

Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel
Organizadoras

6

Leitura e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos

LENDO E ESCREVENDO AS
palavras
LENDO E ESCREVENDO O
mundo



EDUCAÇÃO



PREFEITURA
BELO HORIZONTE

GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA



Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel
Organizadoras

Leitura e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos Volume 6

Maria José Francisco de Souza
Elisângela Mara de Paula
Thais de Ribeiro Pacheco
Autoras

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFMG

Belo Horizonte
2022

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE
Secretaria Municipal de Educação

Secretária Municipal de Educação:

Ângela Imaculada Loureiro
de Freitas Dalben

Secretário Municipal Adjunto:

Marcos Evangelista Alves

**Subsecretária de Planejamento,
Gestão e Finanças:**

Natália Raquel Ribeiro Araújo

Equipe APPIA

Consolidando projetos de vida

Âgnez de Lélis Saraiva
Cibelle Lana Fórneas Lima
Chrisley Soares Félix
Claudio Alexander Deiran Rodrigues
Diego de Oliveira
Elair Sanches Dias
Soraya Moreira Brito

Organização

Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel

Autoria

Maria José Francisco de Souza
Elisângela Mara de Paula
Thais de Ribeiro Pacheco

Leitura crítica

Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel

Colaboradoras

Ana Paula Zacarias Lima
Ângela Pinto

Bernadete do Carmo Gomes Ferreira
Catherine Monique de Souza Hermont
Dulce Constantina de Souza Santos
Elisângela Mara de Paula
Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão
Joanna de Castro Magalhães Assunção
Romilda da Conceição Reis de Pinho

Estagiários(as)

Adriana Hasslabecor Cerqueira Santos
Maíra Pilz Fidelis
Thais de Ribeiro Pacheco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Goulart de Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-reitora: Cláudia Andréa Mayorga Borges

Pró-reitora adjunta: Janice Henriques da Silva
Amaral

Faculdade de Educação

Diretora: Daisy Cunha

Vice-diretor: Wagner Awarek

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

Diretor: Gilcinei Teodoro

Vice-diretora: Daniela Montuani

Revisão textual: Carolina Nunes Bicalho

Projeto Gráfico e diagramação: Assessoria de
Comunicação / Smed

Ilustrações: Dominique Correia
(Texturas e referências: Pixabay)

Fotografias: Francisca Izabel Pereira Maciel e
Jeanne Mary Vieira Chequer

M152

Maciel, Francisca Izabel Pereira (org.)

Leitura e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos / Francisca Izabel Pereira Maciel, Chrisley Soares Félix (orgs) ; Maria José Francisco de Souza, Elisângela Maria de Paula, Thais de Ribeiro Pacheco. Belo Horizonte: SMED-PBH / CEALE-FaE, 2022. (Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo, v. 6). 73 p.

ISBN 9786581511135 (volume 6)

ISBN 9786599382284 (coleção)

1. Alfabetização de adultos – Belo Horizonte(MG) 2. Leitura (Educação de Adultos) – Belo Horizonte(MG) 1. Félix, Chrisley Soares II. Souza, Maria José Francisco de III. Paula, Elisângela Maria de IV. Pacheco, Thais de Ribeiro V. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte VI. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFGM

CDD 374

Sumário

Apresentação **5**

Introdução **10**

A leitura do mundo antecede a leitura das palavras **13**

A aprendizagem da leitura na EJA **23**

Mas, afinal, o que é leitura? **30**

Sequências didáticas **37**

Referências **69**

Caro(a), professor(a), esta publicação contém palavras e expressões que se apresentam em forma de links. Para ampliar a compreensão sobre o tema, basta clicar sobre eles para ser encaminhado(a) diretamente ao [Glossário Ceale](#).



Apresentação

Professoras e Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte

Desde o ano de 1958, quando o governo de Juscelino Kubitschek convocou o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos e de Adolescentes, orientado pelos dizeres de Lourenço Filho, o trabalho educativo do nosso querido Paulo Freire se estabeleceu, inspirando-nos na linha de que a alfabetização de adultos só acontece se for com o homem, com os educandos e com a realidade (FREIRE, 2006, p. 124). Para o nosso mestre, não há neutralidade em alfabetização e em educação. No livro *A importância do ato de ler*, Freire, com muita clareza, salienta que o processo de alfabetização

deve ultrapassar os limites da pura decodificação da palavra escrita. A compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. (FREIRE 1982, p. 9). Aprender o texto exige a apreensão das relações entre este e o contexto, daí que a alfabetização é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador (p. 9). Freire traz, então, sua célebre frase - *a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, ou seja, de transformá-lo a partir de uma prática consciente* (FREIRE, 1982, p. 13).

Muitos anos se passaram, mas a realidade nos mostra que ainda temos muito o que fazer. Muitos(as) jovens e adultos(as) ainda não têm o domínio da leitura e da escrita. Infelizmente, em função da pandemia, a Unesco já aponta um crescimento no percentual dos índices de analfabetismo mundial.

A realidade da cidade de Belo Horizonte não é diferente. A gestão Kalil, desde 2017, trouxe como lemas Governar para quem precisa e Toda criança, jovem e adulto na escola. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte construiu o seu projeto de ação governamental sobre o pilar do conceito de Qualidade Social da Educação. Assim, segundo os princípios por nós definidos, consideramos que trabalhar para a educação de pessoas significa considerar os diferentes fatores presentes em inúmeras dimensões da vida humana, nas condições sociais, econômicas, culturais que circundam o modo de viver e conviver dos sujeitos e de suas famílias e que lhes permitem construir expectativas em

relação à escola, a sua vida futura, às formas de inclusão produtiva e, conseqüentemente, à educação escolar de modo específico. Em plena pandemia, o conceito Qualidade Social da Educação passou a exigir mais de nós educadores(as). Exigir que transcendamos as metas usuais, no sentido de que a todos(as) seja assegurado o acesso aos bens culturais presentes no mundo contemporâneo. E exigir novas ações tanto no âmbito da escola e das salas de aula quanto em políticas públicas de caráter intersetorial. Qualidade Social da Educação significa enfrentar desafios relacionados a tudo o que envolve a constituição da vida de um(a) cidadão(ã), tais como as condições de saúde, a moradia, o trabalho e o emprego dos(as) responsáveis pelas nossas crianças e nossos jovens, a renda familiar, o cuidado com o trabalho infantil, a distância entre essa moradia e a escola, o transporte e a alimentação de cada um. Exige pensar nas dimensões socioculturais e materiais das famílias dos estudantes, como a escolaridade dos pais, os tempos da família dedicados à formação dos hábitos de leitura e lazer, as atividades físicas ao ar livre, os recursos tecnológicos para mobilizar interações necessárias e para o conhecimento, o aproveitamento do tempo livre para o convívio e as expectativas em relação aos processos de escolarização dos(as) filhos(as) e ao seu futuro. Exige também pensar nos(as) profissionais da educação e em sua formação. Novos tempos e novas formas de configuração de nossas ações educadoras. Novo formato da relação pedagógica, entretanto, mais vínculos e mais chances de conhecimento. O cerne dessa perspectiva aponta ainda para a importância da autonomia, da criatividade, do espírito crítico, do uso de diferentes linguagens para a expressão do pensamento, assim como para o uso dos meios digitais e a

inovação tecnológica como competências fundamentais para o enfrentamento da realidade pós-pandemia.

Diante da nossa realidade, com o olhar voltado para o(a) professor(a) da EJA e para os(as) estudantes que ainda não dominam a leitura e a escrita, foi elaborada esta Coleção. Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo - assim nos ensinou Paulo Freire. E é verdade que ele sempre nos instigou a dialogar, a modificar, a avançar nos seus princípios. Compartilhamos tudo isso que trazemos aqui, acreditando no diálogo, na liberdade e na autoridade, no rigor metodológico, no querer bem ao(à) educando(a) com a proposta desta Coleção que tem como um dos objetivos subsidiar reflexões e possibilitar contribuições a todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Esta Coleção é fruto de uma rede de colaboradores(as), professores(as) alfabetizadores(as) e ex-professores(as) alfabetizadores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH); membros da Equipe de Alfabetização da RMB; professores(as) universitários(as) e estagiários(as) das licenciaturas de Pedagogia e História. Uma verdadeira equipe em teia, tecendo suas experiências, suas sabedorias vividas, enfrentando os desafios do presente com o olhar para o futuro de todos(as): professores(as) e estudantes.

A proposta desta Coleção é resultado de um desejo, de uma demanda de profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos da RME-BH. Sua principal premissa é orientar, com flexibilidade, a prática dos(as) professores(as) de EJA e os(as) estudantes que se encontram em processo de alfabetização.

Para isso, com enorme cuidado, foram organizados os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de um processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ler as palavras e ler o mundo. Escrever as palavras e escrever sobre o mundo e o que o coração sente neste mundo. Cuidar é preciso! Ensinar é preciso! Alfabetizar e letrar são precisos!

Que esta Coleção seja a oportunidade de oferecermos luzes para os(as) professores(as) no desafio do ensinar na Educação de Jovens Adultos. Que seja um bálsamo nos corações dos(as) estudantes na busca da garantia de direitos não alcançados até o momento.

Obrigada aos(às) autores(as) e organizadores(as) pela competente e linda produção.

Obrigada aos(às) professores(as) que vão aderir a esta potente frente de trabalho.

Obrigada aos(às) estudantes que terão suas esperanças reavivadas.

Com admiração!

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Secretária Municipal de Educação

Primavera/2021



Introdução

Cara professora e caro professor

Vocês já perguntaram aos/às estudantes de **alfabetização** da Educação de Jovens e Adultos sobre como eles/as se deslocam até a escola? Sobre os trabalhos que exerceram ao longo da vida? Como se comunicam à distância com familiares, amigos/as, colegas de trabalho e demais ciclos sociais? Como fazem compras para a casa deles/as?

Nós começamos este volume, que faz parte da **coleção** “Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo”, com perguntas que busquem promover, logo de início, uma reflexão acerca da relação da pessoa que não domina habilidades de **leitura** e a escrita em nosso mundo grafocêntrico. Essa pessoa, muitas vezes, é capaz de ler, por exemplo, mensagens, símbolos, códigos e gestos; consegue pagar contas,

fazer compras, trabalhar, comunicar-se a distância e transitar pela cidade, entre várias outras ações que perpassam o uso e o domínio da leitura e da escrita. Entretanto, por não dominar habilidades relacionadas a ler e escrever, essa pessoa passa por situações de exclusão em função de demandas cotidianas em nossa sociedade, que se ancora, cada vez mais, na escrita.

O objetivo deste volume é provocar reflexões acerca do domínio e do aprimoramento dos usos que estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fazem da escrita e de leitura, bem como sobre a interação e as formas de participação dessas pessoas em uma sociedade grafocentrada como a nossa. Buscamos contemplar, também, ao longo deste volume, a heterogeneidade dos/as educandos/as da EJA que chegam às salas de aula, em busca de aprender os saberes escolares.

Em primeiro lugar, destacamos que criar e desenvolver habilidades de leitura são tarefas primordiais de toda professora e de todo professor ao longo dos anos escolares, afinal, como destacam Zabot, Mira e Hamann (2009):

A tarefa é ensinar a leitura e a escrita a pessoas que vivem numa sociedade letrada, em que o apelo das letras se dá tanto pelo estímulo visual, pelo olhar ao redor, quanto (e principalmente) pela necessidade posta por essa sociedade como condição indiscutível para a completude da cidadania.

Em segundo lugar, enfatizamos que o público da EJA que chega às escolas em fase inicial de alfabetização é, em sua maioria, formado por pessoas adultas inseridas no mercado de trabalho formal ou informal, que lhes garante sustento e amplia a rede de relações sociais e os contatos com a escrita. São sujeitos que respondem a demandas cotidianas que envolvem, especialmente, ler ou reconhecer rótulos de determinados produtos, letreiros do ônibus, medicamentos que tomam ou a serem ministrados, recebem e/ou fazem pagamen-

tos, manuseiam contas de água, luz, recibos diversos, além de visualizarem placas, faixas e *outdoors* em seu percurso diário.

