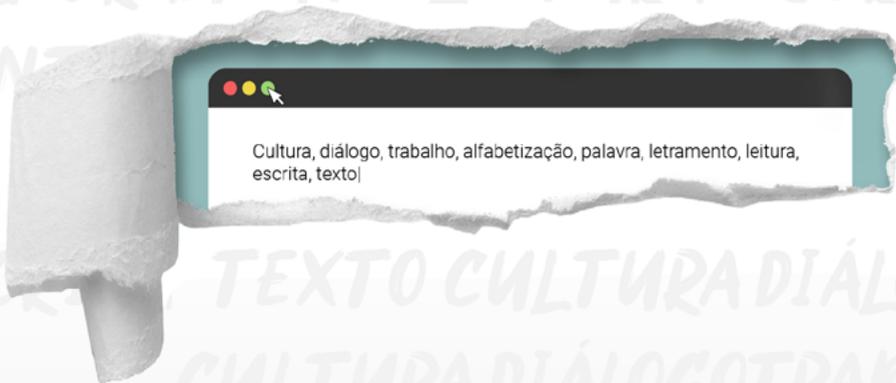


ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

CARTA ABERTA



Cultura, diálogo, trabalho, alfabetização, palavra, letramento, leitura, escrita, texto

Francisca Izabel Pereira Maciel

Juliane Gomes de Oliveira

Marcia Helena Nunes Monteiro

Patrícia Guimarães Vargas

UF **m** G

Ceale*
Centro de Atenção à Leitura e Escrita
da UFMG

FaE
Faculdade de Educação

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS:
CARTA ABERTA**

Francisca Izabel Pereira Maciel
Juliane Gomes de Oliveira
Marcia Helena Nunes Monteiro
Patrícia Guimarães Vargas

1ª edição

Belo Horizonte
FaE UFMG
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

REITORA: Sandra Goulart Almeida
VICE-REITOR: Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIRETORA: Daisy Moreira Cunha
VICE-DIRETOR: Wagner Ahmad Aureak

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA

DIRETOR: Gilcinei Teodoro Carvalho
VICE-DIRETORA: Daniella Montuani



M152a Maciel, Francisca Izabel Pereira.
Alfabetização e letramento de jovens e adultos : carta aberta / Francisca Izabel Pereira Maciel et al. - Belo Horizonte : UFMG/FaE/Ceale, 2021.
175 f. : enc, il.

ISBN: 978-65-88446-09-6 (e-book).
Outras autoras: Juliane Gomes de Oliveira, Marcia Helena Nunes Monteiro, Patrícia Guimarães Vargas.
Bibliografia: f. 159-174.

1. Educação. 2. Alfabetização de adultos. 3. Letramento. 4. Educação de adultos. 5. Leitura -- Estudo e ensino. 6. Escrita -- Estudo e ensino.
I. Título. II. Oliveira, Juliane Gomes de, 1984-. III. Monteiro, Marcia Helena Nunes, 1958-. IV. Vargas, Patrícia Guimarães, 1962-.

CDD- 374.012

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

EXPEDIENTE

AUTORAS

Francisca Izabel Pereira Maciel
Juliane Gomes de Oliveira
Marcia Helena Nunes Monteiro
Patrícia Guimarães Vargas

COMITÊ EDITORIAL

Ana Ruth Moresco Miranbda
Antônio Augusto Gomes Batista
Estela D'Angelo Menendez
Francisca Izabel Pereira Maciel
Gilcinei Teodoro de Carvalho
Magda Soares
Maria de Lourdes Dionisio

LEITOR CRÍTICO

Juliano Guerra Rocha

REVISORA

Lúcia Helena Junqueira Maciel Bizzoto

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosana Alves Reis

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Thomaz Souza
Erick Moraes

SUMÁRIO

[APRESENTAÇÃO](#)

[PRIMEIRA CARTA](#)

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos
A vida adulta como um tempo de formação, um tempo de aprendizagem
A importância do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos
A Educação de Jovens e Adultos

[SEGUNDA CARTA](#)

Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos
O objetivo da alfabetização
Material didático utilizado durante o processo de alfabetização
As relações sociais (relações pedagógicas) no contexto da Educação de Jovens e Adultos
Alfabetização e Letramento
Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos
Aprendizagem da leitura e da escrita

[TERCEIRA CARTA](#)

Ponto de Partida: o que os alfabetizandos já sabem sobre o sistema de escrita alfabética
A construção do diagnóstico
Compreensão e interpretação do diagnóstico

[QUARTA CARTA](#)

Planejamento pedagógico da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento
O planejamento dos primeiros dias
Diálogos com os eixos da alfabetização
A oralidade como eixo transversal de todo o processo de alfabetização e letramento
A apropriação do sistema de escrita na EJA
A compreensão e a valorização da cultura escrita
As práticas do ensino de leitura na EJA
As práticas do ensino de escrita na EJA

[PROFESSORA ALFABETIZADORA](#)

[REFERÊNCIAS](#)

[AUTORAS](#)

Para Paulo Freire,
Mestre maior, sempre.

APRESENTAÇÃO

Professora,

Este livro tem como objetivo contribuir para a compreensão do processo de alfabetização de jovens e adultos. Ele é constituído por quatro cartas escritas por quatro professoras: três delas alfabetizadoras de jovens e adultos, e uma professora universitária* que atua no ensino, pesquisa e extensão nas áreas da alfabetização e letramento.

Optamos pelo gênero carta por reconhecer que esse permite compartilhar experiências e reflexões por meio do *diálogo* no sentido que Paulo Freire atribui a ele. Ou seja, uma conversa/reflexão que se estabelece (no caso da carta) entre escritoras e leitoras, admitindo que ambas conhecem aspectos da alfabetização de jovens e adultos, e que, juntas, procuram ampliar o seu conhecimento sobre o tema.

As cartas priorizaram, no primeiro momento, uma reflexão sobre Educação de Jovens e Adultos, seus sujeitos, legislação e organização e, no segundo, os diferentes aspectos da alfabetização e letramento de jovens e adultos, como: o objetivo da alfabetização, o material didático, a avaliação diagnóstica e o planejamento pedagógico.

*Atualmente coordena o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – PROEF I, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE – UFMG).

Os temas apresentados nas cartas foram selecionados considerando tanto os desafios que as professoras alfabetizadoras** enfrentam durante o processo educativo de pessoas jovens e adultas, quanto a complexidade da alfabetização. Em relação à complexidade do processo de alfabetização, optamos pelos aspectos que envolvem a aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabética.

Estudos sobre formação de professoras indicam a importância de escutar as professoras para estabelecer um diálogo com o seu trabalho e com suas expectativas.

Uma das expectativas identificadas está relacionada com os aspectos da aprendizagem inicial do sistema de escrita. Dúvidas sobre como criar um projeto de alfabetização de jovens e adultos, como realizar um diagnóstico para elaborar o planejamento, as sequências didáticas (ou atividades) que favorecem o aprendizado da leitura e da escrita são desafios presentes no cotidiano das professoras que devem ser enfrentados por meio de ações fundamentadas em um aporte teórico coerente com o público e com o conteúdo que se pretende ensinar.

No entanto, como todo texto que se propõe a contribuir para a compreensão do trabalho docente alfabetizador, este também apresenta limites, dada a complexidade do trabalho docente e a diversidade das salas de aula. Sendo assim, as reflexões devem ser contextualizadas, ou seja,

**Optamos pelo termo professora porque reconhecemos que a maioria das professoras alfabetizadoras é mulher. Estudos sobre a história da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2006; SOARES, 2016) mostram que o relevante trabalho de ensinar a ler e escrever crianças, jovens e adultos foi, ao longo do tempo, e ainda é realizado maciçamente por mulheres. No entanto, admitimos também que, em número bem menor, os homens realizam esse trabalho. Portanto, esperamos que esses sintam-se contemplados neste texto.

devem ser realizadas considerando a sua realidade e a da sua turma.

