARRA NÃO TINHA O QUE COMER. TUDO FICOU CONGELADO.

FAMINTA A CIGARRA BATEU À PORTA DO FORMIGUEIRO PEDINDO PARA ENTRAR.

\_\_ AJUDEM-ME AMIGAS, ESTOU FAMINTA!  
 \_\_ POR QUE VOCÊ NÃO TRABALHOU DÓNA CIGARRA?  
 \_\_ EU CANTAVA PARA ALEGRAR O TRABALHO DE VOCÊS, MAS AGORA NÃO TENHO COMIDA E NEM ABRIGO.  
 \_\_ ENTRE, VAMOS AJUDÁ-LA.

AS FORMIGAS OFERECERAM À CIGARRA UM DELICIOSO JANTAR E UMA CAMA MACIA.

A CIGARRA FICOU PROTEGIDA DENTRO DO FORMIGUEIRO ATÉ O FIM DO INVERNO.

VEIO A PRIMAVERA, A CIGARRA AGRADECEU ÀS FORMIGAS E CONTINUOU A CANTAR, ALEGRANDO O TRABALHO DELAS.

Figura 4 – Fábula – Fonte: Pesquisa de Campo 1º/2013

Depois de citar as palavras, a professora passou uma atividade referente à fábula (Figura 5). Colocou os alunos que têm mais dificuldade em uma parte da sala e pediu para eu ajudá-los. Esses alunos já escrevem e leem palavras simples, só que bem devagar e com muita dificuldade. Precisam de um pouco mais de atenção, principalmente, de falar a palavra em voz alta e repetir as sílabas para conseguirem escrever.

**DE OLHO NO TEXTO**

1) MARQUE COM UM (X) OS ANIMAIS QUE APARECEM NA HISTÓRIA:

( ) CIGARRA E BESOURO  
 ( ) CIGARRA E FORMIGAS  
 ( ) CIGARRA E GRILO

2) COMPLETE AS FRASES DE ACORDO COM O TEXTO:

- A \_\_\_\_\_ CANTAVA ALEGRE.
- AS \_\_\_\_\_ LEVARAM AS FOLHAS PARA O \_\_\_\_\_.
- O \_\_\_\_\_ CHEGOU.
- A \_\_\_\_\_ ESTAVA FAMINTA. ELA BATEU À \_\_\_\_\_ DO FORMIGUEIRO PEDINDO AJUDA.
- AS \_\_\_\_\_ AJUDARAM A CIGARRA.
- QUANDO A \_\_\_\_\_ CHEGOU, A CIGARRA VOLTOU A \_\_\_\_\_.

Figura 5 – Atividade da fábula – Fonte: Pesquisa de Campo 1º/2013

### Análise

Nessa aula foi trabalhada a leitura dos alunos, a compreensão textual e o SEA a partir da fábula **A cigarra e a formiga**. Os alunos participaram bastante da aula, mas tiveram dificuldades na escrita.

No primeiro momento da aula, que foi para citar palavras com CI e com FOR, percebemos que a professora trabalhou não só a escrita, mas também a fala dos estudantes, pois, ao escrever a palavra no quadro, ela explicava as partes sonoras das sílabas ao mesmo tempo em que mostrava que Ciará na ortografia

padrão é Ceará, que frumiga é formiga e que algumas palavras se iniciam com sons iguais, mas são escritas com letras diferentes, como pôde ser visto nas palavras com **se** e **si**.

Depois dessa atividade, a professora passou outra versão da fábula **A cigarra e a formiga** e pediu para todos os alunos lerem em voz alta. Seria interessante também que ela dividisse a sala em dois grupos e pedisse para cada um ficar com uma fala, ou da cigarra ou da formiga. Dessa forma, a leitura ficaria mais dinâmica e o aluno teria a noção de diálogo presente no texto, sendo possível trabalhar também a estrutura de um texto que apresenta esses diálogos. Essas formas de se trabalhar a leitura são defendidas por autores como Cagliari (1998), Leal, Albuquerque e Morais (2010) e pelos PCNs (1997). Para esse último, a escola deve proporcionar a leitura diária para que os alunos se tornem bons leitores, ou seja,

Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (p.43)

Sendo assim, a leitura é vista não somente como uma atividade escolar, mas como um conhecimento que serve para a libertação do ser humano (FREIRE, 2005). Libertação no sentido de que o aluno jovem ou adulto não precisará, por exemplo, de outra pessoa para ler jornais, correspondências ou cartas pessoais recebidas. Libertação porque ele exercerá a sua cidadania de forma plena. E libertação porque ele não se sentirá inferior àqueles que sabem ler e escrever.