Uma parte desse público sabe escrever o próprio nome e ler palavras e pequenos textos porque frequentou a escola na infância ou quando mais jovem, ainda que por pouco tempo, ou em função das experiências de trabalho e de escolarização de familiares próximos que propiciam diferentes contatos com a escrita. Há, também, quem está chegando à escola pela primeira vez, com muitas expectativas, amplo conhecimento de mundo e grande desejo de aprender a ler e escrever com autonomia e compreensão palavras e textos.

Neste volume, vamos abordar a leitura teoricamente, destacando alguns conceitos e estratégias de leitura apoiadas em práticas pedagógicas que favoreçam a aproximação com a sala de aula e inspire docentes em turmas de alfabetização. Desejamos uma leitura proveitosa!



A leitura do mundo antecede a leitura das palavras

Para iniciar nossas reflexões sobre o processo de leitura, apresentamos a narrativa pedagógica a seguir, que destaca um pouco do cotidiano de uma turma de EJA Alfabetização, o foco em atividades que revelam estratégias mobilizadas pela docente potencializadoras das trocas entre estudantes e a mediação pedagógica mais individualizada, quando necessário. Então, vamos conhecer um pouco a professora Romilda e sua turma, em processo de alfabetização e ampliação de habilidades de [letramento](#).

Narrativa pedagógica 1 – Quando a palavra escrita ganha significado: o mundo e a palavra

Romilda é professora na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte há muitos anos, em turmas da EJA Alfabetização. Como muitas e muitos docentes que atuam na EJA, enfrentou desafios diversos no começo do trabalho e se declara apaixonada pela EJA! Ela observa atentamente as turmas com que trabalha e verifica que, a cada ano, *são muito diversas, pois há pessoas adultas e, às vezes, idosas que querem aprender a ler e a escrever para ampliar sua autonomia frente às muitas atividades cotidianas que exigem esses conhecimentos, bem como há estudantes mais jovens que buscam certificação para inserção no mercado de trabalho e continuidade dos estudos ou que experimentaram uma trajetória de insucesso no ensino regular e frequentam as aulas com visível desânimo. Lidar com essa diversidade é um grande desafio e, para que a aula aconteça e as aprendizagens dos/das estudantes sejam garantidas, pois, em sala, lê textos para a turma no início ou no fim da aula, orienta os/as alunos/as em duplas ou individualmente, faz registros no quadro, escuta as dúvidas, as queixas, as confidências...* Como tudo isso acontece em sala de aula? Em uma de suas aulas, agrupou duas estudantes que são amigas de longa data: Aparecida, que voltou a estudar após muitos anos, e Céres, que retomou os estudos há um ano, a fim de concluir o Ensino Fundamental para aprender mais e por exigência do trabalho. Como muitas pessoas que frequentam turmas da EJA, as duas amigas iniciaram os estudos quando criança, mas não se alfabetizaram, e as demandas do dia a dia impediram, durante anos, que voltassem a estudar e realizar o sonho de aprender a ler e a escrever. Céres convenceu Aparecida a voltar a estudar e uma apoia a outra nessa empreitada. Desde o primeiro dia de aula, a professora regente da turma incentivava toda a turma a ler e a escrever e, percebendo a amizade entre as duas estudantes, solicitou a Céres que auxiliasse Aparecida na realização

de uma atividade em sala. Céres demonstrava maior domínio da leitura e da escrita e prontamente se sentou ao lado de Aparecida e iniciou o seguinte diálogo:

– Lê pra mim, Aparecida, o que está escrito aqui.

Aparecida coloca o lápis sobre a palavra a ser lida e inicia uma leitura pausada, sílaba por sílaba:

– Hoos.....pii....taal.

Céres acompanha atentamente e incentiva a colega:

– Isso! Agora lê a palavra pra mim.

Aparecida se anima e pronuncia novamente as sílabas de forma bastante pausada e alongando a vogais:

– Hoos....piiii....taal. Reforça o final da palavra, acentuando a pronúncia da letra L.

Diante da repetição da leitura das sílabas da palavra, Céres insiste:

– Tá bom, Aparecida, mas o que está escrito?

– Hooss...

Céres interrompe a leitura, pois observou que Aparecida não tinha avançado no processo de compreensão da palavra a ser lida e, a fim de ajudar a amiga, dá uma importante pista:

– Aparecida, que palavra é essa? Você sabe onde eu trabalho?

– Sei... responde Aparecida, que volta os olhos para a palavra escrita no papel, olha novamente para Céres, apertando os olhos como quem não está entendendo, e pergunta com desconfiança: “pon’socor?”

– Não, Aparecida... Lê *de novo!* *Insiste Céres.*

Aparecida, ainda desconfiada, reinicia a leitura:

– Hoospiital... Ahh... aquele! É “spitar” que está escrito aí?

Feliz com a descoberta feita pela amiga, Céres confirma o acerto:

– Isso mesmo, Aparecida! A palavra é “hospital”!

Aparecida relê a palavra impressa na folha e, naquele momento, a palavra escrita encontra significado: hospital! O pronto-socorro, lugar onde a amiga Céres trabalha, ganha mais um significado, hospital, pronto-socorro.

Romilda circula entre as duplas de trabalho, observa se está funcionando bem e orienta/media situações em que há impasse ou não está dando certo. Ao retornar à frente da sala para fazer uma anotação no quadro, uma estudante se aproxima com expressão bastante animada. Maria, 48 anos, que havia começado a estudar há duas semanas, diz em tom de confiança:

– Professora, já sei escrever e ler meu nome!

As duas vibram de alegria, afinal esse era um desejo antigo da estudante, que se afligia quando precisava assinar documentos ou registrar seu nome em alguma situação. A fim de explorar mais a situação, Romilda registra no quadro o nome MARIA, com letras maiúsculas, e solicita que a estudante leia o que está escrito. Com voz potente, Maria lê o nome e sorri feliz com a conquista.

A professora a parabeniza, em seguida, registra no quadro a palavra MATO, que possui a mesma sílaba inicial do nome da estudante, e solicita que esta leia a palavra. Maria tenta ler, mas não consegue e fica um pouco desanimada. A professora prontamente intervém e inicia uma cuidadosa mediação:

– Nada de desânimo! Vamos juntas que você consegue! Leia seu nome de novo e observe se tem alguma parte de seu nome que aparece nessa outra palavra.

Maria relê pausadamente o nome, passa o dedo embaixo da outra palavra escrita pela professora e pronuncia lentamente a sílaba inicial MA. A professora incentiva a continuidade da leitura, perguntando qual a sílaba seguinte.

– Tem o T... responde Maria.

– Isso! E, depois da letra T, qual letra está escrita?

– Tem MA e tem T, O.

– Ótimo! Você acertou! Agora vamos formar a sílaba: T + O forma qual sílaba?

Maria repete as letras: T com O? T com O é TO.

A professora, então, orienta Maria a compor a palavra:

– Perfeito, Maria! Agora vamos formar a palavra. Repita comigo: M com A forma a sílaba MA, T com O forma a sílaba TO. Espera a estudante repetir e, em seguida, orienta a leitura da palavra: temos as sílabas Ma – To, quando falamos devagar temos MA – TO (alonga um pouco a pronúncia da vogal a), quando falamos mais depressa formamos qual palavra?

Maria repete a leitura das sílabas MAA – TÓ e finaliza: MATÓ.

A professora, então, dá uma última orientação:

– Isso. A letra O pode ser pronunciada de diferentes formas, por exemplo, Ó e como U fraco – do jeito que nós falamos em BH... Vamos experimentar e ver se conseguimos descobrir qual a pronúncia correta?

Juntas, docente e aluna experimentam as pronúncias: MATÓ e MÁTU. Maria diz que não conhece o que é MATÓ, mas reconhece MÁTU...

– Mato, né? Igual quando não capina a calçada, o mato toma conta de tudo.

Naquele momento, professora e estudante, satisfeitas, leem as duas palavras: MARIA e MATO. Maria quis ler outras palavras e pediu à professora que as escrevesse para ela. O quadro da sala ganhou novas escritas, palavras apresentadas pela professora e palavras que Maria queria escrever e ler, como Mateus (nome do primeiro neto) e muitas outras que aguardavam ansiosas por uma forma escrita.

A narrativa coloca em evidência práticas positivas da professora regente, que estimula interações entre estudantes, considerando a afinidade e o grau de domínio de **habilidades** de leitura de modo a favorecer trocas entre os/as educandos/as, bem como a circulação de palavras e de saberes. O fato de a turma trabalhar em dupla, em alguns momentos, permite que tenha disponibilidade para a escuta e a intervenção individual, de modo a aproveitar situações em sala para ampliar e consolidar conhecimentos dos estudantes. Por isso, tem a sensação de “se multiplicar em sala”, pois muita coisa acontece simultaneamente.

O volume sobre planejamento traz reflexões a respeito da importância dessa ação pedagógica, formas de organização do trabalho, incluindo possibilidades de agrupamentos.

Na narrativa, é possível perceber que Céres demonstra conhecer a palavra a ser lida e estabelece a situação de leitura, solicita que a amiga leia, é solidária e incentiva o saber demonstrado por Aparecida, estimula uma segunda tentativa para verificar se houve avanço no processamento da leitura, mas revela certa impaciência quando interrompe a leitura realizada pela colega e faz pergunta com a intenção de dar uma pista “Você sabe onde eu trabalho?”. A resposta dada por Aparecida não correspondeu à expectativa de Céres, que insiste até que a palavra seja lida com compreensão do significado. A impaciência de Céres sinaliza o cuidado necessário quando é proposto trabalho em duplas, para que não haja um esgotamento dessa rica forma de organização da turma.

Observando especificamente as habilidades de **leitura** mobilizadas por Aparecida, o primeiro gesto de leitura dela é colocar o lápis sobre a palavra a ser lida, como forma de apoiar o ato de ler – gesto muito comum entre estudantes em processo de alfabetização e uma estratégia utilizada por docentes para

acompanhar a leitura que está sendo realizada e verificar se o/a aluno/a está lendo a palavra correta. Em seguida, Aparecida leu corretamente as unidades silábicas, pausadamente e alongando as vogais, mas essas estratégias não foram suficientes para que conseguisse atribuir sentido ao que leu e, como consequência, ela não conseguiu “juntar as sílabas”, ou seja, não conseguiu compor a palavra e acessar seu significado.

O volume *Apropriação do sistema de escrita* aborda mais detalhadamente as habilidades iniciais de leitura.

A pergunta feita por Céres, “que palavra é essa?”, e pistas dadas provocam um confronto, “pon’socor” e “spitar”. Aparecida é desafiada a analisar a palavra escrita e seu repertório oralmente construído, nesse caso, a forma ortográfica de uma palavra comum ao seu vocabulário: “hospital” é “spitar”? A pergunta sinaliza que, naquele momento, a busca pela compreensão do que foi lido, um reconhecimento da palavra escrita na palavra oral. A mediação da colega foi fundamental para que a palavra escrita fizesse sentido.

Os volumes *Oralidade e Ortografia* abordam mais detalhadamente as relações entre oralidade e escrita.

Destacamos que a mediação é uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico a fim de que as palavras e os textos apresentados para leitura façam sentido bem como para que o **conhecimento prévio** de cada estudante seja valorizado e tomado como ponto de partida. Para que isso aconteça, é importante conhecer pertencimentos socioculturais e experiências de cada discente com a escrita, conhecer as identidades linguísticas e, no diálogo, apresentar o vínculo entre a palavra escrita e a palavra oral, ampliando as referências e o repertório gráfico de cada estudante e da turma.

Nesse sentido, as palavras de Paulo Freire (1982/2011, p. 8) são uma inspiração, pois destacam que “o ato de ler está

além da **decodificação** da escrita, a leitura tem um elo intrinsecamente com a realidade, é um processo dinâmico”. Para Freire, a leitura da palavra escrita não pode ser apartada do contexto, do mundo em que a palavra se insere e se inscreve. Essa inspiração freireana nos instiga a reconhecer que alunos/as da EJA constroem sua leitura de mundo nas comunidades em que vivem, nas diferentes configurações familiares e pertencimentos religiosos, ademais do mundo do trabalho, por exemplo.