Durante a leitura das cartas, você encontrará várias palavras/expressões escritas em azul. Elas foram intencionalmente escritas nessa cor com o objetivo de direcioná-la para a página virtual do Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, para que você tenha a oportunidade de aprofundar e ampliar conceitos relativos ao ensino inicial da leitura e da escrita.

O [Glossário CEALE](#) foi criado em 2014, coordenado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com a intenção de possibilitar ao público interessado, sobretudo, às professoras alfabetizadoras acesso a conhecimentos nos campos da alfabetização, da leitura e da escrita. Os verbetes estão organizados em ordem alfabética, como os dicionários, a partir de relações que visam facilitar a consulta do leitor (FRADE, 2014a).

Para Soares (2014a), a ampliação de conhecimentos nos campos da alfabetização, da leitura e da escrita, resultado de pesquisas em diferentes áreas, tem repercutido na educação e no ensino, levando à introdução de novos conceitos e teorias, a novos procedimentos metodológicos e, sobretudo, a uma nova compreensão dos processos de aprendizagem da língua escrita, de formação de leitores e de produtores de textos.

Sendo assim, entendemos que o acesso ao Glossário permite conhecer esses novos conceitos e suas implicações para a prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho político-pedagógico que possibilite

aos jovens e adultos o domínio das habilidades de leitura e escrita.

Sugerimos como primeira experiência de leitura do Glossário, neste livro, a [Proposta de Paulo Freire para a alfabetização](#) (MACIEL, 2014). A partir da leitura desse verbete, você poderá identificar outros do seu interesse, bem como a referência bibliográfica de cada um.

Professora, sempre que iniciamos um trabalho educativo, temos dúvidas sobre qual o melhor modo de conduzi-lo, mas, com o tempo, vamos adquirindo confiança e aprendendo a enfrentar os constantes desafios que surgem no cotidiano da sala de aula. Portanto, acredite em sua competência para realizá-lo. Dúvidas sempre irão surgir. Elas fazem parte do nosso desenvolvimento profissional e nos impulsionam a construir novos conhecimentos acerca do trabalho que realizamos.

Boa leitura e bom trabalho!

Francisca, Juliane, Marcia e Patrícia.

Primeira carta

Professora,

Como anunciado na apresentação, nesta primeira carta iremos conversar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dada a amplitude do tema, organizamos nossa conversa em dois momentos. No primeiro, vamos refletir sobre os sujeitos que participam dessa modalidade de ensino, ou seja, *alunos e professoras*. Em relação aos alunos, buscaremos identificar sua faixa etária, características socioculturais e expectativas sobre o seu processo de escolarização. Já em relação às professoras, destacaremos a importância do seu trabalho, suas características e desafios.

No segundo momento, apresentamos a concepção de Educação de Jovens e Adultos que orienta nosso diálogo, destacando sua estrutura, que envolve a legislação, a organização do tempo e do espaço adequados ao desenvolvimento de um projeto educativo voltado para a população jovem e adulta.

Optamos por iniciar nossa reflexão a partir dos sujeitos, porque, como Maurice Tardif e Claude Lessard (2009), admitimos que o trabalho docente se desenvolve por meio das interações humanas, e que a qualidade dessas interações é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Aliado a isso, reconhecemos, como Paulo Freire (1982), que alunos e professoras são sujeitos socioculturais situados historicamente e que ambos

devem assumir o protagonismo do processo educativo no qual estão inseridos. Esses dois princípios defendidos por esses três autores nos ajudam a reconhecer o valor das relações humanas na concretização do trabalho docente, alertando-nos para a importância de compreendermos a condição humana em meio a sua diversidade social, cultural e histórica.

Os Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

O público que frequenta a Educação de Jovens e Adultos pertence a diferentes faixas etárias. Pela nossa experiência em turmas da EJA, encontramos em sala de aula alunos e alunas de 15 a 80 anos de idade, o que revela que o público da EJA não se define somente por idade, mas por um processo de exclusão social e econômica. Ou seja, são sujeitos que não tiveram assegurado o direito à educação escolar na infância, ou que, em razão de diferentes motivos, tiveram que deixar a escola na qual estudavam. Mais tarde retomam os estudos com o objetivo de dar continuidade ao seu processo de escolarização ou buscam pela primeira vez, na vida jovem e adulta, o direito à aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa procura pela escolaridade e pela alfabetização comprova o quanto a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino importante para uma significativa parcela da população, o que confere a ela - Educação de Jovens e Adultos - uma responsabilidade social diante da difícil realidade vivida por um número relevante de brasileiros.

Os estudos realizados por Haddad e Di Pierro (2000), Brunel (2004), Carrano (2007) mostram que, desde o final da

década de 1990, houve uma mudança expressiva no perfil desse público. Se, durante um determinado período, o público se constituía somente por pessoas adultas e idosas, atualmente é constituído, também, por um grande número de adolescentes. A presença desses adolescentes, principalmente a partir da década de 90, é considerada um fenômeno denominado de Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. Segundo os autores, esse fenômeno se dá em razão de fatores escolares e extraescolares. Os escolares estão relacionados às dificuldades do sistema de ensino público de assegurar aos adolescentes uma trajetória escolar bem sucedida. Os problemas procedentes da defasagem série e idade e da ausência de uma proposta curricular adequada às suas características contribuem para que os adolescentes busquem a EJA. Já os fatores extraescolares estão relacionados à sua condição socioeconômica, que exige sua entrada precoce no mundo do trabalho, seja ele formal ou informal.

Considerando as diferentes faixas etárias que compõem o público da EJA e a importância de compreendê-las para o desenvolvimento do projeto educativo, optamos por evidenciar a educação de adultos, que inclui adultos jovens, de meia idade e idosos, deixando para uma próxima oportunidade uma reflexão sobre os adolescentes e sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, professora, se sua turma é formada por adolescentes, a reflexão aqui apresentada também pode contribuir para sua prática, uma vez que apresenta princípios teóricos, sobretudo os de Paulo Freire, que visam, a partir da realidade dos sujeitos, ao desenvolvimento de um projeto educativo emancipatório. São eles: a importância do diálogo para a concretização da relação pedagógica; o re-

conhecimento dos alunos e alunas como sujeitos socioculturais; o valor de se estabelecer a relação entre educação e cultura durante o processo de ensino e aprendizagem; e o reconhecimento dos aspectos políticos e ideológicos inerentes à alfabetização. Todos esses princípios podem fundamentar práticas educativas para infância, adolescência e vida adulta.

Ainda buscando compreender o público da Educação de Jovens e Adultos, apresentamos um estudo recente sobre Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)¹ realizado no Brasil, entre fevereiro e abril de 2018. Os dados da pesquisa mostram que praticamente 30% da população entre 15 e 64 anos, que equivale a 38 milhões de pessoas, têm dificuldade para ler, interpretar textos e fazer operações matemáticas em situações da vida cotidiana e, por isso, são considerados analfabetos funcionais. Esses dados revelam a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem políticas públicas e iniciativas da sociedade civil, capazes de assegurar a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à cidadania plena, à participação social e política e a oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo.

Segundo o INAF de 2018, os níveis de alfabetismo estão distribuídos em cinco faixas: analfabeto (8%) e rudimentar (22%) (que formam o grupo dos analfabetos funcionais); e elementar (34%), intermediário (25%) e proficiente (12%) (que são classificados alfabetizados).

¹ O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, realizado com o apoio do IBOPE Inteligência, com o objetivo de medir o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano, trazendo um retrato dos níveis de alfabetização dessa população de acordo com o sexo, idade, escolaridade e condição de ocupação.