Outro ponto importante da aula a ser mencionado é que a professora poderia ter feito também perguntas aos alunos sobre as duas versões da fábula, questionando qual eles mais gostaram e pedir para relacionarem com a suas vidas de trabalho. Para substituir a atividade de “compreensão textual” (Figura 5), a professora poderia pedir aos alunos que fizessem outra versão do gênero textual em questão, só assim seria trabalhado não só a compreensão textual, mas também a escrita, a estrutura do gênero e a criatividade dos alunos.

## 11º dia – 20 de maio de 2013 (Aula da professora Jéssica)

### Narrativa 7

A professora começou a aula corrigindo as atividades da aula passada. Quando terminou pegou um livro de contos e contou para a turma a história da galinha dos ovos de ouro.

Quando terminou a leitura, a professora promoveu um pequeno debate sobre a moral da história. Alguns falaram sobre a ambição dos donos da galinha e da sociedade. Depois disso, a professora fez um ditado com a turma. Ela pediu para eles não olharem o do colega e escreverem da forma como achavam que fosse a palavra. Pediu, também, para escreverem em uma folha à parte. As palavras foram:

- galinha - patroa - quintal - galinheiro - feira - moradores - ouro - relógio  
- tesouro - Joaquim

A professora pediu para que alunos “pulassem” uma linha e escrevessem: “A galinha dos ovos de ouro”. Quando terminaram de escrever, a professora pediu para falarem um pouco sobre a história. A maioria só falou que era a história de uma galinha que botava ovos de ouro. Com isso, a docente pediu para os alunos contar a história com mais detalhes. Ela instigou e os estudantes falaram sobre a história de forma mais completa.

Quando eles terminaram de lembrar a história, a professora pediu para escreverem, em quatro parágrafos, tudo o que eles acharam importante da leitura e dos comentários que aconteceu na sala de aula.

A professora me falou que o semestre já estava terminando e os professores estão preocupados, pois muitos alunos não se desenvolveram como era esperado. Falou, também, que grande parte dos alunos da segunda série não passará para a terceira, visto que ainda não sabem ler e nem escrever direito.

### Análise

Nessa aula, a professora trabalhou com um conto e, a partir dele, passou uma atividade de produção textual e um ditado. Essas duas atividades tiveram

características de avaliação, visto que os alunos sentaram em fileiras e não podiam receber ajuda de outros.

Antes do ditado e da atividade de produção textual, a professora fez a leitura da história e pediu para os alunos falarem um pouco sobre ela. Esse foi um momento rico de diálogo entre alunos e professora, no qual falaram até da sociedade que está cada vez mais ambiciosa. A professora como mediadora fez questionamentos para estimular a fala do aluno em sala de aula e, com isso, proporcionou a compreensão por parte deles do que estava além do texto. É isso que Paulo Freire (2005) defende quando diz que a educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (p. 77).

Infelizmente, esse momento de diálogo terminou quando a professora começou a ditar as palavras, visto que os alunos passaram a demonstrar a ansiedade que sempre está presente nesse tipo de atividade. Cagliari (1998) afirma que o ditado tradicional, como o que foi feito na aula observada, raramente contribui para o desempenho dos estudantes na escrita, ao contrário, gera neles dúvidas, medo e ansiedade. Para ele, “Uma prática que deve começar desde a alfabetização é o ensino de formas de anotar o que se ouve” (p. 298). Nesse caso, o autor cita que o professor pode passar atividades para os alunos entrevistarem outras pessoas e depois fazerem a análise dessas entrevistas em sala.

Após ditar as palavras, a professora pediu para os alunos reescreverem a história da galinha dos ovos de ouro, colocando os pontos importantes e o que foi discutido no primeiro momento da aula. Seria melhor que essa atividade fosse feita antes do ditado, pois os estudantes já estavam envolvidos no debate da história e poderiam desenvolver melhor essa importante atividade. Como pôde ser percebido, a professora precisou instigar a turma para lembrar o que foi discutido na sala.

## **12º dia – 22 de maio de 2013 (Aula da professora Jéssica)**

### **Narrativa 8**

Como continuidade da aula de segunda-feira, a professora fez uma atividade em que os alunos organizaram a história da galinha dos ovos de ouro

(Anexo 1). Para lembrar, ela leu a história novamente e depois distribuiu a folha em que os parágrafos da história estavam desorganizados.