Nessas redes de relações, os/as educandos/as vivenciam experiências diversas e, portanto, entram na escola com traços e histórias de vida, origens, idades, vivências profissionais, valores e crenças construídas no convívio social, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos que evidenciam essa diversidade de identidades socioculturais e linguísticas, assim como de saberes construídos fora da escola. A questão que nos interpela é: os saberes escolares dialogam com esses saberes dos sujeitos da EJA e os ampliam ou estão em relação de confronto, negação ou apagamento?

Quando Paulo Freire afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela” (2011, p.19), destaca a importância dos contextos e dos sentidos atribuídos ao mundo imediato e à escrita, pois **linguagem** e realidade se prendem dinamicamente. Implica reconhecer que há saberes válidos e que conhecimentos são produzidos e compartilhados quando não se sabe ler a palavra escrita. A leitura do texto escrito pode ampliar a compreensão do mundo bem como as possibilidades de atuação no mundo e de transformação do mundo. O movimento que o/a estudante leitor/a faz do mundo para o texto e do texto para o mundo permite o confronto de ideias e um encontro de leituras de mundo do leitor e do autor mediadas pelo texto escrito, para que a comunicação se estabeleça.

Esse movimento está presente em práticas educativas que valorizam e permitem ampliar e/ou redimensionar a leitura de mundo dos/as alunos/as, de modo a oportunizar e provocar novas leituras do mundo escrito das palavras. De modo mais específico, considerando a diversidade de habilidades de leitura do público da EJA, trata-se de reconhecer e de ter como ponto de partida conhecimentos compartilhados e estratégias de leitura mobilizadas por estudantes e grupos de estudantes da turma: grupos que realizam uma leitura “mediada” e imagética das palavras, por exemplo, que olham determinados rótulos e embalagens e dizem qual é o produto ou a marca. Para esses/as educando/as, é importante que sejam planejadas situações sistemáticas de ensino que lhes permitam, progressivamente, uma leitura mais autônoma com “acesso direto ao significado da palavra escrita por meio de um reconhecimento automático dos componentes ortográfico e fonológico”, conforme destacam Sara Monteiro e Magda Soares (2014, p. 451). Para estudantes ou grupos de estudantes que realizam leitura de palavras e de pequenos textos, com maior ou menor fluência, é importante que sejam planejadas situações sistemáticas de ensino que lhes permitam ampliar habilidades de leitura de textos diversos com diferentes graus de complexidade quanto à temática, à linguagem e à extensão, por exemplo.

Consideramos importante, pois, ter como ponto de partida para o trabalho com leitura os conhecimentos da turma, as expectativas e as hipóteses que cada educando/a tem sobre a escrita e sobre o que se pode ler ou não em um texto escrito. Essas informações podem ser obtidas por meio de conversas, observação minuciosa, de atividades diagnósticas e de registro contínuo, a fim de acompanhar o que se sabe, o que se deseja saber e o que foi aprendido em determinado tempo de estudo e de escolarização. Esse acompanhamento sistemático tem potencial para alimentar práticas educativas mais próximas dos grupos de estudantes que compõem uma

turma, mais significativas e mais ajustadas aos objetivos de ensino previstos para cada etapa de escolarização.

Como destacado em outros volumes desta coleção, especialmente o referente a planejamento e **avaliação diagnóstica**, é fundamental que o trabalho pedagógico com a leitura tenha como ponto de partida sondagens ou avaliações diagnósticas e observações que fornecerão informações sobre o que a turma já sabe e o que precisa ser trabalhado para que haja ampliação dos conhecimentos e novas aprendizagens. Essas informações vão orientar o planejamento para que seja ajustado à realidade da turma e de grupos específicos de alunos/as.

Como veremos nas propostas de sequências didáticas apresentadas no final deste volume, é fundamental que textos diversos estejam presentes desde o início do processo de alfabetização, em momentos em que o/a docente lê para a turma, lê com a turma e também solicita que a turma leia com autonomia. A diversidade de textos está presente no cotidiano da maior parte dos sujeitos da EJA, nos encartes de supermercados, que propiciam leitura de palavras com apoio de imagens de produtos conhecidos, e nos crachás ou nas etiquetas de identificação, que criam a oportunidade de localizar o próprio nome, comparar nomes que se iniciam com a mesma letra ou com a mesma **sílaba**, entre outras muitas possibilidades. Podemos colocar essa diversidade a nosso favor em sala de aula e acrescentar outras leituras, outros **gêneros de texto**, compondo novas experiências e ampliando o repertório da turma.



A aprendizagem da leitura na EJA

Ao refletir sobre a aprendizagem da leitura na EJA, vale retomar a narrativa anteriormente apresentada para analisar as estratégias utilizadas pela docente e pela estudante na situação de leitura envolvendo o nome de Maria e a palavra “mato”. Na narrativa, podemos observar um dos desafios que se tem no início do processo de **alfabetização**: para além da identificação de letras e/ou de sílabas, reconhecer “na palavra escrita” a “palavra sabida de cor”, o termo que compõe o repertório mental construído ao longo da vida e dos diversos pertencimentos experienciados por discentes da EJA.

Diante da afirmação feita por Maria, “já sei escrever e ler meu nome”, a docente inicia uma situação de ensino com a valorização do conhecimento demonstrado por Maria e a proposição de leitura de outra palavra. De forma individualizada, acompanhando o esforço da estudante, a professora pôde ve-

rificar que a aluna reconhecia o próprio nome quando escrito, e esse saber foi a base utilizada para estimular a leitura de outra palavra iniciada com a mesma sílaba MA. A professora solicitou que Maria lesse e também leu com Maria, para que sua leitura e entonação servissem de referência para a aluna, uma estratégia de ensino importante para o desenvolvimento da leitura e, progressivamente, da **fluência de leitura**.

Analisando mais atentamente a narrativa, podemos observar que Maria explicitou conhecimentos que indicam habilidades de leitura em processo de apropriação e de ampliação. Ela adotou uma atitude favorável à leitura, reconheceu e leu o nome quando escrito no quadro, nomeou letras e pronunciou corretamente sílabas, revelando um pouco de seu processo de aprendizagem da leitura de palavras ao evidenciar domínio de algumas habilidades iniciais do processo de **apropriação da escrita**. A ampliação dessas habilidades, como veremos ao longo deste volume, é um anseio de estudantes da EJA e uma das tarefas da escola.

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à leitura realizada por Maria refere-se à pronúncia “MA - TÓ” para a palavra MATO. Ao pronunciar a vogal com som aberto, não foi possível para a educanda reconhecer a palavra lida, não houve produção de sentido. A mediação docente, naquele momento, trouxe mais uma informação importante: a vogal pode ser aberta ou pode ser fechada e, no caso da letra “o”, pode ser pronunciada no final de palavras como se fosse “u”, só que com menos intensidade. Ler com a aluna, experimentando as diferentes possibilidades de pronúncia, trouxe informações fundamentais para a leitura da palavra com produção de sentido: “Mato, né? Igual quando não capina a calçada, o mato toma conta de tudo”.

Essa situação chama nossa atenção para o processo de leitura como mais que identificação e junção de letras ou de sílabas. Para além desse árduo trabalho de análise das unidades

menores (letras e sílabas), há o trabalho igualmente árduo de produção de sentido, de lembrar qual a primeira sílaba, qual tonicidade correta para compor a palavra, perceber se conhece a palavra, entre outras ações. Esse processo de leitura tem forte relação com os conhecimentos ortográficos, afinal, a leitura fluente acontece, conforme destacado anteriormente, quando há reconhecimento automático dos componentes ortográfico e fonológico.

Pode parecer estranho falar em **ortografia** em relação à leitura, pois, de modo geral, pensamos na ortografia para a produção escrita – escrever ortograficamente. No entanto, é muito importante refletirmos e considerarmos os conhecimentos das relações e das correspondências entre letras e sons no momento da leitura, ou seja, das **correspondências grafofonêmicas**: a letra G pode representar sons diferentes em palavras como GALO e GIRAFÁ; a letra S tem valor sonoro diferente nas palavras SALA e CASA; as vogais são mais que as letras “a-e-i-o-u” – temos vogais orais e nasais, como “a” e “ã”, e vogais abertas e fechadas, como “é” e “ê”. Assim, percebe-se que as correspondências entre as letras e os sons por elas representados nem sempre estão ancoradas em relações diretas, únicas.

O volume *Ortografia* traz mais detalhamentos sobre as relações diretas e não diretas.

Retomando a mediação realizada por Romilda, podemos observar uma forte vinculação entre sua prática, as discussões freireanas sobre a dinâmica entre leitura e contexto, bem como muito do conceito de **zona de desenvolvimento proximal** – tão caro à Educação. Nas duas situações apresentadas na narrativa pedagógica, quando solicitou a Céres que auxiliasse Aparecida e quando orientou individualmente Maria, a professora demonstrou ter boas estratégias para conhecer cada estudante e identificar conhecimentos/habilidades existentes, ou seja, o nível real de desenvolvimento, a fim de criar boas situações de ensino, ativando **conhecimentos prévios**,

de modo a ampliar esses conhecimentos e garantir novas aprendizagens. Conforme destaca Bregunci (2014, p. 335), a “boa” aprendizagem e o “bom” ensino deveriam sempre operar sobre níveis superiores de zonas de desenvolvimento proximal. Assim, o ensino tem papel fundamental na mudança das condições do desenvolvimento”.

Nós, docentes, sabemos quais conhecimentos e quais habilidades de leitura os/as alunos/as que chegam às turmas de **EJA Alfabetização** possuem? Provavelmente, a maior parte de nós, docentes da EJA, já escutou vários relatos de estudantes que dizem saber as letras ou os “pedaços”, mas não conseguem juntar e formar palavras, como Aparecida e Maria. Observando e acompanhando o cotidiano da sala e a realização das atividades propostas, percebemos discentes que:

- registram seus nomes completos, mas não os reconhecem em situação de leitura;
- sabem dizer as letras do alfabeto, mas não as reconhecem/identificam quando apresentadas por escrito;
- conhecem todas as letras, mas não conseguem ler ou compor **sílabas**;
- sabem ler algumas palavras do seu cotidiano, mas não as escrevem;
- identificam produtos apoiando-se nas logomarcas ou em outros recursos e pistas visuais, mesmo que ainda não saibam ler palavras;
- leem palavras compostas por sílabas canônicas, mas não leem as compostas por **estruturas silábicas** mais complexas, não canônicas;
- leem palavras, mas não compreendem pequenas frases ou pequenos textos;
- sentem vergonha por não saberem ler ou escrever, gerando insegurança, e, conforme é o acolhimento em sala

de aula, não voltam mais à escola já nas primeiras semanas.

Há muitas outras situações que poderiam ser listadas aqui, como a identificação do ônibus para o trabalho ou para o lar, baseando-se em pistas numéricas, a cor ou em alguma palavra já conhecida, como destacado na narrativa pedagógica do volume *Alfabetização e Letramento*. É importante destacar que esses saberes iniciais sinalizam diferentes tipos e/ou níveis de leitura presentes e importantes no processo de apropriação do **sistema de escrita** da língua portuguesa, por exemplo: a leitura de unidades silábicas comumente nomeada “leitura silabada”, em que o/a estudante lê as sílabas, mas não consegue compor e ler a palavra; a leitura escandida, em que as vogais são alongadas e, por vezes, funciona como suporte para unir as sílabas e formar palavras; a leitura muito colada na decodificação, que resulta na leitura da palavra, mas sem que o significado seja apreendido, dificultando a compreensão de palavras, frases e textos lidos; e, ainda que não seja uma progressão linear (diante de palavras desconhecidas, mesmo leitores proficientes podem fazer a leitura de unidades silábicas ou leitura escandida, por exemplo), temos a leitura fluente, em que, como destacado anteriormente, há o reconhecimento automático da palavra escrita e acesso direto a seu significado. Para muitos/as alunos/as, a **leitura silenciosa** é um grande desafio, pois precisam ouvir a própria voz para, de certo modo, regular a leitura e o processo de compreensão. Desse modo, a leitura oralizada pode estar muito presente no início do trabalho de alfabetização, pois os/as educandos/as não conseguem fazer a leitura sem “mexer com a boca” ou não conseguem “ler de carreirinha”, como por vezes nos confidenciam.