O grupo considerado analfabeto funcional reúne os analfabetos absolutos, que assinam o nome com dificuldade, mas conseguem identificar preços de produtos, placas de ônibus, conferir troco e ligar para um número de telefone; o grupo considerado rudimentar lê o suficiente para localizar informações explícitas em um texto curto, sabem somar dezenas, mas não conseguem identificar qual operação matemática é necessária para resolver um problema, por exemplo.

O INAF (2018) também detectou desigualdade entre os níveis de alfabetismo da população negra e da branca. De acordo com o estudo, 77% dos brancos são considerados funcionalmente alfabetizados. No caso dos pardos e pretos, esse número cai para 70% e 65%, respectivamente. E, pela primeira vez, a pesquisa trouxe informações relacionadas ao contexto digital, divulgadas pela BBC News Brasil (Forjado, 2018), mostrando que, mesmo com suas dificuldades de leitura, escrita e interpretação, são usuários das redes sociais. Entre eles, 86% usam WhatsApp, 72% são adeptos do Facebook e 31% têm conta no Instagram; e, ao comparar o índice de uso das redes sociais entre os dois grupos — alfabetizados e não-alfabetizados — a diferença não é tão grande. Entre os considerados proficientes, por exemplo, 89% usam o Facebook, segundo dados.

Os estudos do INAF (2018) nos ajudam a ampliar o conhecimento sobre a realidade educacional brasileira. Os resultados obtidos de 2001 a 2018, mostram uma significativa redução do número de analfabetos plenos na população brasileira, caindo de 12%, em 2001-2002, para 8%, em 2018. No entanto, persistem as desigualdades regionais, de gênero, cor e raça: mulheres permanecem

mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas e pardas, e as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior à das demais regiões do país .

Professora, veja como os dados dessas pesquisas nos ajudam a compreender a realidade dos alunos jovens e adultos, mostrando algumas de suas características, as dificuldades que enfrentam e os usos que fazem da leitura e da escrita em seu cotidiano. Essas informações são importantes porque, além de nos ajudarem a compreender os alunos da EJA, nos permitem reconhecer que, mesmo sendo considerados analfabetos funcionais, eles utilizam a leitura e a escrita e fazem uso das redes sociais ao seu modo, dentro dos conhecimentos que possuem. Admitir esses diferentes níveis de letramento dos jovens e adultos contribui para alterar, de modo positivo, o nosso olhar sobre eles. Além disso, nos ajuda a desenvolver o processo de alfabetização a partir do que eles já sabem, conhecem e dominam.

A partir dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita que os jovens e os adultos possuem, podemos favorecer a ampliação desses conhecimentos sobre a língua escrita e o reconhecimento deles como sujeitos de conhecimento.

Os trabalhos de Arroyo (2017), Rummert (2007), Haddad e Di Pierro (2000) nos mostram que esses jovens e adultos apresentam trajetórias de vida relativamente similares. Eles revelam que a maioria das pessoas que não tiveram o direito de aprender a ler e escrever na infância nasceu na área rural, em famílias pobres, em que todos os seus

membros trabalhavam para sobrevivência. A ausência de escolas, a condição de trabalhadores e as relações de poder vivenciadas, sobretudo pelas mulheres, são alguns dos motivos que dificultavam ou até mesmo os impediam de estudar durante a infância. Os depoimentos abaixo, dados por alunos jovens e adultos, confirmam essa realidade:

“Eu tinha que ajudar meus pais na roça” (Luís, 58 anos);
“Não dava pra trabalhar e estudar” (João, 47 anos);
“Morava na roça e naquela época mulher não podia estudar” (Carmem, 71 anos);
“Meu padrasto não me deixou estudar. Quando ele morreu, fui para a escola, mas a patroa não deixou porque a aula terminava tarde” (Maria Tereza, 59 anos);

É importante professora, observar que, apesar da expansão das redes públicas de ensino, as dificuldades de acesso à escola e permanência nela ainda se mantêm. Essa realidade pode ser constatada nas grandes cidades, onde, mesmo com escolas localizadas em diferentes bairros, muitos jovens e adultos de origem urbana continuam sem condições de estudar e os que iniciaram sua escolaridade não conseguem dar prosseguimento em razão de diferentes motivos: jornada de trabalho excessiva, necessidade de ir para cidades do interior para ajudar a família, cuidado com os filhos, problemas de saúde, falta de recurso para o transporte, desemprego etc. Há um conjunto de fatores que dificultam o processo de escolaridade dos jovens e adultos, sobretudo a sua condição socioeconômica. É nesse sentido, que se afirma que os problemas educacionais não são apenas pedagógicos, mas também consequências das desigualdades sociais e econômicas.

“Eu me escondo de assinar alguma coisa, de preencher papel, de falar por falar errado, por não saber o português. Afasto da vida normal e entro para o mundo de quem não tem estudo” (Antônio, 36 anos).

Esse depoimento demonstra as dificuldades vividas por “quem não tem estudo” em uma sociedade grafocêntrica, em uma sociedade marcada pelo uso intenso da leitura e da escrita. A pressão social sobre os indivíduos que “não têm estudo”, que não usam a leitura e a escrita constantemente e com certa fluência os impede até de tentar escrever: “Eu me escondo de assinar alguma coisa, de preencher papel”, e, além disso, os leva a interiorizar que falam errado a sua própria língua. Esse sentimento que muitos alunos jovens e adultos possuem de que “falam errado” pode ser explicado, segundo Bagno (2005), pelos constrangimentos que eles passaram ao longo da vida em razão da sua [Variação linguística](#) (BAGNO, 2014). A sociedade brasileira ainda não aprendeu a conviver com as variações da Língua Portuguesa e a respeitá-las, o que a faz, do ponto de vista linguístico, uma sociedade preconceituosa, uma vez que os brasileiros que não falam a língua padrão se sentem, em diferentes situações, excluídos ou constrangidos. Em seu livro *Preconceito Linguístico*, Bagno mostra que:

[...] no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta alto grau de diversidade e variabilidade não só em razão da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas principalmente pela trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo (BAGNO, 2005, p. 15, grifos do autor).

Para o autor, a escola deve proporcionar o acesso à língua padrão. No entanto, precisa fazê-lo respeitando as variações linguísticas dos alunos, contribuindo para que eles possam valorizá-las como expressão da sua cultura. Essa perspectiva deve ser assumida pelos projetos de alfabetização de adultos, uma vez que ela mostra a necessidade de proporcionar aos alfabetizandos, além do domínio das habilidades de leitura e escrita, a compreensão de que o seu modo de falar não é errado.

São aspectos dessa natureza que nos permitem afirmar que a educação é um trabalho político e não somente pedagógico. Ao proporcionar aos jovens e adultos um conhecimento e uma reflexão sobre a língua oral e sua diversidade, a educação possibilita a compreensão das relações de poder que são construídas por meio da linguagem. Expressões como: “você não sabe falar”, “você fala errado”, “não fala direito porque não estudou” deixam de ser consideradas legítimas para serem compreendidas como preconceitos linguísticos, o que contribui para que os jovens e os adultos possam enfrentá-los com mais segurança e conhecimento.