Antes de organizarem os parágrafos, a professora pediu para os estudantes lerem em voz alta. Os alunos liam primeiro e, depois, a professora lia. Só se escutava a voz de um aluno. A professora perguntou qual era a primeira parte de um texto, os alunos responderam que era o título. Ela perguntou, então, qual era o título da história que foi lida e os alunos responderam “A galinha dos ovos de ouro”. A docente ia perguntando qual era o parágrafo seguinte. Ela pedia para o primeiro aluno que respondesse ler o parágrafo todo. Falava, também, para todos os alunos colocarem o número correspondente à parte do texto.

Depois de todas as partes devidamente enumeradas, a professora pediu para os alunos cortarem e colarem o texto já organizado em outra folha. Enquanto os alunos terminavam, a professora organizou em um canto da sala algumas carteiras e pediu para cinco pessoas se sentarem lá. Ela me chamou e passou uma lista de palavras para eu pedir aos alunos circularem no texto e fazerem frases com três dessas palavras. As palavras foram essas:

- galinha      - granja      - mulher      - galinheiro      - ovo      - marido      - ricos  
- ambição      - barriga      - decepção      - tripas

Alguns alunos encontravam a palavra rapidamente, outros precisavam de pequenas ajudas, como: dizer em qual parágrafo a palavra estava e/ou perguntar qual a primeira sílaba da palavra.

Para o outro grupo a professora passou as seguintes questões:

- 1) Qual o assunto principal do texto?**
- 2) Onde o casal comprou a galinha?**
- 3) Quem encontrou o primeiro ovo de ouro?**
- 4) O que a mulher fez ao encontrar o ovo de ouro?**
- 5) O que o marido fez ao descobrir que poderia ficar rico?**

Os alunos que estavam no “meu grupo” sentiram mais dificuldade no momento de escrever as frases. Um aluno escreveu: A galia eta go da (A galinha está gorda).

Quando são faladas as sílabas em voz alta e pausadamente, a maioria consegue escrever a palavra de forma correta. Os alunos desse grupo são os que têm mais dificuldade na leitura e na escrita.

### **Análise**

A atividade que prevaleceu nessa aula, no sentido de ser bem trabalhada e com a participação dos alunos, foi aquela de organizar os parágrafos da história **A galinha dos ovos de ouro**. Nesse exercício, os estudantes foram levados a refletir sobre a estrutura do texto, a saber: que ele começa com um título, que é formado por parágrafos e esses têm uma lógica que conta uma história etc.

Os alunos não apresentaram dificuldades na atividade em destaque, porque foi um momento mediado pela professora, no qual fazia questionamentos sobre o que eles se lembravam do texto e em qual parágrafo abordava determinado assunto. Nesse momento, foi possível perceber que os alunos conversavam entre si até chegarem à conclusão a respeito da posição do parágrafo. Foi um momento, como já ressaltado em outra análise, que os alunos aprenderam uns com os outros (CAGLIARI, 1998).

Depois de organizarem e colarem os parágrafos em outra folha, os alunos que tinham mais dificuldades foram levados a procurar algumas palavras no texto e fazer frases com elas. Esse momento de procurar as palavras foi importante porque os alunos identificaram as sílabas iniciais como estratégia para encontrar as palavras, contaram parágrafos e trabalharam também a percepção de encontrar informações em um texto. Ao elaborarem as frases os educandos apresentaram problemas diversos na escrita, sendo esses oriundos do caráter arbitrário do sistema de escrita, das marcas da oralidade e da pouca noção de fronteiras de palavras, um deles até fez uma hipercorreção ao separar a palavra gorda.

Para os outros alunos da sala, a professora passou uma atividade de compreensão textual. Essa atividade tem semelhanças com outras de aulas passadas e faz parte da análise da aula do dia 24 de abril de 2013 – 2º dia, narrativa 2.

**16° dia – 03 de junho de 2013 (Aula da professora Adriana)**

### **Narrativa 9**

Ao iniciar a aula, a professora e os alunos conversaram sobre as notícias do dia e da escola. Teve uma conversa com a coordenadora sobre o lanche e as situações dos banheiros. Alguns alunos reclamaram do lanche e pediram melhorias.