Ao retomarmos essas questões, reiteramos que as turmas de EJA Alfabetização são muito heterogêneas, e os/as estudantes podem estar em momentos muito distintos em relação ao domínio da leitura e à **compreensão leitora**. Essa diversida-

de de pontos de partida permite identificar níveis de alfabetização e de **letramento** de cada educando/a, ou seja, os conhecimentos que já possuem sobre o sistema de escrita, seu funcionamento e usos. Como destacado anteriormente, essa diversidade é fortemente influenciada pelas experiências com a escrita, demandas de trabalho, de deslocamento em centros urbanos e/ou práticas religiosas, entre outras. Portanto, como toda prática educativa que se pretende significativa e coerente, é necessário conhecer a turma e cada estudante, tanto em relação a outras experiências de escolarização e à história de vida quanto em relação a conhecimentos específicos sobre ler e escrever. Desse modo, é possível saber o que cada aluno/a já sabe e traçar metas individuais e para a turma, considerando o que se espera que seja consolidado a cada etapa de escolarização. Essa discussão será explorada em uma das sequências didáticas deste volume, que tem como foco uma ficha para construção do perfil da turma.

Nesse sentido, voltamos às considerações feitas no início deste caderno, a partir de reflexões provocadas pela obra e pelo pensamento de Paulo Freire, para quem a leitura e a compreensão do “mundo particular” imediato não podem ser apartadas da leitura e da compreensão da palavra, mas, sim, potencializadas, ampliadas, sem perder de vista uma perspectiva crítica da realidade vivida:

(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2011, p. 29).

Na perspectiva freireana, a alfabetização, e, com ela, a aprendizagem da **leitura**, é vista como criação e como “montagem da expressão escrita da expressão oral”, e essa montagem não pode ser feita “pelo educador para ou sobre o alfabetizando”. Por isso, a defesa que o autor sempre fez:

“(…) as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos (...) palavras “grávidas de mundo” (FREIRE, 2011, p. 30).

Nesse diálogo com Freire e sua concepção de alfabetização de leitura, é relevante destacar a importância por ele atribuída à sistematicidade de ensino, ao não espontaneísmo. Freire evidencia, em várias obras, a sua preocupação com um ensino sistemático de conteúdos que possibilitem a ampliação da leitura do mundo imediato, entre eles, conteúdos gramaticais, leitura de obras clássicas e de filósofos, como direito e como forma de criar uma disciplina intelectual necessária ao processo educativo. Reconhecendo, portanto, conforme Freire, que a palavra escrita não é “mágica” e não deve ser apartada do mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, passaremos, na próxima seção, a discutir um pouco mais o nosso objeto neste volume: a leitura.



Mas, afinal, o que é a leitura?

As situações exploradas anteriormente, a partir da narrativa pedagógica, permitem compreender a leitura como um processo que vai muito além da atividade de identificar letras, juntar letras para formar sílabas, formar palavras e frases. Essas habilidades são fundamentais para garantir agilidade e desenvoltura, mas, como destaca Cafiero (2014, p.167), a leitura é uma atividade complexa em que a leitora e o leitor produzem “sentidos a partir das relações que estabelecem entre as informações do texto e seus conhecimentos, afinal, **leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica**”¹. A leitura como processo exige que a leitora e o leitor estabeleçam relações complexas entre aquilo que decodificam e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em suas memórias, ao longo de suas experiências, bem como novos conhecimentos construídos durante a leitura e/

¹ Grifo das autoras.

ou em função dela. Concordamos, pois, com Delaine Cafiero, quando afirma que a leitura é uma atividade social, cultural e cognitiva,

A leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece (CAFIERO, 2005, p.17).

Compreender que ler é um processo que envolve aprender a escrita alfabética para converter letras ou combinações de letras em sons da fala (SOARES, 2016) e por meio do qual se compreende a linguagem escrita (SOLÉ, 1998) evidencia o quanto o trabalho docente é desafiador. Em sala de aula, é comum observarmos estudantes que investem muita energia no esforço de ler, mas não compreendem o que leem porque não conhecem o assunto ou porque o texto traz um vocabulário desconhecido. Nessas situações, não há como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores e a compreensão fica travada, sendo necessária a mediação docente com vivências de leitura e ensino sistemático de estratégias que permitam aumentar a competência leitora.

Ler diferentes textos **para** a turma e **com** a turma, diariamente, explicitando que lemos de forma diferente uma piada, um poema, um cardápio, um convite de casamento ou a Bíblia, por exemplo, permite a aproximação e a familiarização com textos e diferentes suportes textuais. Desse modo, ler e ouvir diferentes histórias, folhear livros e outros impressos, ler as imagens e as escritas são ações que permitem a criação de repertórios, de pistas e estratégias de leitura que contribuem para o avanço no processo de leitura. A leitura, portanto, é

um processo a ser construído a partir das várias experiências com o mundo da escrita, e cada estudante da EJA perfaz um caminho, lendo palavras e lendo o mundo que o cerca.

A professora e o professor fazem essa mediação apresentando um repertório diversificado de textos, estabelecendo contextos e objetivos de leitura, informando, fazendo perguntas que ajudam as estudantes e os estudantes a fazerem **predições**, sobre o assunto de determinado texto ou sobre quais informações podem ser obtidas, e a verificarem se as previsões estavam corretas. Gradativamente, o/a leitor/a vai se tornando mais autônomo, estabelecendo suas próprias maneiras de ler e de compreender.

Podemos notar que o trabalho sistemático com leitura se inicia com o planejamento, a definição de estratégias de ensino e a seleção de textos considerando os objetivos e a turma com que se vai trabalhar, os temas de interesse, as habilidades já alcançadas e as que precisam ser desenvolvidas. De acordo com Isabel Solé (1998) e Magda Soares (2016), as estratégias de ensino para desenvolver a **compreensão leitora** precisam ser trabalhadas antes mesmo de se iniciar a leitura, com a mobilização da turma, exploração mais ampla do texto e de seu suporte (capa, título, autoria, por exemplo), ativação de **conhecimentos prévios**, exploração de imagens e ilustrações, elaboração de hipóteses e estabelecimento de objetivos para leitura, entre outras. Há também estratégias específicas que ocorrem durante a leitura em que professor/a e estudantes leem o texto silenciosa ou oralmente, compartilham a leitura, tiram dúvidas, conferem/verificam informações e discutem as ideias centrais do texto lido. Por fim, as estratégias a serem trabalhadas depois da leitura e que envolvem a verificação de **hipóteses** iniciais, identificação do tema, da ideia principal e de informações secundárias, bem como avaliação da compreensão. Vejamos no quadro a seguir uma síntese dessas estratégias.

Quadro 1 – Estratégias de ensino de leitura

ANTES	DURANTE	DEPOIS
<p>Refere-se ao primeiro contato com o texto, momento antes da leitura, que envolve:</p>	<p>Refere-se ao momento em que a leitura acontece, que envolve monitorar a própria compreensão do texto por meio de ações como:</p>	<p>Refere-se ao momento após a leitura, que envolve avaliar, verificar o que foi lido, se conseguiu cumprir o objetivo a que se propôs no início da atividade por meio de ações como:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - mostrar o livro, explorando capa, título e autor; - situar o texto dentro da obra de que ele é parte e identificar o autor; - indicar o gênero textual a ser lido e relacionar a textos do mesmo gênero já lidos; - ativar e mobilizar conhecimentos prévios sobre o tema/ assunto e autor; - fazer perguntas ao texto e levantar hipóteses; - estabelecer objetivos para a leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - voltar ao texto, para buscar nele elementos que sustentem a leitura que está produzindo; - articular informações prévias de seus conhecimentos acumulados com informações do texto; - confrontar partes do texto; - localizar informações; - inferir informações; - construir uma representação global do texto, que permite dizer qual é o assunto abordado nele; - identificar relações entre textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - confrontar as hipóteses iniciais e verificar se foram confirmadas ou não; - avaliar o texto; - localizar informações relevantes ao contexto e desprezar as que não forem pertinentes; - redimensionar sua própria compreensão, à medida que novas informações vão sendo processadas; - ser capaz de fazer inferências; - relacionar o texto à vivência do/a aluno/a.

Fonte: Adaptação feita pelas autoras das obras de Cafiero (2005) e Soares (2020).

As estratégias de ensino que visam à construção e à ampliação da **compreensão leitora** podem ser realizadas em turmas que ainda estão em processo de alfabetização, por meio de atividades que envolvem maior ou menor autonomia de leitura em que o/a professor/a lê para a turma e lê com a turma. A **leitura silenciosa** pode ser proposta quando a turma demonstra maior domínio da leitura.

Importante dizer que as estratégias de ensino de leitura e de compreensão leitora não esgotam na lista acima, como pode ser observado em Solé (1998), Cafiero (2005) e Soares (2020). Há muitas outras que se relacionam também ao gênero textual a ser lido. Por exemplo, ler uma receita envolve algumas habilidades semelhantes a ler um anúncio ou uma letra de música, como identificar o título e o autor, ler palavras e frases, localizar informações, entre outras. Mas há habilidades específicas, a começar pelo objetivo de leitura, uma vez que cada um tem uma finalidade diferente: o que buscamos ao ler uma receita, um anúncio ou uma letra de uma música? Em quais **gêneros de texto** é fundamental diferenciar fato de opinião sobre o fato e confrontar informações? Certamente, em textos jornalísticos essas habilidades são fundamentais para uma compreensão crítica do que foi lido.

O ensino dessas habilidades, conforme destacam Cafiero (2005) e Soares (2020), pode ser realizado por meio de atividades que ajudem o/a estudante a “tornar-se consciente de algumas estratégias e aprender a monitorar seu próprio processo e ao mesmo tempo precisa ver a leitura como processo de interação” (Cafiero, 2005, p.48). Para tanto, a autora destaca que é importante a professora e o professor terem clareza sobre quais habilidades os/as educandos/as não têm e quais gêneros textuais ainda não aprenderam a ler, a fim de propor atividades ajustadas às reais necessidades da turma.

Por fim, queremos destacar algumas formas de leitura que podem ser realizadas em sala de aula, para desenvolver a fluência e a compreensão na leitura, conforme Soares (2020, p. 247): leitura compartilhada, leitura em coro, leitura dialogada e leitura em duplas.

Quadro 2 – Lista de formas de leitura para desenvolver a fluência e a compreensão

ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTO DE FLUÊNCIA NA LEITURA

TIPOS DE LEITURA	ATIVIDADES
Leitura compartilhada	<ol style="list-style-type: none"> 1. O/A professora/or lê oralmente o texto, os alunos apenas ouvem. 2. O/A professora/or esclarece dificuldades de compreensão do texto, se houver. 3. Os alunos recebem o texto (impresso ou apresentado em cartaz quando é bem curto, como um poema, uma parlenda) e acompanham a segunda leitura da/o professora/or, que chama a atenção para a pontuação e seu efeito na acentuação. 4. A/O professora/or relê oralmente o texto, em partes: após cada parte, os alunos repetem o trecho, oralmente, como um eco.
Leitura em coro	<ol style="list-style-type: none"> 1. A/O professora/or lê oralmente o texto, os alunos apenas ouvem 2. A/O professora/or esclarece dificuldades de compreensão do texto, se houver. 3. Os alunos recebem o texto (impresso ou apresentado em cartaz quando é bem curto, como um poema, uma parlenda) e a leitura é feita oralmente por todos, em coro, sob regência da/o professora/or. Uma variante é dividir a turma em dois ou tres grupos e desenvolver a atividade com um grupo de cada vez.
Leitura dialogada	<ol style="list-style-type: none"> 1. A/O professora/or lê oralmente um texto com diálogos entre dois ou tres personagens, diferenciando pelo tom de voz a fala do narrador (se houver) e as falas dos diferentes personagens, com atenção para a entonação adequada á natureza da fala. 2. A/O professora/or esclarece dificuldades de compreensão do texto, se houver. 3. Os alunos recebem o texto, a/o professora/or distribui as falas (narrador e personagem) para grupos de alunos e cada grupo lê, obedecendo a sequencia do texto, a fala que lhe foi atribuida. Após a leitura de cada grupo, o/a professora/or e os colegas avaliam, dão sugestões.A atividade pode ser repetida, alterando-se os grupos ou a distribuição das falas.
Leitura por duplas	<ol style="list-style-type: none"> 1. A/O professora/or lê oralmente o texto, os alunos apenas ouvem. 2. A/O professora/or esclarece dificuldades de compreensão do texto, se houver. 3. Os alunos recebem o texto (impresso ou apresentado em cartaz quando é bem curto, como um poema, uma parlenda) e organizam-se em duplas (por escolha livre ou por escolha da/o professora/or: aluno mais fluente com aluno menos fluente). 4. Cada membro do par lê, alternadamente, o texto para o colega, que acompanha e dá sugestões, quando for o caso.