Essas dificuldades que os jovens e os adultos enfrentam no seu dia a dia causam constrangimentos e os distanciam dos seus direitos, mas não os impedem de dar continuidade à vida. Eles trabalham (ou procuram emprego), aprendem novos ofícios, cuidam da família, participam da vida comunitária, organizam festas populares e, quando surge uma nova oportunidade, voltam para a escola com diferentes objetivos. Alguns chegam dizendo que só querem aprender a escrever o nome, mas aos poucos vão ampliando sua demanda. Outros querem aprender a ler a bíblia e textos relativos ao seu trabalho, como, por exemplo: ler uma receita

culinária, uma lista de compras, um envelope, identificar a data de validade nos produtos. E há aqueles que desejam se sentir mais seguros para ensinar aos filhos os deveres escolares, resolver os problemas cotidianos relativos à burocracia, ao transporte público, aos documentos, e os que já estudaram por um período e querem a conclusão dos estudos. Cada um ao seu modo quer vivenciar o seu direito à Educação, direito que não foi assegurado na infância, mas que a Educação de Jovens e Adultos oferece a possibilidade de concretizá-lo.

A vida adulta como um tempo de formação, um tempo de aprendizagem

Como afirmamos no início desta carta, professora, priorizamos neste material uma reflexão sobre a educação de pessoas adultas, daí a necessidade de compreendermos a vida adulta como um tempo de formação e de aprendizagem.

Considerando os ciclos da vida humana - infância, adolescência, vida adulta e velhice - percebe-se de modo muito claro que, dentre eles, a infância e a adolescência são identificadas como momentos de formação e desenvolvimento. Já a vida adulta é quase sempre vista como um momento de estabilidade, de ausência de mudanças e de aprendizagens significativas. No entanto, os estudos de Oliveira (2001, 2004) mostram que, ainda que a vida adulta possibilite um acúmulo de experiências e conhecimentos, ela também é um “momento de aprendizagem”, seja ela escolar ou extraescolar. Além disso, os autores chamam a atenção para outro aspecto importante dos diferentes ciclos, “a necessidade de compreendê-los a partir de uma perspectiva cultural e histórica”. Ou seja, a ado-

lescência, a vida adulta e a velhice são constituídas não apenas por fatores biológicos e físicos, mas também por características socioeconômicas e culturais. Assim, ainda que os ciclos apresentem aspectos comuns, eles não devem ser considerados universais, uma vez que há diferentes modos de vivenciá-los: há crianças que trabalham, outras não; há adolescentes que possuem filhos, cuidam deles e só retomam os estudos quando adultos, já outros só estudam; há adultos que trabalham desde a infância, outros só iniciam sua vida profissional após a faculdade. Além dessas diferenças, há outras relacionadas à influência do momento histórico, do contexto (rural ou urbano) e das experiências individuais de cada sujeito. Portanto, professora, para desenvolvermos um trabalho educativo com os jovens e os adultos respeitando as características próprias da sua faixa etária, precisamos considerar esses dois aspectos apresentados por Oliveira, quais sejam: o reconhecimento da vida adulta como um tempo de formação e a compreensão não apenas biológica, mas também socio-cultural e histórica dos diferentes ciclos da vida humana.

Mas, como considerá-los durante o processo de educação de jovens e adultos?

Segundo Paulo Freire (1979), em todos os momentos da vida humana é possível aprender porque somos seres “inacabados, inconclusos” e, por isso, estamos em constante busca e aprendizagem. Para o autor, a educação se justifica em razão do nosso “inacabamento” e da nossa “inconclusão”.

Essa importante observação de Freire deve ser compartilhada em sala de aula, sempre que os alunos se apresentarem inseguros quanto a sua capacidade de aprendizagem.

Muitos, sobretudo os idosos, que, na condição de não alfabetizados, vivenciaram no seu cotidiano relações de poder autoritárias e excludentes, acabam se sentindo incapazes de aprender a ler e escrever e revelam esse sentimento por meio dos seus depoimentos, utilizando muitas vezes ditados populares, como: “papagaio velho não aprende a falar” (Vera, 49 anos) e “cavalo velho não aprende a marchar” (Tadeu, 52 anos), para retratar essa difícil condição de quem acredita que o tempo de aprender a ler e escrever já passou.

Daí a importância de conversar com os alunos sobre as possibilidades de aprendizagem na vida adulta, mostrar que, como seres “inacabados e inconclusos”, estamos sempre aprendendo. Os exemplos de novas aprendizagens são dados pelos próprios alunos, que quase sempre estão contando como aprenderam uma nova receita de bolo de fubá, um novo ponto de tricô, uma nova maneira de assentar o azulejo, de registrar a entrada e a saída no trabalho, de usar as ferramentas, o celular, de realizar um pagamento por meio do cartão bancário; os exemplos são muitos. Incentivá-los a relatarem em sala de aula as **novas aprendizagens que ocorrem no dia a dia** contribui para que eles reconheçam sua capacidade de aprender e construam uma postura confiante em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, que, de fato, se constitui para eles como mais um desafio.

Outro aspecto importante a ser considerado durante o processo de alfabetização é ampliar as possibilidades de humanização e de cidadania dos jovens e adultos, como, por exemplo, incentivá-los a frequentar os espaços públicos culturais da cidade, como praças, teatros, museus, bibliotecas e centros de convivência. Para tanto, é importante con-

versar sobre o que é um espaço público cultural, a quem pertence, com que recursos são mantidos, que impostos são destinados à sua construção e manutenção. A compreensão do que é um bem público é fundamental para a vida adulta, para o exercício da cidadania e para a compreensão crítica da sociedade. O depoimento de José Carlos (37 anos), aluno da EJA, sobre a possibilidade de frequentar o Palácio das Artes² nos mostra essa importância:

“Eu posso entrar lá? (se referindo ao Palácio das Artes). Não sabia, eu passo na porta todos os dias, duas vezes. Ah, se eu posso, quero entrar e conhecer!”

Conhecer os espaços públicos da cidade e compreender que é um **direito** frequentá-los deve fazer parte do processo educativo dos jovens e adultos. A democratização da cidade passa pelo **conhecimento** de que ela – a cidade – é um espaço público, e como tal deve assegurar a todos os seus moradores acesso a cultura, educação, saúde, transporte, entre outros serviços.

É nesse sentido que Paulo Freire afirma que a educação deve ampliar o processo de humanização, possibilitando a compreensão de que todos têm direito à Educação, e que esta não se restringe ao espaço escolar. Aprendemos e ensinamos em diferentes espaços da cidade – praças, museus, teatros, cinemas, escolas, bibliotecas, feiras – e nas relações familiares e de trabalho.

² O Palácio das Artes pertence à Fundação Clovis Salgado, que é uma instituição pública vinculada à Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais. É considerado o maior centro de produção, formação e difusão cultural de Minas Gerais. Está localizado na região central da cidade de Belo Horizonte.

A importância do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos

Professora, ao longo desta carta, já conversamos sobre vários aspectos que envolvem o seu trabalho. No entanto, dadas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, consideramos importante realizar uma breve reflexão sobre o trabalho docente como um trabalho **das interações humanas**.

Para António Nóvoa (2007), “nada substitui um bom professor”. Segundo ele:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância, outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover (NÓVOA, 2007, p.18).

Esse **encontro humano** construído por meio do trabalho docente é, segundo Nóvoa, insubstituível, porque é ele que impulsiona, provoca o desenvolvimento dos alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É por meio desse trabalho que se conduz o processo educativo, que se ensina e aprende diariamente em sala de aula.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, esse **encontro** torna-se essencial, porque, como já dito, os jovens e os adultos estão voltando para a escola pela segunda ou terceira vez para dar continuidade aos estudos. Ou estão buscando, pela primeira vez, o aprendizado da leitura e da escrita. Compreender essas diferentes trajetórias e acolhê-

las em sala de aula para que, de fato, eles possam construir novos conhecimentos e vivenciar o seu direito à educação é um desafio que exige das professoras, além de uma postura dialógica, um conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem nesta fase da vida.