Depois de todos esses acontecimentos a professora distribuiu um texto (Anexo 2) e pediu para os estudantes fazerem uma leitura silenciosa. Vinte minutos depois, a professora perguntou do que se tratava a história e grande parte dos alunos respondeu fazendo um pequeno resumo de todo o texto. Quando terminaram de falar, a professora começou a ler em voz alta. Alguns alunos acompanharam a leitura (também em voz alta). Durante a leitura, a docente fazia algumas pausas para perguntar coisas do tipo: quem era Tião? O que foi feito de comida?

Terminando a leitura foram passadas as seguintes questões no quadro:

#### **1) Responda:**

- a. Qual o título do texto?**
- b. Pinte o título de azul, o 1° parágrafo de vermelho, o 2° parágrafo de verde e o 3° de amarelo.**
- c. O que Dona Santa fez para o almoço?**
- d. O que a filha de Dona Santa cozinhou na panela?**
- e. Quem era o Tião?**
- f. O que tinha na garrafa de barro?**
- g. Onde Tião conseguiu beber água?**
- h. O que Tião comprou antes de voltar para casa de dona santa?**
- i. O que não sobrou para Tião?**
- j. Retire do texto palavras com rr**

Os alunos demoraram um pouco para terminar de copiar, só terminaram depois do intervalo. O senhor Sidney nem conseguiu copiar toda a atividade do quadro.

Eles não pediram muita ajuda e quando chamavam, era para perguntar o significado de algumas palavras ou para verificar se a resposta estava certa. Todos que olhei a resposta estava correta, faltava, no máximo, algumas letras.

Não deu tempo para terminarem de responder toda a atividade.

## **Análise**

Essa aula tem características semelhantes a outras que já foram analisadas neste capítulo como, por exemplo, a atividade referente ao texto. É necessário enfatizar que nessa atividade os alunos não apresentaram dificuldades talvez pelo fato de as respostas serem cópias literais do texto.

Uma parte importante da aula foi quando a professora deu um tempo para os alunos fazerem uma leitura silenciosa do texto. Segundo Cagliari (1998), esse tipo de leitura tem um grande valor e deve ser trabalhado nas escolas, pois para o autor,

Na nossa cultura, muito raramente os leitores são obrigados a ler um texto em voz alta. Ler em voz alta para um público é tarefa na escola, mas não em outras situações. Na vida real, a leitura em voz alta está restrita a umas poucas profissões como, por exemplo, locutores de rádio e de televisão (p. 318).

O que o autor deixa evidente é que a forma de ler também deve ser trabalhada para que o aluno saiba realizá-la fora da escola, visto que existem momentos em que precisamos ler em voz alta, e, em outros, ler apenas com os olhos. Grande parte dos alunos da turma observada lê uma palavra fazendo aquele “método do bê-a-bá”, por exemplo, ao ler a palavra banana o fazem da seguinte forma: **b** com **a** - **ba**, **n** com **a** - **na**, **n** com **a** - **na** = **banana**. O problema aqui não é silabar no momento da leitura, mas fazer isso em voz alta atrapalhando até o aluno ou a pessoa que está do lado. O que se deve ser ensinado nas escolas é que o aluno pode e deve fazer isso mentalmente e falar em voz alta somente o resultado final, ou seja, a palavra. É importante também que, depois da leitura, seja ela feita em voz alta ou baixa, o professor abra espaço para os alunos exporem as suas considerações a respeito do texto, como foi feito na aula observada. Só assim, ele saberá se os estudantes estão apenas decodificando ou compreendendo aquilo que se ler.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A leitura e a escrita estão presentes no nosso dia a dia desde o momento em que nascemos e percebemos o espaço a nossa volta. A partir desse momento as nossas relações com elas começam a se ampliar, visto que estamos em pleno convívio com diversas palavras e com os gêneros textuais orais e escritos. Diante disso, é possível perceber que o conhecimento da leitura e da escrita, ao contrário do que muitos pensam, não é restrito à escola, mas é construído no cotidiano de cada pessoa a partir de suas experiências.