As possibilidades de trabalho com a leitura são muitas, não se esgotam nas sugestões apresentadas, mas esperamos que tenha contribuído para que possam ser ampliadas. As estratégias destacadas ao longo deste volume foram, em grande medida, mobilizadas nos conjuntos de sugestões de aulas apresentadas nas sequências a seguir.



Sequência Didática

Sequência Didática 1 Conhecendo os/as estudantes

Apresentação

Professora, eu voltei a estudar porque quero aprender a ler e não precisar perguntar o preço das coisas para outras pessoas.

Professora, eu quero aprender a ler porque eu quero ler a Bíblia. É meu sonho!

Certamente quem atua ou já atuou em salas de [EJA Alfabetização](#) ouviu com frequência falas como as apresentadas acima. Conforme destacamos e defendemos ao longo deste volume, a escuta atenta a fim de conhecer os/as estudantes e os motivos para iniciarem os estudos ou retornarem para a escola

na vida adulta e dar seguimento ao processo de escolarização é uma prática bastante favorável à criação de um **ambiente alfabetizador** em que a palavra oral e a palavra escrita circulam, oportunizam trocas e constroem aprendizagens.

Nesta sequência, o foco é a leitura, e buscamos auxiliar os/as educadores/as na atuação em turmas de EJA, a partir do uso de uma ficha que visa obter informações para que se possa conhecer o perfil dos/das estudantes que compõem a turma com que se vai trabalhar. As possibilidades de uso da ficha e das informações obtidas por meio dela são diversas, uma vez que o universo das referências e dos saberes de cada educador/a não se restringe às sugestões que se seguem. Apresentaremos nesta proposta apenas algumas sementes prestes a serem semeadas, regadas pelos/as educadores/as e que, germinando, concretizem o compromisso de formar leitoras e leitores capazes de encontrar e compreender informações escritas nas diferentes situações comunicativas de que participem.

O uso da ficha aqui apresentada parte do objetivo de conhecer um pouco mais o grupo de educandos/as. Uma das autoras deste caderno tem experiências positivas ao propor uma ficha “Perfil da turma”, com todas as turmas de EJA com que tem trabalhado, sendo estudantes alfabetizados/as ou não, como será detalhado ao longo da sequência. Salientamos que o momento de uso dessa ficha é também válido para se realizar uma **avaliação diagnóstica** da turma, uma vez que permite o conhecimento acerca dos sujeitos que estão ali e se observa a autonomia do/a estudante no preenchimento de fichas, o seu nível de escrita, gostos e interesses em comum.

Pretendemos com esta sequência didática criar oportunidades para que o/a docente possa identificar e desenvolver os níveis de leitura e escrita dos/as alunos/as, ao mesmo tempo em que explora nomes e sobrenomes, temática diretamente relacionada à identidade, uma vez que tomaremos os nomes próprios, suas histórias e memórias de vida e de lida como foco do trabalho.

A sequência está dividida em cinco aulas, com duração prevista de 50 minutos, pensadas para auxiliar o/a estudante da EJA no desenvolvimento dos níveis de leitura.

Objetivos de ensino

Espera-se que o desenvolvimento desta sequência didática oportunize aos/às docentes:

- conhecer um pouco das trajetórias pessoal, profissional e escolar de cada estudante da turma;
- reforçar a importância da história de cada estudante;
- coletar informações (profissões, temas preferidos etc.) para alimentar aulas posteriores;
- explorar o gênero textual ficha individual: composição e funções sociais;
- identificar habilidades de leitura e a compreensão de palavras e/ou de frases de forma individual autônoma ou mediada e o letramento dos/das estudantes;
- desenvolver habilidades de leitura a fim de ampliar o grau de autonomia na leitura.

Conteúdos – conhecimentos

Considerando os conteúdos sugeridos na Matriz das Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED/PBH, 2016, p. 174-175) para a Área de Linguagens, para esta sequência, destacamos os seguintes conteúdos:

- modos de produção e circulação da escrita na sociedade;
- gênero textual ficha individual: funcionamento discursivo do gênero, considerando a esfera de uso da língua e os propósitos comunicativos;
- na leitura: efeitos de sentido sinalizados pela pontuação e outras notações e de recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados).

AULA 1 – Ficha individual: por que preencher e para que serve?

Objetivos de aprendizagem:

Espera-se que o desenvolvimento desta aula oportunize aos/ às estudantes:

- reconhecer o gênero textual ficha individual, seus usos e propósitos comunicativos;
- identificar elementos comuns entre a própria trajetória e a de colegas da turma;
- compartilhar opiniões, sentimentos e expectativas em relação ao processo de escolarização;
- ampliar a habilidade de leitura de palavras e de frases curtas com autonomia ou com mediação docente.

Habilidades:

- (ALFAEJA-LE-01) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais que circulam com mais frequência no cotidiano.
- (ALFAEJA-LE-04) Incorporar ao vocabulário novas palavras encontradas em textos.
- (ALFAEJA-LE-06) Ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido.
- (ALFAEJA-LE-13) Compreender o uso e a função de um texto lido, de forma autônoma ou mediada, reconhecendo para que foi produzido, quem produziu, onde circula, a quem se destina e sua relevância no meio social.
- (ALFAEJA-LE-14) Compreender o objetivo de ler um texto, de forma autônoma ou mediada.

Duração estimada: 50 minutos.

Materialidade: impressão da ficha apresentada a seguir, a ser entregue a cada estudante da turma.

FICHA PERFIL DO ESTUDANTE - ___/___/___

- 1- NOME: _____
- 2- COMO GOSTA DE SER CHAMADO(A)? _____
- 3- DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ 4- NATURALIDADE: _____
- 5- QUEM MORA COM VOCÊ? QUAL O GRAU DE PARENTESCO?

- 6- TELEFONES : _____ - _____
- 7-TELEFONES DE PARENTES PRÓXIMOS: _____
- 8- TRABALHO/ BICO : _____
- 9- QUE PROFISSÃO ALMEJA? _____
- 10- QUAL SEU PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL?
() PRETO () BRANCO () PARDO () INDÍGENA () AMARELO
- 11- TEM ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE? QUAL? _____
- 12- COM QUAL RELIGIÃO VOCÊ MAIS SE IDENTIFICA? _____
- 13- PRÁTICA ESPORTE? QUAL? _____
- 14- DO QUE MAIS GOSTA NA SUA APARÊNCIA? _____
- 15- QUAL A SUA MAIOR QUALIDADE? _____
- 16- QUAL SEU MAIOR DEFEITO? _____
- 17- O QUE DEIXA VOCÊ COM RAIVA? _____
- 18- O QUE TE FAZ FELIZ? _____
- 19- VOCÊ GOSTA DE LER? _____ QUAIS OS TIPOS DE LEITURA VOCÊ TEM O HÁBITO DE REALIZAR? _____
- 20- O QUE COSTUMA FAZER NOS MOMENTOS DE LAZER? _____
- 21- QUAIS SUAS EXPECTATIVAS PARA A ESCOLA NESTE ANO? _____
- 22- COMO VOCÊ SE IMAGINA DAQUI A 5 OU 10 ANOS? _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- OBRIGADA PELAS INFORMAÇÕES.

Organização da turma: à escolha da professora – individualmente ou em dupla.

Contextualização: Caras professoras e caros professores, esta sequência didática tem como ponto de partida a ficha

apresentada em anexo. Ela foi desenvolvida pela professora Elisângela e sua aplicação objetiva, em primeiro lugar, conhecer cada estudante da turma e, em segundo lugar, criar um ambiente propício de aprendizagem, já que os/as docentes poderão se apropriar de informações dadas pela turma para trabalhar os saberes escolares em sala de aula. Além disso, é possível, a partir dela, mapearem em que momento da alfabetização e do letramento cada aluno/a se encontra.

Essa ficha fornece uma base para conhecer melhor a realidade de cada estudante, seu dia a dia, suas preferências e experiências escolares, entre outras informações. Como é possível observar, são perguntas amplas, não perpassando apenas pela trajetória escolar ou pelo processo de aprendizagem escolar, desse modo, é possível conhecer temas de maior interesse e afinidades entre os/as educandos/as. O preenchimento em si também permite observar a familiaridade de cada estudante com o gênero textual ficha e algumas habilidades de leitura e escrita: quem escreve o próprio nome ou soletra a forma de escrever, quem experimenta e/ou escreve de forma autônoma, bem como as dúvidas surgidas no processo de escrita, por exemplo, sobre qual letra usar para escrever determinada palavra. Importante destacar que a observação atenta do/da docente no momento do preenchimento é fundamental.

As informações obtidas com a ficha são mobilizadas no momento de realizar os planejamentos e de propor atividades, cumprindo, dessa maneira, uma função diagnóstica – ao lado de outros instrumentos da avaliação diagnóstica empregados nas primeiras semanas de aula. Vale ressaltar que, além de alimentar o planejamento, as atividades e avaliações diagnósticas podem ser guardadas para posterior acesso e retorno à turma, a fim de analisar o percurso e as aprendizagens de cada estudante, de modo que seja avaliado o que se conseguia realizar no início do ano e, posteriormente, no meio e ao final do ano.

Caro/a professor/a, achamos importante ressaltar que a ficha pode ser usada como ferramenta para diversas atividades em uma turma de alfabetizandos/as. Nesta sequência didática, ela é voltada para o trabalho com a leitura, entretanto reforçamos que seu uso é múltiplo e incentivamos que se apropriem dela para realizar/desenvolver diversas atividades em sala de aula.

Desenvolvimento: Sugerimos que a ficha seja aplicada no início do ano letivo, para que as informações obtidas, preenchidas de forma autônoma pelos/as alunos/as ou com a mediação docente possam ser utilizadas ao longo do planejamento de aulas do ano.

No primeiro momento, a professora ou o professor deve apresentar à turma a ficha, perguntar se já tiveram que preencher uma ficha, quais as informações solicitadas, com que finalidade e como foi a experiência – ouvir as respostas e comentar a presença desse gênero textual no nosso cotidiano, juntamente com os cadastros. Em seguida, explicar os motivos do preenchimento da ficha individual: para que o/a educador/a possa conhecer melhor a turma e cada estudante em particular e para que possa preparar atividades mais de acordo com interesses e características da turma. Dessa forma os/as estudantes compreenderão por que suas informações pessoais são importantes e pertinentes para o desenvolvimento das aulas posteriores. Nesse momento, distribuir uma cópia impressa da ficha para cada aluno/a e fazer a leitura coletiva, assim a turma poderá esclarecer dúvidas e será possível explicar o que se espera como resposta de cada pergunta. A leitura e a exploração coletivas propiciarão a estudantes que ainda não leem a familiarização com o gênero textual em foco, estimulando a escuta com compreensão, reconhecendo usos e objetivos da leitura e as razões para o preenchimento da ficha.

No segundo momento, será solicitado o preenchimento da ficha, de forma individual e autônoma para quem assim o desejar. O/A professor/a poderá auxiliar no processo de leitura e de escrita das respostas sempre que necessário. Caso seja uma turma que ainda esteja no início do processo de alfabetização, o/a educador/a deve ser o/a escriba de cada estudante, ouvindo e escrevendo a resposta de cada um/a.