Em seu livro *A invenção da Sala de Aula*, Inés Dussel e Marcelo Caruso, dois autores argentinos, afirmam que o trabalho docente deve “responsabilizar-se pelas histórias que produz, pelas memórias sociais que transmite e pelas imagens de futuro que autoriza” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 238). Transformando essa importante afirmação em perguntas à educação de jovens e adultos, teríamos uma oportunidade de, ao respondê-las, compreender a importância do trabalho docente e suas consequências para quem dele participa. Sendo assim, como responderíamos às seguintes perguntas: que **histórias são construídas** diariamente nas salas de aula da EJA? O que os jovens e os adultos e as professoras diriam sobre essa experiência educativa? Que **memórias** são transmitidas em sala de aula? Ou seja, que parte da cultura foi apresentada, estudada e se constituiu como currículo? Quais os conteúdos foram trabalhados? Como foram selecionados? Com quais objetivos? Qual a sua adequação ao público? E, finalmente, qual a **imagem de futuro** o trabalho docente realizado em sala de aula permite aos jovens e adultos?

Responder a essas perguntas nos permite reconhecer a responsabilidade do trabalho que realizamos em sala de aula e a necessidade de, como professoras, defendermos tanto o direito à formação, a uma reflexão constante sobre o trabalho, quanto a nossa autonomia intelectual e profissional para desenvolvê-lo.

Nesse sentido, professora, encerramos esta breve reflexão sobre o trabalho docente, que será retomada nas próximas cartas a partir de questões específicas sobre alfabetização e letramento, afirmando que reconhecemos como legítima a luta dos professores e professoras, de seus sindicatos e associações por melhores condições de trabalho, autonomia e valorização profissional. Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, afirma que essa luta é parte do trabalho docente: “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 1996, p. 27).

A Educação de Jovens e Adultos

Os estudos realizados por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Haddad e Di Pierro (2000) mostram que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ao longo do tempo, se concretizou por ações educativas desenvolvidas tanto no âmbito escolar quanto no extraescolar. Fora do ambiente escolar, esse movimento pode ser identificado nas propostas educativas desenvolvidas por instituições religiosas, comunitárias, sindicatos, movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outras. Já no sistema escolar, constituiu-se em uma modalidade de ensino, conhecida também como EJA. Em ambos os espaços, as práticas educativas se concretizam por meio de diferentes formatos e buscam assegurar à população jovem e adulta o direito à educação.

Por muito tempo, as ações educativas voltadas à população jovem e adulta foram desenvolvidas a partir de uma concepção compensatória e supletiva. Ou seja, o trabalho docente era quase sempre fundamentado nos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes. Era uma

versão condensada e sucinta do ensino regular, que, por não considerar a faixa etária dos jovens e adultos, suas experiências e características socioculturais, geralmente os infantilizava. Com o decorrer do tempo, os estudos e as pesquisas sobre o tema mostraram que essa prática compensatória e supletiva era inadequada, uma vez que não conseguia atender às necessidades do público. Aos poucos ela foi sendo superada por uma concepção que reconhece o direito à educação durante a vida adulta e que afirma que esse direito deve ser assegurado por um projeto educativo curricular adequado às características do seu público. Assim, o ensino supletivo³, que era uma versão reduzida do ensino regular, foi gradativamente sendo substituído pela Educação de Jovens e Adultos. Considerando as diferenças entre eles, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos não é uma nova nomenclatura para o Ensino Supletivo; é na realidade uma nova concepção de educação concebida para o público jovem e adulto.

Em relação aos seus aspectos legais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos das pessoas com 15 anos ou mais que não tiveram acesso aos estudos ou os interromperam antes de concluírem a Educação Básica. A legislação brasileira prevê a oferta dessa modalidade, a contextualização do currículo e das metodologias, e uma organização flexível, bem como o princípio da aceleração de estudos e a possibilidade de certificação por meio de exames. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 instituíram o

3 Apesar de as pesquisas e de os estudos indicarem a necessidade de se construir uma proposta curricular apropriada aos jovens e adultos, ainda encontramos cursos de Ensino Supletivo sendo ofertados em diferentes regiões do país.

direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, obrigando sua oferta regular pelos poderes públicos. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 ampliou esse direito ao Ensino Médio.

Entretanto, para que a EJA possa ser exercida efetivamente, é necessário implantar uma política educacional⁴ que contemple as especificidades dos jovens e adultos, com ações voltadas para a garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade.

Nesse sentido, é preciso estruturar e organizar a educação de jovens e adultos de tal modo que o seu público reconheça a possibilidade de frequentá-la, mesmo diante das responsabilidades e desafios da vida adulta. Além disso, é preciso que jovens e adultos se sintam contemplados e respeitados durante o desenvolvimento do projeto pedagógico, que não deve, em momento algum, infantilizá-los. Para tanto, é preciso estar atento a alguns aspectos, tais como a organização do tempo e do espaço.

⁴ É importante analisar criticamente os documentos oficiais municipais, estaduais e federais relativos à Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos porque muitos tratam superficialmente o tema, como o documento publicado em abril de 2019 sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Esse documento, segundo MACIEL e REZENDE (2019), desconsidera tanto as especificidades dos alunos jovens e adultos quanto os estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita para esse público.

Organização do tempo

A organização do tempo deve favorecer a frequência e a permanência dos jovens e adultos ao longo do processo educativo. Ainda que os sistemas de ensino determinem um horário de início e término das aulas, a entrada e a saída dos alfabetizandos não devem ser rígidas. Muitos irão se atrasar ou irão sair mais cedo em decorrência dos compromissos da vida adulta: problemas de saúde, cuidados com filhos e netos, exigências do trabalho e da vida em comunidade, entre outros.

Outro aspecto importante é compreender a **frequência irregular** de alguns alfabetizandos; muitos não poderão frequentar as aulas diariamente, em decorrência dos motivos já apresentados, o que não significa abandono. Por exemplo, em razão de ter assumido um trabalho temporário em um bairro distante ou em outra cidade, não será possível ao alfabetizando frequentar as aulas durante algum tempo, mas ele precisa saber que pode voltar a qualquer hora e dar continuidade ao processo educativo do qual estava participando. Portanto, a organização do tempo deve favorecer a presença dos jovens e adultos em sala de aula e ofertar cursos em diferentes horários (manhã, tarde e noite). Ainda que a maioria tenha disponibilidade apenas à noite, há os que trabalham nesse horário. Daí, a necessidade de diversificar a oferta.

Organização do espaço

Como já afirmamos, a educação de jovens e adultos é um trabalho educativo que ocorre tanto em espaços escolares (redes de ensino) quanto em espaços não escolares (ONGs, movimentos sociais, associações de bairros, sindicatos, igrejas, etc.). Em todos esses espaços, é importante assegurarmos a construção de um projeto adequado aos jovens e adultos.

Geralmente, no espaço escolar, as salas de aulas são decoradas e organizadas para o público infantil, uma vez que recebem prioritariamente crianças. Como são nessas salas que os jovens e adultos estudam, é preciso explicar que elas estão decoradas daquele modo para as crianças, e não para eles. O mesmo ocorre na biblioteca e nas dependências da escola de modo geral; como o espaço escolar não é organizado para esse público, isso pode ocasionalmente provocar certo constrangimento.

Por isso, é necessário pensar em alternativas que levem a escola a incorporar no seu cotidiano a educação de jovens e adultos, seja criando e organizando na biblioteca um acervo adequado ao seu público; seja pensando no cardápio da merenda que é oferecida; seja utilizando diferentes espaços (quadra esportiva, auditório, sala de informática etc.) durante o desenvolvimento do processo educativo.