Quando se coloca que o conhecimento não é restrito à escola, é no sentido de que ele não é feito na e para a escola. É nesse ponto que muitos professores erram, visto que consideram que os conhecimentos de leitura e escrita só são vistos nas salas de aula e a partir daqueles conteúdos fragmentados e sem contextualização com a vida dos alunos fora da escola. É importante ressaltar que esse é, também, um pensamento alimentado por muitos alunos da educação básica e, principalmente, por aqueles que estão na Educação de Jovens e Adultos, visto que, por meio das observações em sala de aula, percebemos que eles consideram as suas vivências e os seus conhecimentos como inferiores àqueles passados na escola. Sendo assim, o professor deve proporcionar práticas pedagógicas que considerem esses conhecimentos ao mesmo tempo em que os ampliem.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetivou descrever práticas pedagógicas de uma classe de alunos alfabetizando do primeiro segmento da EJA para investigar se essas favoreceram ou não o alfabetizar letrando. Ou seja, se essas práticas pedagógicas propiciaram aos alunos entenderem o funcionamento da língua escrita ao mesmo tempo em que proporcionaram a eles fazerem o uso social desse conhecimento. Para isso, defendeu-se aqui que essas deveriam ser desenvolvidas por meio de gêneros textuais adequados ao perfil dos alunos.

Ao analisar essas práticas percebemos que as atividades pouco exitosas foram aquelas que apresentaram a escrita e a leitura de formas descontextualizadas, por exemplo, nas atividades de escrever os nomes de figuras e naquelas de “interpretação de textos”. Em contraponto, as práticas que tiveram como base os gêneros textuais proporcionaram uma aula mais dialógica e participativa. Percebemos, também, que em termos de letramento a leitura foi mais

bem trabalhada em sala de aula do que a escrita, visto que os alunos liam os gêneros textuais e apresentavam as suas ideias sobre eles, mas no momento da escrita eram feitas atividades de cópia literal do texto. Essas práticas foram percebidas nas aulas das duas professoras.

Durante as observações, percebemos que grande parte da turma tem dificuldade na leitura e na escrita, no entanto quando um texto é do interesse dos estudantes eles se esforçam mais para lê-lo. É importante ressaltar que na escrita os erros mais recorrentes são derivados do caráter arbitrário do sistema de escrita alfabética e também da interferência da oralidade na escrita. Sendo assim, as professoras da turma deveriam trabalhar com a escrita de gêneros textuais e não apenas com palavras e pequenas frases, pois mesmo que os alunos tenham dificuldades na escrita é importante que haja práticas de produção textual para que eles possam analisar os seus próprios erros e corrigi-los. Da mesma forma, a oralidade dos jovens e adultos deve ser trabalhada em sala de aula.

Com base nesses aspectos, é visto que as práticas pedagógicas na EJA necessitam ser pensadas de modo a promover o alfabetizar letrando, no qual o diálogo entre professor e aluno esteja presente e a problematização proporcione a ampliação dos conhecimentos desses estudantes.

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A profissão e o papel do educador sempre me chamaram atenção devido às suas complexidades e importância. Porém, durante toda essa caminhada acadêmica, percebi que tanto uma quanto a outra são bem maiores do que eu imaginava.

Ser professor não se restringe àquela pessoa que está na frente de uma turma escrevendo no quadro, corrigindo atividades e avaliando os estudantes. Antes disso, ele é um profissional que pode e deve contribuir para o desenvolvimento das **pessoas** que estão dentro da sala de aula. Enfatizo pessoas porque os alunos são antes de tudo pessoas que pensam, que tem família, histórias de vida, sonhos, dificuldades, medos etc. e tudo isso deve ser do conhecimento do professor para que ele possa desenvolver estratégias pedagógicas eficazes. É por esse e outros motivos que o trabalho do professor é complexo e não se reduz à sala de aula, como antes eu pensava.

Para que o professor desenvolva o seu trabalho com qualidade é necessário um contínuo estudo e formação, visto que a graduação é somente o primeiro passo. Além de uma formação contínua, é necessária a dedicação constante do professor para proporcionar a construção do conhecimento por parte dos alunos. Essas foram algumas questões da educação que eu aprendi durante a graduação. Nenhum professor do curso de Pedagogia falou que essa seria uma profissão fácil, principalmente para aqueles que realmente querem lutar por uma educação de qualidade. Entretanto, acredito que deve ser satisfatório quando o professor percebe que a sua mediação está propiciando a aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, exponho a minha vontade de ser professora, mas principalmente de continuar estudando e me qualificando para exercer o meu trabalho com afinco e qualidade.