No terceiro e último momento desta primeira aula, sugerimos que se faça uma roda de conversa sobre o preenchimento da ficha. Tópicos como as facilidades e as dificuldades de preenchê-la e a pergunta sobre o que mais e menos gostaram de responder podem servir de temas a serem pautados na conversa com a turma. As fichas preenchidas serão recolhidas pelo/a docente para que sejam analisadas. Importante anotar no topo ou no verso da ficha as que foram preenchidas com total autonomia por parte do/a educando/a, com alguma ajuda do/a docente na leitura ou indicação de como escrever alguma palavra, e as preenchidas sem autonomia na leitura ou no registro das respostas – situações em que o/a docente foi o/a escriba.

AULA 2 – Nome e sobrenome – um pouco de nossa história

Objetivos de aprendizagem:

Espera-se que o desenvolvimento desta aula oportunize aos/ às estudantes:

- reconhecer o gênero textual tirinha, seus usos e propósitos comunicativos;
- identificar efeitos de sentido decorrentes de exploração de recursos da língua portuguesa;
- compartilhar opiniões e a compreensão do texto lido;

- ampliar a habilidade de leitura de palavras e de frases curtas com autonomia ou com mediação docente.

Habilidades:

- (ALFAEJA-LE-01) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais que circulam com mais frequência no cotidiano.
- (ALFAEJA-LE-02) Ouvir a leitura de diferentes gêneros textuais.
- (ALFAEJA-LE-05) Inferir o sentido de palavras ou expressões, em textos de diferentes gêneros, considerando o contexto em que aparecem, a partir da leitura mediada ou autônoma.
- (ALFAEJA-LE-06) Ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido.
- (ALFAEJA-LE-09) Antecipar informações que vão aparecer no texto, usando pistas, como suporte, ilustrações e título.
- (ALFAEJA-LE-13) Compreender o uso e a função de um texto lido, de forma autônoma ou mediada, reconhecendo para que foi produzido, quem produziu, onde circula, a quem se destina e sua relevância no meio social.
- (ALFAEJA-LE-14) Compreender o objetivo de ler um texto, de forma autônoma ou mediada.
- (ALFAEJA-LE-17) Fazer inferências em textos que articulam linguagem verbal e visual.

Duração estimada: 50 minutos.

Materialidade: cópias impressas do texto “Sobre o nome e sobrenome”.

Organização da turma: à escolha da professora – individualmente ou em dupla.



Fig 1 - Texto “Sobre o nome e sobrenome”, do livro EJA – Educação de Jovens e Adultos: seguindo em frente, de Grenilza Maria Lis Zobot e Marília Marques Mira
Fonte: Zobot, Mira e Hamann (2009, p.50)

Contextualização: Na segunda aula desta sequência didática, incentivamos que os/as educadores/as trabalhem a leitura e a reflexão acerca dos nomes, sobrenomes e apelidos que cada estudante da sala carrega consigo. O foco está no desenvolvimento do nível de leitura, uma vez que, após o preenchimento da ficha de perfil realizado na aula anterior, fará muito sentido trabalhar esses conteúdos. O uso do texto “Sobre o nome e sobrenome”, ao lado das informações contidas nas fichas individuais, criará uma situação de leitura de texto curto com tema familiar e um elo que ajudará a promover uma aula

voltada para saber mais sobre as origens de cada estudante, seu nome, sobrenome(s) e apelido(s).

Desenvolvimento

No primeiro momento, para iniciar a discussão, indicamos a distribuição de uma cópia do texto “Sobre o nome e sobrenome” para a turma. Perguntar se conhecem o texto e explicar que se trata de uma tirinha, apresentar suas características, onde costuma circular e sua finalidade: divertir o leitor. Explorar o título do texto e as imagens, ativando e mobilizando conhecimentos prévios da turma: o que significa “sobre o nome” e “sobrenome”? Ouvir as respostas e perguntar o que imaginam ser o assunto de um texto com esse título e com as imagens apresentadas. Em seguida, propor a leitura coletiva do texto, a fim de descobrirem se acertaram em suas hipóteses iniciais, se já vivenciaram uma situação semelhante. A partir dele, será possível conversar com a turma sobre o nome de cada estudante da sala e, após essa conversa inicial, explorar e interpretar oralmente possibilidades de análise do texto, trabalhando as informações implícitas e explícitas.

Segundo momento, chamar a atenção da turma para a pergunta final do texto “*O que faz a diferença?*” e solicitar que deem suas opiniões sobre ela. Espera-se que concluem que o nome e o sobrenome são formas de identificar as pessoas, isto é, indicam quem é quem – pode ser que surjam comentários sobre homônimos: pessoas que têm nome e sobrenome iguais. Neste caso, outras informações, como filiação, serão necessárias para tirar dúvidas. É possível dialogar com os/as estudantes sobre diferenças e semelhanças entre eles e elas, refletindo sobre a complexidade que cada ser humano apresenta e carrega consigo no mundo. Também é uma possibilidade conversar sobre a origem dos nomes e sobrenomes e situações do dia a dia em que é necessário usar o nome completo. Importante observar que, se o assunto mobilizar muito

a turma, pode ser explorada a carteira de identidade dos/as alunos/as e as informações nela contidas: filiação, local de nascimento, nacionalidade e CPF.

No terceiro momento, sugerimos o retorno à ficha de perfil e a proposta para a turma de uma conversa sobre a ocorrência de nomes iguais (situação em que será necessário olhar o sobrenome), nomes que rimam, que começam com a mesma letra, nomes mais extensos e mais curtos e de sobrenomes comuns na sala. Neste momento, é importante registrar no quadro alguns nomes, sobrenomes e apelidos, bem como fazer a leitura coletiva e em voz alta. Assim, será possível observar a leitura de palavras que se fazem bastante presentes no cotidiano dos/das educandos/as e chamar a atenção da turma para cada aspecto que se pretenda focalizar.

AULAS 3 e 4 - Explorando nome e sobrenome por meio do bingo

Objetivos de aprendizagem:

Espera-se, com o desenvolvimento destas aulas, que os/as estudantes:

- identifiquem e leiam nomes de colegas de sala escritos com diferentes tipos de letras;
- ampliem habilidades de leitura de palavras com autonomia ou com mediação docente.

Habilidades:

- (ALFAEJA-LE-06) Ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido.
- (ALFAEJA-LE-13) Compreender o uso e a função de um texto lido, de forma autônoma ou mediada, reconhecendo para que foi produzido, quem produziu, onde circula, a quem se destina e sua relevância no meio social.

- (ALFAEJA-LE-14) Compreender o objetivo de ler um texto, de forma autônoma ou mediada.

Duração estimada: 2 aulas de 50 minutos.

Materialidade: foto impressa dos/as estudantes; cartela de bingo; marcador para o bingo; cola, tesoura e pincéis coloridos.

Organização da turma: à escolha da professora – individualmente ou em dupla.

Contextualização: Trabalhar de forma lúdica não vale apenas para crianças e adolescentes no ambiente escolar, os/as estudantes da EJA também demonstram interesse e se mobilizam diante de atividades e jogos que estimulem a reflexão acerca do direito ao lazer, além de compreenderem que atividades descontraídas também são importantes para o processo de aprendizagem. Nesta terceira aula, indicamos o uso do bingo como ferramenta pedagógica, que é muito usada nas escolas, pois, se bem explorada, pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos/as educandos/as. Nosso foco está no desenvolvimento da leitura e, retomando o preenchimento da ficha individual para construção do perfil da turma realizado no primeiro dia desta sequência, vamos trabalhar nomes, apelidos e sobrenomes presentes nas fichas. Ressaltamos que é importante pedir a autorização prévia de cada aluno/a para utilizar a imagem de cada um/a como ferramenta pedagógica. Caso o uso das fotos não seja possível, utilizar a escrita do nome de cada aluno com um tipo de letra diferente do que for utilizado na cartela. Sugerimos duas aulas para essa atividade, a fim de que haja tempo suficiente para realizar todas as atividades previstas e por considerarmos que fica melhor se explicadas juntas, sendo possível a educadora ou o educador interromper sempre que considerar necessário. No entanto, caso não haja possibilidade, as atividades podem ser interrompidas e retomadas na aula seguinte, sem problemas.

Desenvolvimento:

No primeiro momento, antes de introduzir a proposta do bingo com os nomes e a imagem de cada estudante, verificar se a turma conhece a brincadeira, se já praticaram essa atividade (em que situações escolares e não escolares, como em bingos solidários, por exemplo) e se gostam. Ouvir as respostas e ponderar sobre aspectos positivos ou negativos acerca de tal prática. Em seguida, é necessário explicar como funciona a brincadeira, ou seja, dizer quais são as regras, de forma oral, para que a atividade seja bem desenvolvida. Caso haja alguém que não queira participar por ser jogo – colocar o foco na “brincadeira” como ferramenta pedagógica: a intenção é que leiam e desenvolvam habilidades de leitura.

No segundo momento, indicamos que o/a educador/a liste no quadro o nome de todos/as os/as educandos/as com letra maiúscula, leia e explore cada nome registrado associando ao/à aluno/a a que se refere. Assim, será possível familiarizar a palavra à pessoa junto da turma. Em seguida, pedir que cada estudante se identifique, indo até o quadro e fixando sua foto em frente a seu nome. Caso não seja possível a foto, pode ser usado um cartaz com os nomes escritos com letra cursiva, por exemplo, e cada integrante da turma pode escolher uma cor de pincel para si e sublinhar o seu nome. É importante salientar com a turma que o objetivo principal da atividade é realizar a identificação do nome de cada colega por meio da foto (ou do ato de sublinhar) e da leitura dos nomes.

No terceiro momento, serão entregues as cartelas do jogo em branco para cada aluno/a, que deve preenchê-la, escolhendo nove nomes listados no quadro. A foto de cada estudante será depositada em um recipiente (saquinho ou caixa) para o sorteio ser realizado. Nesse momento, salientamos a importância de apoio na construção do material de cada um por parte do/a educador/a, em que se respeite o processo de cada educando/a, mas que também haja um apoio na confecção da car-

tela, tanto manual quanto intelectual. Ao realizar a montagem da cartela, individualmente ou em dupla, o/a docente deve chamar a atenção para o preenchimento da cartela cheia.

No quarto momento, após a confecção das cartelas, o jogo pode ser iniciado. O/A professor/a sorteará as “fotos/imagens” e os/as alunos/as terão que ler e localizar o nome “sorteado” na cartela, contemplando a habilidade de “localizar informação explícita” – no caso, localizar por escrito os nomes referentes às fotos sorteadas. É recomendável uma rodada coletiva de “treino” em que as regras da brincadeira sejam retomadas/lembradas e para verificar se a turma compreendeu a dinâmica. Em seguida, fazer o sorteio dos nomes e aguardar que sejam localizados na cartela até completá-la. Após o término da brincadeira, avaliar com a turma como foi a experiência, o que foi mais difícil e o que foi mais fácil e, caso não seja falado pela turma, destacar que, na atividade, embora pareça apenas uma brincadeira, realizaram a leitura de nomes, ou seja, tiveram de ler palavras/nomes como HELENICE e ANA. Neste momento, destacar nomes com estruturas de sílaba canônicas, como FELIPE, e outras mais desafiadoras, como ANGÉLICA e HIRAN. Deve-se dialogar sobre as estratégias utilizadas para ler os nomes, sinalizando mais explicitamente o que aprenderam.

BINGO DA TURMA ALFA 1

EUZA	APARECIDA	ANGÉLICA
MARIA	HELENICE	ANA
ANTÔNIO	PEDRO	PAULO

BINGO DA TURMA ALFA 1

LUZIAR	APARECIDA	ELIETE
CECÍLIA	ELZA	MARIA
ANA	PAULO	HIRAN

AULA 5 – Profissões dos/das estudantes

Objetivos de aprendizagem

Espera-se, com o desenvolvimento desta aula, que os/as estudantes:

- identifiquem e leiam nomes de colegas de sala;
- leiam pequenos textos sobre profissões;
- localizem informações explícitas em textos de curta extensão;
- ampliem habilidades de leitura de palavras com autonomia ou com mediação docente.