Tanto no âmbito escolar quanto no extraescolar, a concepção de Educação de Jovens e Adultos que orienta este material reconhece a Educação como um direito que deve ser assegurado na infância, na adolescência e na vida adulta. Considera os jovens e os adultos como sujeitos do seu processo educativo, bem como os reconhece como sujeitos

socioculturais, que, ao longo da vida, construíram e constroem, nas relações familiares, comunitárias e de trabalho, diferentes conhecimentos e experiências. É uma concepção que também defende que se considerem esses conhecimentos e experiências durante o processo de ensino e aprendizagem por sua importância para e na construção de novos conhecimentos.

Desse modo, entendemos que essa concepção deve orientar a definição dos objetivos e, conseqüentemente, dos temas e do material didático que serão trabalhados e utilizados durante o processo educativo.

Segunda carta

Professora,

Nesta carta, vamos conversar sobre alfabetização e letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, organizamos nossa conversa a partir da perspectiva de quatro autores: Paulo Freire⁵, que destaca os aspectos políticos e sociais da alfabetização; Magda Soares, que apresenta as relações entre alfabetização e letramento; Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que evidenciam aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses autores/autoras foram escolhidos por três motivos: por tratarem o tema com profundidade; por apresentarem diferentes aspectos que constituem o processo de alfabetização; e por Freire⁶, Soares, Ferreiro e Teberosky fornecerem fundamentos que nos permitem elaborar um projeto de alfabetização apropriado ao público jovem e adulto.

5 Dos quatro autores que embasam as reflexões realizadas nesta carta, Paulo Freire foi o autor que mais dedicou suas obras à educação e à alfabetização de jovens e adultos. No entanto, Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ainda que tenham privilegiado em seus estudos a alfabetização de crianças, também contribuem para a compreensão do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na vida adulta.

6 Como vamos abordar apenas alguns aspectos das obras de Freire, Soares, Ferreiro e Teberosky, você encontrará, no final deste livro, uma lista de livros e textos desses autores, para que você possa ampliar seu conhecimento sobre educação, alfabetização e letramento.

Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos

Vamos iniciar, então, nosso estudo sobre o processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos, retomando a concepção de educação apresentada anteriormente, que reconhece a Educação como um direito que deve ser assegurado na infância, na adolescência e na vida adulta; e que considera os jovens e os adultos como sujeitos do seu processo educativo, bem como os considera sujeitos socioculturais, que, ao longo da vida, construíram e constroem, nas relações familiares, comunitárias e de trabalho, direito que deve ser assegurado na infância, na adolescência e na vida adulta; e que considera os jovens e os adultos como sujeitos do seu processo educativo, bem como os considera sujeitos socioculturais, que, ao longo da vida, construíram e constroem, nas relações familiares, comunitárias e de trabalho, diferentes conhecimentos e experiências. Mas, talvez você pergunte, por que retomar essa concepção de Educação e considerá-la para conversarmos sobre o ensino inicial da leitura da escrita? Porque entendemos que, quando ensinamos a ler e escrever, estamos também educando, construindo valores e uma visão sobre o mundo social. É nesse sentido que Paulo Freire (1982) afirma que a educação não é um trabalho neutro, uma vez que ela permite uma determinada compreensão das relações de poder construídas socialmente.

Quando estudamos a Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, Arte, Ciências ou qualquer outra disciplina, temos a oportunidade de compreender os fenômenos naturais e sociais. Mas, para compreendê-los criticamente, é preciso que, em sala de aula, você, professora, priorize e proporcione momentos de reflexão nesse sentido. Caso contrário, podemos construir uma visão ingênua e superficial desses

fenômenos. Daí a importância de, como professoras alfabetizadoras, reconhecermos a natureza política da educação, para que possamos direcionar o processo educativo a favor da compreensão crítica da sociedade.

Se optarmos por uma educação crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e humana, que é a opção deste material, precisamos, ao elaborar o planejamento, contemplar aspectos que nos possibilitem alfabetizar buscando a criticidade, ou seja, buscando a razão de ser dos fenômenos naturais, sociais e históricos (FREIRE, 1982).

Dessa forma, Magda Soares, em seu texto *Paulo Freire - alfabetização: muito além de um método* (1998), nos ajuda a identificar três aspectos da teoria de Paulo Freire que contribuem para a compreensão do processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos na perspectiva crítica. São eles:

- o objetivo da alfabetização;
- o material didático utilizado durante o processo de alfabetização; e
- as relações sociais (relações pedagógicas) em que se alfabetiza.

O Objetivo da alfabetização

A Proposta de Paulo Freire para a alfabetização (MACIEL, 2014) busca, além da aprendizagem da leitura e da escrita, uma reflexão sobre a realidade cultural, política e econômica. Isso se dá por meio de um processo que ele denomina de “conscientização”, o qual tem por objetivo a compreen-

são crítica do mundo social. Para tanto, Freire defende que se inicie o processo de alfabetização identificando, junto com os jovens e os adultos, temas presentes em sua realidade, desde que relevantes do ponto de vista sociocultural. O fato de Freire (1982) sugerir que se trabalhe com temas que compõem a realidade sociocultural dos jovens e adultos não impede que se trabalhem outros temas que não estejam diretamente relacionados a essa realidade. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, ele também sugere “os temas-dobradiça”, isto é, aqueles escolhidos pelos professores para o desenvolvimento do processo educativo, mas que não estão diretamente vinculados à realidade dos alunos, e que contribuem tanto para facilitar sua compreensão quanto para ampliar o conhecimento dos alunos jovens e adultos.

Esses temas devem se tornar objeto de estudo durante o processo de alfabetização. Eles devem ser trabalhados em sala de aula como um problema a ser conhecido, para que possam ser compreendidos profundamente. É por isso que se considera que Freire (1982, 1984) propõe um duplo aprendizado durante a alfabetização: o da linguagem escrita e o da compreensão crítica da realidade social. No entanto, para que ocorra esse duplo aprendizado, é preciso que nós, professoras, direcionemos o processo educativo no sentido da interpretação crítica dos temas e dos textos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita. Tal condução revela o seu posicionamento político durante o processo de alfabetização, que pode ser identificado por meio dos temas que trabalha em sala de aula, do material didático que utiliza e das características da relação pedagógica que estabelece com os alunos (SOARES, 1998).

Sendo assim, ao responder a perguntas, como: “Por que alfabetizar?”, “Para quê?”, isso a ajudará a compreender os objetivos da alfabetização, a direcioná-la politicamente e a elaborar um planejamento adequado aos objetivos que se pretende alcançar.

Material didático utilizado durante o processo de alfabetização

Muitas vezes, professora, por falta de clareza sobre os objetivos da alfabetização de jovens e adultos, leva-se para a sala de aula o mesmo material didático elaborado para as crianças, com os mesmos enunciados e ilustrações e, geralmente, apresentados do mesmo modo: historinha, parlavrinha, letrinha, o que acaba infantilizando (ainda que não seja essa a intenção) o processo de alfabetização.

Lembre-se dessas observações quando você for selecionar e elaborar o material didático, para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra em um contexto que não infantilize os jovens e os adultos, nem desconsidere sua experiência de vida. Como já dito, é fundamental conhecer, durante o processo de alfabetização, a experiência construída por eles no trabalho, na vida em comunidade, nas festas populares, nos movimentos sociais e sindicais.

Acrescenta-se a essa observação as de Brian Street (2010, 2014), que indicam a necessidade de se reconhecer os

“*letramentos locais e marginais*”⁷, ou seja, as práticas de leitura e escrita realizadas por ou com a participação de sujeitos considerados não alfabetizados. Os jovens e os adultos que procuram as salas de aula de alfabetização participam, no seu cotidiano, de práticas de leitura e escrita, mas muitas vezes elas não são reconhecidas pelos programas e projetos de alfabetização, por acontecerem de um modo particular, envolvendo objetivos específicos, hierarquias e questões de gênero. Ou seja, são práticas de letramento muitas vezes diferentes das que ocorrem no contexto escolar.