É importante ressaltar que em estágios obrigatórios e não obrigatórios tive experiências, mesmo que poucas, em duas modalidades da educação e em uma escola profissionalizante. Gostei de todas, mas principalmente das que envolveram o trabalho com jovens e adultos. Sendo assim, o meu desejo é voltar a trabalhar com alunos dessa faixa etária.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais In. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 01, unidade 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte Ciências, 1988.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita 1**. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)/Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRILHANTE, Luiza Hermínia de Almeida Assis. **Alfabetização e letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando**. *paper*.

BRITO, Késsia Pereira; DANTAS, Otília Maria A. N. Alberto. **A reestruturação da fala e da escrita nos processos de ensino e aprendizagem na educação formal**. No prelo.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. Gêneros e Tipos Textuais. In. BRASIL. **Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB**, 2004.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Programa Permanente de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALFA)**. Caderno: Brasília, onde todos podem ler, n. 46. Brasília: FEDF/UEJA, 1996

DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula** : ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 18ª. ed. São Paulo: Cortez, 1991. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 17)

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

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. São Paulo ANPEd, Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai.-ago. 2000, p. 108-130. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> > Acesso em: 02 de junho de 2014.

IRELAND, Timothy. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 5ª ed., São Paulo: Ática, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: KAYGANGUE, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

MORAIS, Athur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In. ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS. Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3/ Ministério da Educação-- Brasília: MEC, SEB, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PEREIRA. Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

## ANEXOS

### Anexo 1

A GALINHA DOS OVOS DE OURO	
	UM CERTO CASAL FOI A UMA GRANJA E COMPROU UMA GALINHA APARENTEMENTE ERA UMA GALINHA COMO OUTRA QUALQUER.
	NA MANHÃ SEGUINTE, QUANDO A MULHER FOI AO GALINHEIRO PARA RECOLHER OS OVOS, LEVOU UM SUSTO ENORME. EM FRENTE AOS SEUS OLHOS, NO MEIO DO NINHO, HAVIA UM OVO MUITO DIFERENTE, ERA UM OVO DE OURO!
	SAIU CORRENDO E FOI ACORDAR O MARIDO PARA CONTAR-LHE A NOVIDADE.
	5 O MARIDO ACORDOU, OLHOU O OVO DOURADO, PEGOU, MEDIU, LAMBEU, PESOU E, FINALMENTE, SOLTOU UM GRITO - MULHER, ISSO É OURO PURO! ESTAMOS RICOS!
	DIANTE DO FATO, A MULHER FOI LOGO DIZENDO - SE ESTAMOS RICOS COM UM ÚNICO OVO, IMAGINE COMO FICAREMOS COM O RESTO DE OVOS QUE ESSA GALINHA TRAZ NA BARRIGA. VAMOS LOGO ABRIR SEU CORPO PARA PEGARMOS LOGO ESSA FORTUNA.
	7 O MARIDO, CEGO DE AMBIÇÃO, NÃO PERDEU TEMPO. CORREU ATÉ A COZINHA, PEGOU UMA FACA E DECEPOU A CABEÇA DA GALINHA
	AO ABRIR O CORPO, QUAL NÃO FOI SUA DECEPÇÃO, DENTRO DELA SÓ HAVIA O QUE HÁ DENTRO DE TODAS AS GALINHAS: TRIPAS, CORAÇÃO, MOËLA, RINS E SANGUE.
MORAL DA HISTÓRIA: O EXCESSO DE AMBIÇÃO, LEVA À PRECIPITAÇÃO E, QUEM TUDO QUER TUDO PERDE.	

Leia o texto abaixo.

### O almoço de domingo

Dona Santa fez arroz, macarrão e frango para o grande almoço de domingo em sua casa, finalmente todos juntos, ela estava contente.

O que ela não sabia, é que sua filha, usou a panela de arroz para cozinhar pimenta e o gosto da pimenta ficou na panela. O arroz ficou horrível, saiu todo mundo correndo da mesa. O primo Tião, achou uma garrafa de barro e bebeu de um gole só, mas não era água, era chimarrão. Ele ficou todo emburrado e saiu pelo bairro, tentando arrumar alguma coisa, que acabasse com a queimação.

Foi até o bar da Sara e contou a confusão. Sara pegou rápido um litro de água, que Tião bebeu de uma só vez. Depois que passou o sufoco, olhou para o relógio e lembrou da reunião familiar. Resolveu voltar lá, mas antes comprou uma panela nova. Quando chegou, já não tinha mais confusão. Todo mundo estava comendo sobremesa, só não sobrou para o Tião.