Habilidades:

- (ALFAEJA-LE-06) Ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido.
- (ALFAEJA-LE-11) Localizar informações explícitas em textos de curta e média extensão.
- (ALFAEJA-LE-12) Recuperar informações explícitas em textos lidos pelo professor.
- (ALFAEJA-LE-13) Compreender o uso e a função de um texto lido, de forma autônoma ou mediada, reconhecendo para que foi produzido, quem produziu, onde circula, a quem se destina e sua relevância no meio social.
- (ALFAEJA-LE-14) Compreender o objetivo de ler um texto, de forma autônoma ou mediada.
- (ALFAEJA-LE-15) Apreender o assunto ou o sentido global de um texto, respondendo a perguntas, como: “Sobre o que trata esse texto?”, recuperando a ideia central e tema, escolhendo melhor título ou legenda, com autonomia ou mediação.

Duração estimada: 50 minutos.

Materialidade: cartaz com os nomes dos/das alunos/as; pequenos textos impressos envolvendo profissões de estudantes da turma e fita adesiva.

Organização da turma: à escolha da professora – individualmente ou em dupla.

Contextualização: Retomando a ficha individual, preenchida no primeiro dia de aula desta sequência, a ideia é trabalhar a leitura de pequenos textos que podem se desdobrar em situações-problema para serem explorados conteúdos da Matemática, por exemplo. Como os dados da ficha permitem saber quais os temas de maior interesse dos/as estudantes, e sua(s) profissão(ões), essas informações podem ser mobilizadas para iniciar várias atividades de leitura e escrita, favorecendo que a turma efetivamente se sinta parte do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, nesta última aula da sequência, propomos a leitura de textos curtos – elaborados pelo/a docente a partir de informações obtidas na ficha.

Desenvolvimento:

No primeiro momento, retomar as atividades realizadas nas aulas anteriores, destacando que as discussões sobre nosso nome, sobrenome(s), quem somos, nossas profissões e as coisas de que mais gostamos estiveram muito presentes nas aulas. Dizer que uma informação importante desta aula que registraram na ficha será o foco dos textos que irão ler. Em seguida, entregar para cada estudante cópias impressas de textos envolvendo profissões e situações do cotidiano. Ler pausadamente com a turma o primeiro texto e pedir que indiquem a quem se referem as informações presentes no texto. É provável que o/a aluno/a se manifeste, reconhecendo as informações como suas.

No segundo momento, solicitar que cada estudante, em dupla

ou individualmente, leia o texto seguinte e localize a profissão presente no texto e a qual colega se refere. É possível que haja uma movimentação com perguntas sobre qual colega é costureiro/a, motorista ou cozinheiro/a – aspecto que pode ser incentivado reforçando as interações entre a turma. Contudo, para esta proposta inicial, solicitar que tentem se lembrar ou que indiquem quem acham que é o/a colega.

No terceiro momento, cada texto será lido por um/a estudante, em dupla ou individualmente, junto com o/a docente ou de forma autônoma, e toda a turma deverá dizer a quem o texto se refere. O texto deverá ser colado no cartaz, em frente ao nome do/da aluno/a a que se refere.

No quarto momento, finalizar com a socialização da experiência e avaliação do percurso vivido: o que consideram que aprenderam, o que foi mais positivo e que mais envolveu a turma, bem como o que não foi tão bom ou tão positivo. O/A docente pode aproveitar para destacar os principais conteúdos trabalhados ao longo das cinco aulas, explicitando o foco do trabalho.

A seguir, há alguns exemplos de textos. Sugerimos letras maiúsculas caso a turma esteja em processo de alfabetização.

SOU _____ (NOME DO/DA ESTUDANTE), MORO NO BAIRRO MANTIQUEIRA E TRABALHO EM OBRAS, DESDE OS 16 ANOS. COMECEI COMO AJUDANTE E HOJE SOU PEDREIRO. SAIO TODOS OS DIAS PARA TRABALHAR CEDO, LEVO MARMITA E VOLTO JÁ À TARDINHA, QUASE NA HORA DE VIR PARA ESCOLA.

QUANDO PRECISAM DE UMA BOA COSTUREIRA NO BAIRRO, TODOS RECORREM A _____, CONHECIDA COMO _____. ELA É UMA REFERÊNCIA EM REFORMAS E COSTURAS EM GERAL.

PARA A FESTA DA ESCOLA, A DIRETORA CONTRATOU _____ PARA FAZER 3 CENTENAS DE COXINHAS, 2 DEZENAS DE PASTÉIS E 2 DEZENAS E MEIA DE EMPADAS. QUANTOS SALGADOS A DIRETORA ENCOMENDOU PARA A FESTA?

Sequência didática 2

Placas e faixas

Apresentação

Os textos se organizam a partir de vários recursos de que a língua dispõe, e neles se articulam diferentes elementos, como palavras, expressões, frases, recursos gráficos e visuais, entre outros. Uma só palavra ou uma só frase pode funcionar com um texto, dependendo de como, onde, do porquê e por quem foi produzido e a quem se endereça. Nesta proposta de sequência didática, elegemos dois gêneros textuais bastante presentes no cotidiano de sujeitos que vivem em ambiente urbano: a faixa e a placa. Esses gêneros textuais cumprem uma função social em um determinado lugar, e a própria natureza da circulação exige que sejam curtos e objetivos para que sejam lidos rapidamente.

Você, professor/a de turmas de alfabetização, considera esses textos importantes em sua rotina pedagógica? Como explorar a leitura desses textos em sala? O que está explícito e o que demanda maior inferência por parte do/a estudante? Essas são questões a que nós, educadores/as, precisamos estar atentos/as ao planejar uma atividade de leitura. Embora sejam textos curtos, com poucas palavras e sejam familiares, não significa que a exploração pedagógica e a mediação docente não se façam necessárias.

Nosso objetivo com esta sequência é provocar a reflexão sobre a leitura como um processo que vai muito além da atividade de decodificar ou de localizar informações. Como discutido neste volume, a leitura como processo exige que o/a leitor/a estabeleça relações complexas entre aquilo que ele/a decodifica e os diversos tipos de conhecimento armazenados em sua memória, ao longo de suas experiências, bem como novos conhecimentos construídos durante a leitura e/ou em função dela.

Objetivos de ensino

Espera-se que o desenvolvimento desta sequência didática oportunize aos/às docentes:

- mobilizar conhecimentos da turma sobre a presença e as funções da escrita no cotidiano;
- explorar os gêneros textuais faixa e placa: composição, linguagem utilizada e funções sociais;
- identificar as habilidades de leitura e a compreensão de textos lidos de forma individual autônoma ou mediada, bem como os níveis de letramento dos/das estudantes;
- desenvolver habilidades de leitura a fim de ampliar o grau de autonomia na leitura.

Conteúdos – conhecimentos

Considerando os conteúdos sugeridos na Matriz das Propo-

sições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED/PBH, 2016, p. 174-175) para a Área de Linguagens, para esta sequência, destacamos os seguintes conteúdos:

- modos de produção e circulação da escrita na sociedade;
- gêneros textuais faixa e placa: funcionamento discursivo do gênero, considerando a esfera de uso da língua e os propósitos comunicativos;
- na leitura: efeitos de sentido sinalizados pela pontuação e outras notações, bem como recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas e sublinhados).

AULA 1 - Leitura de Imagens

Objetivos de aprendizagem

Espera-se que o desenvolvimento desta aula oportunize aos/ às estudantes:

- identificar/reconhecer os gêneros textuais faixa e placa como gêneros presentes no cotidiano, a composição, seus usos e propósitos comunicativos;
- comparar a forma/composição, o conteúdo e o estilo de linguagem de placas diversas e a informação que veiculam;
- ampliar a habilidade de leitura de palavras e de frases curtas com autonomia ou com mediação docente.

Habilidades:

- (ALFAEJA-LE-01) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais que circulam com mais frequência no cotidiano.
- (ALFAEJA-LE-02) Ouvir a leitura de diferentes gêneros textuais.
- (ALFAEJA-LE-06) Ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido.

- (ALFAEJA-LE-09) Antecipar informações que vão aparecer no texto, usando pistas, como suporte, ilustrações e título.
- (ALFAEJA-LE-14) Compreender o objetivo de ler um texto, de forma autônoma ou mediada.
- (ALFAEJA-LE-31) Recuperar informações explícitas em textos lidos.

Duração estimada: 50 minutos.

Materialidade: cartaz com imagens de placas indicando banheiro feminino e masculino, além de folhas impressas com a atividade.

Organização da turma: em grupo.

Contextualização: Caro/a professor/a, esta sequência didática dá continuidade ao que propusemos para todo o Volume Leitura: refletir e agir ao se pensar sobre o eixo Leitura na alfabetização dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Quando consideramos esse eixo e as habilidades que o constituem, é importante ter em mente as diversas formas de leitura que existem no repertório dos sujeitos da EJA, por isso esta sequência focaliza a leitura e a interpretação de diversas placas e faixas que se fazem presentes no cotidiano de todos/as nós.

Acreditamos que é pertinente explorar as diferentes formas de representação e comunicação que existem no nosso dia a dia. Desse modo, questionar se é apenas por meio do domínio da leitura de palavras e de textos que será feita a leitura de mundo é primordial para pensar o domínio da leitura e da escrita por parte dos/as educandos/as da EJA. Nós, como educadores/as, devemos nos perguntar sobre situações e locais cotidianos em que há presença de símbolos, como em cartazes, placas, faixas e sinaleiros, bem como refletir sobre como cada estudante lê e interpreta as finalidades de cada símbolo e se apropria dessas informações.

Nesta sequência, chamamos a atenção para a presença, em cada imagem, de elementos que guardam relação com o real: a placa de restaurante, por exemplo, apresenta talheres, que se referem a uma forma de manipular alimentos e facilitam a relação com o restaurante. É importante lembrar que a ausência de letras que formam palavras e frases nesses letreiros não impede cada um/a de chegar a uma interpretação dos significados.

Desenvolvimento:

No primeiro momento, sugerimos que o/a professor/a convide a turma para explorar alguns espaços da escola por meio de uma caminhada, orientando os/as educandos/as a observar possíveis placas encontradas nos espaços da edificação. Um local que pode ser interessante de se ter como destino da caminhada é algum lugar que indique os banheiros do espaço, uma vez que, geralmente, é possível encontrar placas que carregam a imagem dos bonequinhos, semelhantes como a que segue abaixo:



Fig 2 - Sinalização para banheiros masculino e feminino.

Ao chegar no local sugerido, é interessante questionar os/as estudantes sobre o significado dessas imagens para cada um/a, se conhecem e já viram em algum outro lugar e por que esses símbolos indicam espaços semelhantes na maioria das vezes. Outras perguntas podem surgir em relação a outras placas e faixas presentes na escola, a partir da discussão iniciada por essas perguntas. Consideramos importante refletir sobre a

leitura das palavras presentes nas placas analisadas nos espaços da escola e destacar que é possível ler apenas as imagens e os símbolos ou realizar também a leitura de palavras.

Reforçamos que o trabalho sobre os diversos gêneros textuais presentes e expostos na escola é importante, podendo ser conduzida esta aula a partir do interesse dos/as educandos/as sobre as placas e faixas presentes durante a caminhada. Neste momento, explorar oralmente semelhanças e diferenças entre os gêneros observados, por exemplo, a presença de imagens e sua finalidade, a presença de símbolos e o que representam, a quantidade de palavras utilizadas, as cores presentes, o tamanho da letra (o que pensam quando veem cartazes ou faixas com letras grandes e vermelhas ou com letras muito pequenas, por exemplo). É importante que, no decorrer das discussões entre turma e docente, seja possível chegar a um consenso para responder às indagações e dúvidas relacionadas às leituras e interpretações.

No segundo momento, retornar para sala de aula a fim da realização de uma atividade sobre placas. Após a turma retornar, indicamos a realização da atividade impressa abaixo, a ser distribuída para cada estudante. Ler o enunciado para turma e orientar a realização.



No terceiro momento, após a turma assinalar as placas que conhecem, pedir que marquem a placa que tem palavras escritas. Dialogar sobre as diferentes formas utilizadas para a comunicação e questionar se só lemos palavras e textos. As respostas ajudarão o/a docente a apreender as concepções que os/as estudantes têm sobre o que é ler e quais textos podem ser lidos. No caso das placas em foco, destacar a função de cada uma e o significado, perguntando: Em que situações e locais é possível encontrar cada uma dessas imagens? Que finalidades cumprem para cada pessoa? Chamar a atenção para a presença, em cada imagem, de elementos que guardam relação com o cotidiano - a placa de restaurante, por exemplo, apresenta talheres que lembram alimentos. Importante destacar que essas placas, mesmo as que não têm palavras escritas, representam informações diversas, as quais somos capazes de compreender.