Daí a importância de se identificar quais as práticas de leitura e escrita estão presentes no cotidiano dos jovens e adultos. Com quais objetivos são realizadas? Como são realizadas? Como eles participam delas? O que eles sabem sobre elas? Depois de os alfabetizando responderem a essas perguntas, você irá conhecer as experiências de letramento da sua turma. Elas devem ser consideradas na organização do material didático e durante o processo de alfabetização.

Conforme mencionado anteriormente, o material didático utilizado durante o processo de alfabetização revela os objetivos com os quais se alfabetiza e a intencionalidade da alfabetização. Quando levamos para a sala de aula um livro, um poema, um filme, um mapa ou uma lista de palavras, devemos ter clareza dos objetivos que desejamos alcançar e da sua adequação aos jovens e adultos.

⁷ As expressões locais e marginais dizem respeito ao fato de que determinadas práticas de letramento são localizadas, ou seja, há práticas de leitura e escrita que são típicas de determinadas comunidades e regiões e, sendo assim, possuem características próprias do contexto cultural e histórico em que se realizam, o que, muitas vezes, as torna marginais, uma vez que não são percebidas e valorizadas como outras práticas de letramento que são amplamente conhecidas (STREET, 2014).

Para Paulo Freire (1982), todos os aspectos que compõem a alfabetização, inclusive o material didático, devem contribuir para que os alunos se reconheçam como sujeitos socioculturais e tenham a oportunidade de ampliar o seu conhecimento. Para ele, esse reconhecimento é fundamental, porque sua proposta de alfabetização parte da leitura de mundo dos jovens e adultos, de suas experiências e conhecimentos; portanto, parte do que eles já sabem. Desse modo, o aprendizado da leitura e da escrita oferece aos jovens e adultos a possibilidade de refletir sobre sua experiência cultural, de questioná-la e de ampliá-la.

As relações sociais (relações pedagógicas) no contexto da Educação de Jovens e Adultos

Para Freire (1982), o diálogo é um fundamento importante da relação pedagógica, uma vez que, por meio dele, espera-se que professores e alunos estabeleçam uma relação em que ambos se sintam respeitados durante o processo educativo.

Porém, o diálogo em sala de aula não ocorre somente por meio das conversas entre professores e alunos. Ainda que essas sejam de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, elas representam uma dimensão do diálogo, e não sua totalidade.

Contribuímos para a construção do diálogo, como professoras alfabetizadoras, quando admitimos a vida adulta como um tempo de aprendizagem e formação; quando selecionamos e elaboramos um material didático adequado aos alunos; quando respeitamos as diferentes opiniões que surgem em sala de aula acerca de um tema e buscamos uma compreensão mais profunda a seu respeito; quando

reconhecemos as experiências culturais construídas fora do contexto escolar; e também quando admitimos as consequências sociais do trabalho docente. Portanto, o diálogo defendido por Paulo Freire está presente em diferentes ações que constituem o processo de alfabetização.

É, na verdade, uma postura pedagógica que se revela na condução do processo educativo, visando sempre à construção de novos conhecimentos a partir de uma perspectiva crítica e democrática.

É sempre bom realçar que o diálogo na Educação de Jovens e Adultos exige o reconhecimento de que a relação pedagógica se constitui entre adultos. Essa observação é importante porque, como já dito, a infantilização ainda caracteriza práticas educativas destinadas a esse público, não apenas quando se utiliza, durante o processo de alfabetização, o mesmo material didático elaborado para as crianças, mas também quando as relações estabelecidas em sala de aula desconsideram características da vida adulta, como: autonomia, capacidade de decisão, experiência, responsabilidade, características essas que devem ser desenvolvidas nas relações estabelecidas em sala de aula, uma vez que elas permitem construir uma dinâmica adequada à educação de adultos.

Outro aspecto importante a se considerar na construção de uma relação pedagógica dialógica é a tensão. Muitas vezes, o diálogo é percebido de uma maneira ingênua, como se não existissem, na relação dialógica, elementos de tensão e conflito. Esses elementos precisam ser admitidos, uma vez que, quando se busca em sala de aula a compreensão de determinados temas, como: *o lugar da mulher na sociedade, os direitos trabalhistas, os problemas*

ambientais contemporâneos, a tensão surge em razão das diferentes concepções que a turma apresenta. Portanto, faz parte do diálogo o convívio com diferentes opiniões, ideias e percepções, visto que não se busca em sala de aula um pensamento único, mas uma compreensão crítica e profunda dos temas estudados.

Professora, observe como esses três aspectos presentes na teoria de Paulo Freire – o objetivo da alfabetização, os critérios para elaboração e seleção do material didático e as relações pedagógicas – são fundamentais para a criação de um projeto de alfabetização de jovens e adultos. Eles nos permitem identificar o sentido político pedagógico que damos à educação e à alfabetização, uma vez que nos mostram a necessidade de respondermos à seguinte pergunta: **“a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política”** (FREIRE, 1989, p. 15, grifo do autor). Se, como professora alfabetizadora, respondemos a esta pergunta afirmando que fazemos educação a favor da **humanização e da compreensão crítica do mundo social**, essa escolha será retratada nos temas, no material didático, no direcionamento que damos aos estudos e nas características da relação pedagógica que estabelecemos com os alunos. Portanto, quando respondemos a perguntas dessa natureza, temos a oportunidade de assumir que realizamos, como professoras alfabetizadoras, um trabalho de natureza política e pedagógica, e não apenas pedagógica, o que cria condição para que possamos desenvolver o processo de alfabetização como uma experiência educativa, que permita aos jovens e adultos, simultaneamente, a aprendizagem da língua escrita como um objeto cultural e social, e uma reflexão sobre sua condição existencial.

Alfabetização e Letramento

Dando sequência ao que foi proposto no início desta carta, professora, vamos continuar nossa conversa destacando as relações entre *alfabetização e letramento*.

Porém, antes disso, é preciso fazer uma observação sobre alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Vários cursos de EJA desenvolvidos em espaços não escolares oferecem, quase sempre, somente o processo de alfabetização, o que exige que os jovens e adultos, após sua conclusão, sejam encaminhados a uma rede de ensino para que possam dar continuidade aos estudos. Já nas redes de ensino, a alfabetização é considerada a etapa inicial do processo de escolarização. Apesar das diferenças, em ambos os espaços, a alfabetização é vista como uma etapa muito importante tanto para professoras, pelos desafios inerentes ao trabalho docente, quanto para os alunos que buscam, na vida adulta, aprender a ler e escrever.

Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos

Segundo Soares (2014a) e Maciel (2014), [Alfabetização](#) é o processo de aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e de suas convenções, ou seja, é um processo que permite o domínio das habilidades básicas de [Leitura](#) (BICALHO, 2014) e de escrita. No entanto, para as autoras, esse processo não se restringe a aprender as habilidades de codificação e [Decodificação](#) (COSCARELLI, 2014a), mas se estende ao domínio dos conhecimentos que asseguram o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. Acrescenta-se a essa definição a perspectiva de Paulo Freire, apresentada anteriormente, que afirma que

esse processo deve, também, possibilitar a compreensão crítica do mundo social.

No contexto da alfabetização e, em particular, no de jovens e adultos, é importante observar a análise de Soares (2004) sobre as transformações no conceito de alfabetização ocorridas nos censos demográficos. Até o Censo de 1940, era considerado alfabetizado aquele que declarasse saber ler e escrever, com habilidade de escrever o próprio nome. A partir do Censo de 1950 e até o realizado em 2000, era necessário ser capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas também de realizar uma prática de leitura e escrita. A partir de 2000, por meio das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), o Censo busca identificar o tempo de escolarização como critério para definição de alfabetizado, pressupondo que, a partir de um determinado tempo (4 anos) de escolaridade, o indivíduo terá aprendido a ler e escrever e a fazer uso da leitura e da escrita.