O quarto momento desta aula é destinado à finalização e sistematização. Como o registro escrito, é muito importante, em turmas em processo de alfabetização, solicitar que registrem, na folha impressa, o significado de cada placa. O/A docente auxilia na realização, conforme demandas da turma.

AULA 2 - Encontre o significado!

Objetivos de aprendizagem

Espera-se que o desenvolvimento desta aula oportunize aos/às estudantes:

- identificar significado de placas, seus usos e funções no cotidiano;
- ler palavras e relacionar texto verbal e não verbal (imagem);
- ampliar a habilidade de leitura de palavras e de frases curtas, com autonomia ou com mediação docente.

Habilidades:

- (ALFAEJA-LE-01) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais que circulam com mais frequência no cotidiano.
- (ALFAEJA-LE-06) Ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido.
- (ALFAEJA-LE-12) Recuperar informações explícitas em textos lidos pelo professor.
- (ALFAEJA-LE-14) Compreender o objetivo de ler um texto, de forma autônoma ou mediada.
- ALFAEJA-LE-17) Fazer inferências em textos que articulam linguagem verbal e visual.

Duração estimada: 50 minutos.

Materialidade: impressões de ilustrações que representem placas e sinais em situações de uso, bem como impressões com exemplos de alguns gestos.

Organização da turma: em grupo ou em dupla.

Contextualização: Em continuação da primeira aula desta sequência didática, na segunda aula desejamos dar sequência ao trabalho sobre a leitura e a interpretação de sinais e placas que estão presentes no cotidiano de todos nós, educadores/as, e dos/as estudantes de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Pretendemos aprofundar nesta aula a presença de outros objetos de sinalização e de aviso, além dos utilizados na aula anterior, e pensar com os/as discentes as situações em que tais objetos se encaixam. As atividades propostas para serem aplicadas em sala são uma forma de mapear habilidades de leitura e interpretação de cada integrante da turma.

Desenvolvimento:

No primeiro momento desta aula, indicamos que retome com os/as alunos/as a aula anterior, os tópicos tratados e as dis-

cussões realizadas. Esse momento é importante para esclarecer dúvidas remanescentes ou que surgiram após a aula, a partir de uma situação vivida fora do ambiente escolar pelo/a estudante.

No segundo momento, sugerimos que se proponha uma dinâmica: cada discente receberá uma imagem impressa que tem um par, o qual está com outro/a colega de classe, eles/as deverão encontrar seus respectivos pares, associando as duas imagens. A associação entre elas será feita a partir da conexão entre símbolo e situação de uso, como os exemplos a seguir.



Fig 4 - Placas diversas de sinalização e imagens em que se encontram tais sinais. Para não dizer o gesto fotos - fotos de stock gratuitas e fotos royalty-free dreamstime. Acesso em 17/3/2022.

Após a dinâmica anterior ser feita, a dupla deve ir à frente da sala, mostrar sua imagem, dizer o significado e contextualizar


sua situação de uso. Importante explicar a dinâmica para a turma antes da entrega das imagens.

Por fim, no terceiro momento, ainda em dupla, será entregue uma atividade impressa em que os/as estudantes interpretem imagens em que pessoas estão executando gestos diversos. Inicialmente, cada dupla irá explorar as imagens e, em seguida, escrever a palavra que representa o significado de cada gesto. Enquanto a dupla dialoga, a professora ou o professor registra no quadro as palavras de forma 'embaralhada'. Cada estudante será convidado/a a falar sobre sua interpretação e todos/as devem registrar suas respostas na folha em que estão as imagens.

Abaixo, há um exemplo de organização da atividade com imagens que poderiam ser usadas como ilustração e as palavras embaralhadas. A ideia de registrar as palavras no quadro, enquanto a turma interage, é para garantir o momento de trocas.

ATIVIDADE

O QUE SIGNIFICAM OS GESTOS? IDENTIFIQUE NO QUADRO, A PALAVRA ESCRITA PELA PROFESSOR/A QUE TAMBÉM PODE REPRESENTAR CADA GESTO E ESCREVA ABAIXO.

			
_____	_____	_____	_____

SILÊNCIO	BOA SORTE
SEGREDO	DÚVIDA

Fig 5 - Fotos de pessoas expressando sentimentos e palavras que descrevem cada uma.

É importante que se explorem os gestos apresentados e que se convide a turma para ir à frente da sala e apresentar outros gestos para que os/as demais estudantes descubram/indiquem o que significam. Assim, toda a turma pode participar, sugerindo outros gestos.

AULA 3 - Maneiras de se comunicar!

Objetivos de aprendizagem

Espera-se que o desenvolvimento desta aula oportunize aos/às estudantes:

- identificar o significado de faixas e placas, seus usos e funções no cotidiano;
- comparar a forma/composição, o conteúdo e o estilo de linguagem de faixas e placas, além da informação que veiculam;
- ler palavras e relacionar texto verbal e não verbal (imagem);
- inferir informações em textos curtos;
- ampliar a habilidade de leitura de palavras e de frases curtas com autonomia ou com mediação docente.

Habilidades:

- (ALFAEJA-LE-01) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais que circulam com mais frequência no cotidiano.
- (ALFAEJA-LE-04) Incorporar ao vocabulário novas palavras encontradas em textos.
- (ALFAEJA-LE-06) Ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido.
- (ALFAEJA-LE-12) Recuperar informações explícitas em textos lidos pelo professor.
- (ALFAEJA-LE-14) Compreender o objetivo de ler um texto, de forma autônoma ou mediada.

- ALFAEJA-LE-17) Fazer inferências em textos que articulam linguagem verbal e visual.

Duração estimada: 50 minutos.

Materialidade: cartaz com as imagens da faixa e da placa, bem como folha com a atividade impressa.



Fig 6 - Anúncio de venda de estabelecimento.



Fig 7 - Placa de boas vindas à cidade de Confins.

Organização da turma: semicírculo.

Desenvolvimento:

No primeiro momento, colocar no quadro o cartaz com as imagens e solicitar à turma que leia os textos. O/A professor/a deve dialogar sobre a familiaridade com esses textos e identificar com os/as estudantes que textos são esses, onde são encontrados e com que finalidade são usados. Em seguida, nomear cada texto com a ajuda dos/das discentes, identificando o que é uma faixa e o que é uma placa; qual a diferença entre eles e por que usam poucas palavras. Aproveitar para explorar a presença e a função dos números, das letras e das palavras, o uso de cores diferentes e as imagens. De acordo com grau de domínio de leitura por parte da turma, pedir que sejam identificadas determinadas palavras e que seja feita a leitura individual.

No segundo momento, fazer a leitura coletiva dos textos, usando a régua ou a mão para sinalizar cada palavra e pedir para a turma acompanhar.

No terceiro momento, focalizar **a faixa** e explorar oralmente o texto: O que está sendo anunciado? Qual palavra deveria ser mudada se, em vez de uma casa, o que estivesse à venda fosse uma loja ou filhotes de cachorro? Qual o significado dos números presentes no texto? Qual a finalidade deles? Pedir que a turma observe quantas palavras há na faixa, se o texto é longo ou curto e perguntar por que a mensagem de uma faixa deve ser curta, onde geralmente encontramos esses textos, quem já fez uso desse texto para se comunicar e em qual situação. Anotar no quadro, abaixo da faixa, as principais características e funções indicadas pela turma.

No quarto momento, focalizar **a placa**. Como o texto é mais complexo e traz muitos elementos implícitos, é importante fazer um trabalho mais profundo no campo da leitura, motivando os/as estudantes a compreenderem o que está escrito e o que está implícito no texto da placa. Inicialmente, explorar oralmente o texto, comparando com placas anteriormente trabalhadas em sala. Perguntar: Que texto é esse? (dialogar para que a turma reconheça que se trata de uma placa). Essa placa é igual às outras que lemos em sala, nas aulas anteriores? (provavelmente a turma vai dizer que não, mas pode ser recuperada a atividade da 1ª aula que tem a placa “CUIDADO – CÃO BRAVO”). Retomar a discussão sobre o fato de placas terem ou não palavras escritas. Pedir que a turma observe a presença de imagens e palavras e qual a finalidade desses recursos. Identificar quantas palavras há na placa, se o texto é longo ou curto e perguntar por que o texto é curto; onde geralmente encontramos placas como essa e qual a finalidade delas. Anotar no quadro, abaixo da placa, as principais características e funções indicadas pela turma. Chamar a atenção da turma para as diferenças entre as características da faixa e da placa.

No quinto momento, ler a placa com a turma, oralmente, apontando as palavras e garantindo a compreensão de seus significados, explorar especialmente a última frase “*MINAS*

DECOLA POR AQUI”, e perguntar se sabem onde fica Confins, qual a relação entre Confins e avião e o que significa “decolar”. Com a mediação docente, explorar a relação estabelecida entre a cidade de Confins e o aeroporto de Confins, a fim de ampliar a significação da frase e o que está implícito nela. Após essa exploração, reler a placa com a turma.

No sexto momento, distribuir para cada estudante a atividade a seguir, em folha impressa, a ser realizada individualmente ou em dupla. Dizer que a atividade dá continuidade ao que foi discutido oralmente, ler o enunciado, caso necessário, e auxiliar no registro das respostas quando necessário. Estudantes com maior domínio da leitura e da escrita podem realizar a atividade de forma individual/autônoma. Alunos/as com habilidades mais iniciais devem ser auxiliados na leitura e nos registros – importante incentivar a leitura e os registros, mesmo que ainda não haja total domínio do sistema de escrita por parte do/da educando/a. Para esse grupo com habilidades mais iniciais, pedir também que: a) circulem a primeira palavra do texto; b) façam um traço embaixo das palavras Confins e decola; c) façam um X na palavra que tem maior número de letras; d) risquem a última palavra do texto.

- No sétimo e último momento, solicitar que a turma leia as respostas, socializando a compreensão construída e fazendo as correções e os acréscimos necessários. Finalizar retomando as características dos dois textos trabalhados ao longo das aulas, as semelhanças e diferenças entre eles, e destacar as aprendizagens construídas, os desafios e as conquistas, avaliando o percurso vivido.

Referências

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Zona de desenvolvimento proximal. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça. (Orgs.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAFIERO, Delaine. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça. (Orgs.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, [1982]2011.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposições Curriculares EJA**. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABOT, Grenilza Maria Lis; MIRA, Marília Marques; HAMANN, Eliane Klosler Ribeiro. **EJA – Educação de Jovens e Adultos**: seguindo em frente. Curitiba, 2009.

LENDO E ESCRREVENDO AS
palavras
LENDO E ESCRREVENDO O
mundo



Volume 0
Conhecimentos
Essenciais para
Alfabetização de Jovens
e Adultos na Rede
Municipal de Educação
de Belo Horizonte



Volume 1
Alfabetização e
Letramento na EJA e os
Princípios Freirianos



Volume 2
Cultura escrita, Oralidade
e os Preconceitos
Linguísticos



Volume 3
Psicogênese da Língua
Escrita no Processo de
Alfabetização de Jovens
e Adultos



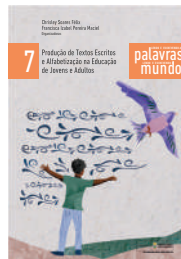
Volume 4
Apropriação do Sistema
de Escrita Alfabética na
Alfabetização de Jovens
e Adultos



Volume 5
Conhecimentos de
Ortografia e a Alfabetização
de Jovens e Adultos



Volume 6
Leitura e Alfabetização
na Educação de Jovens
e Adultos



Volume 7
Produção de Textos Escritos
e Alfabetização na Educação
de Jovens e Adultos



Volume 8
Planejamento: o Fazer
Docente na Educação de
Jovens e Adultos



Volume 9
Monitoramento e a
Alfabetização de Jovens
e Adultos



GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA

Ceale*
Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente

UF *m* G