Essas alterações no conceito de alfabetização permitem identificar que esse conceito foi, ainda que de forma tímida, ampliando, ao longo do tempo, uma vez que passa a exigir diferentes conhecimentos sobre a língua escrita e sobre seus usos. Permitem, também, compreender o quanto é complexo definir se um indivíduo é ou não alfabetizado. Entende-se que tal definição não se relaciona apenas com o domínio de determinadas habilidades de leitura e escrita, mas também com o contexto histórico, econômico, social e político (SOARES, 2004).

Assim como o conceito de alfabetização se transforma, o modo de alfabetizar, também. Se, durante muito tempo, o processo de alfabetização foi desenvolvido por meio dos

métodos sintéticos e analíticos (como veremos a seguir), hoje, em razão tanto dos estudos e pesquisas sobre a aprendizagem da língua escrita quanto da complexidade dos usos e funções da leitura e escrita no mundo contemporâneo, as orientações giram em torno da alfabetização na perspectiva do letramento.

Segundo Soares (2014b, 2004, 2002), foi na área do ensino inicial da língua escrita que [Letramento](#) (SOARES, 2014b) – a palavra e o conceito – foi introduzido no Brasil, na década de 1980. O motivo do seu surgimento se deu em razão das transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas ocorridas durante o século XX, que revelaram a diversidade de práticas de leitura e escrita utilizadas profissional e socialmente. Essas práticas exigem complexas e diferentes habilidades de leitura e escrita de seus usuários, o que levou à reformulação de objetivos no ensino da língua escrita e à introdução de novas práticas de leitura e escrita na escola.

O termo letramento se vinculou ao termo alfabetização, para indicar que a aprendizagem inicial da língua escrita deve ocorrer em um contexto que possibilite tanto a aquisição do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções, quanto a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita.

Entende-se que o letramento é construído por meio de um processo de inserção e participação na [Cultura escrita](#) (GALVÃO, 2014). Esse processo se inicia quando os indivíduos começam a conviver com as várias manifestações da escrita na sociedade (documentos, jornais, livros, cartazes, abaixo-assinados, contratos, textos característicos do celular etc.) e se prolonga por toda a vida. Esse processo

leva ao que Soares (2002) define como letramento: “é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145).

O nível de letramento dos grupos sociais relaciona-se com as suas condições sociais, culturais e econômicas. Em razão disso, encontramos, em uma sociedade grafocêntrica, diferentes níveis de letramento. Portanto, nessas sociedades, não há grupos letrados e outros não letrados. Há diferentes níveis de letramento tanto em razão das possibilidades de acesso à cultura escrita (em uma sociedade desigual, como a brasileira, apenas determinados grupos possuem acesso amplo), quanto em relação a distintas demandas do trabalho, da vida social, ou até mesmo do interesse de cada indivíduo. Assim, há grupos sociais que usam de modo intenso a leitura e a escrita; outros usam de forma moderada e apenas para determinados fins; e há aqueles que, mesmo não sabendo ler e escrever, participam de diferentes práticas de leitura e escrita e, com isso, aprendem sobre elas.

É possível identificar esse último grupo nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, quando os sujeitos não alfabetizados relatam sua participação em práticas de leitura e escrita, como, por exemplo: quando participam de uma reunião da associação do bairro e, ao ouvirem a leitura da ata, contribuem para sua redação final, sugerindo alterações; quando solicitam que alguém escreva uma carta ou um e-mail para eles, para que possam resolver algum tipo de situação; quando usam o celular; quando fazem compras. A participação de indivíduos não alfabetizados em situações que envolvem práticas de leitura e escrita revela

seu nível de letramento, ou seja, eles não sabem ler e escrever convencionalmente, mas apresentam um determinado nível de letramento que os permite fazer uso da leitura e da escrita em situação real.

Professora, observe como os estudos sobre o letramento nos ajudam a refletir sobre a sua importância para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Eles nos ajudam a reconhecer que a alfabetização deve ocorrer em um ambiente no qual se crie oportunidade de reflexão e de uso da leitura e da escrita. Ainda que a alfabetização tenha suas especificidades, exigindo uma ação pedagógica planejada e intencional, como veremos nas próximas cartas, é preciso reconhecer que, apesar das diferenças, alfabetização e letramento são dois processos, segundo Soares (2004), “indissociáveis, simultâneos e interdependentes”.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14, grifos nossos).

Aprendizagem da leitura e da escrita

A história da alfabetização no Brasil mostra que, ao longo do tempo, o ensino inicial da leitura e da escrita ocorreu por meio dos métodos sintéticos e analíticos. Os métodos de alfabetização sintéticos são aqueles que partem da parte para o todo, ou seja, partem de unidades menores que a

palavra, como: a letra, o fonema e a sílaba. Nesse conjunto, estão os métodos: [Alfabético](#) (FRADE, 2014b), [Fônico](#) (FRADE, 2014c) e [Silábico](#) (FRADE, 2014d).

Os métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo (FRADE, 2005, p. 23).

Já os métodos analíticos fazem o sentido inverso, partem do *todo para as partes*, ou seja, partem da palavra, da frase, do texto para o desenvolvimento do processo de alfabetização. São conhecidos como: [Palavração e de Sentenciação](#) (FRADE, 2014e), [Global de Contos](#) (FRADE, 2014f), [Natural e Imersão](#) (FRADE, 2014g).

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos global de contos, o de sentencição e o de palavração. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização. Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua (FRADE, 2005, p. 22).

Além dos métodos analíticos e sintéticos, existem também os que são denominados de ecléticos ou mistos, que utilizam, ao mesmo tempo, as estratégias de ambos.

Segundo Mortatti (2006), a partir de meados da década de 1980, com a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita

(1986), estudo realizado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, houve uma mudança significativa no modo como as secretarias estaduais e municipais de educação e as professoras alfabetizadoras passaram a conduzir o processo de alfabetização. Essa mudança se relaciona com as explicações dadas pelas autoras para o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, que passa a ser visto como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre sua natureza e seu funcionamento.

Tendo como base a teoria de Piaget, os estudos de Ferreiro, Teberosky e colaboradores buscaram construir uma descrição do processo pelo qual o sujeito reconstrói para si mesmo determinado objeto presente em sua cultura, mediado por outros sujeitos que atuam como interpretantes (WEISZ, 2016).

Nesses estudos, a língua escrita foi considerada um objeto cultural e social e não um objeto meramente escolar. Enquanto objeto cultural e social, considera-se que ela foi construída socialmente e que está presente no cotidiano das crianças por meio de diferentes práticas de leitura e escrita. Segundo as autoras, é justamente por meio dessas práticas – leitura e escrita de livros, avisos, bilhetes, propagandas, rótulos, uso do celular e computador etc. – que as crianças interagem com a escrita e elaboram hipóteses sobre sua natureza e funcionamento, e o fazem antes de chegarem à escola para serem alfabetizadas.

Para Bregunci (2014), a perspectiva construtivista relacionada à aquisição da escrita é sustentada pelos seguintes princípios:

- a) valorização da atividade do aprendiz em sua relação com o objeto de conhecimento (a aquisição da escrita) e seu universo sociocultural (contexto de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, experiências e práticas);
- b) consideração de hipóteses e erros do sujeito como momentos construtivos do conhecimento;
- c) ênfase na avaliação processual e na organização flexível e dinâmica de grupos de alunos, para avanços em seus níveis de aprendizagem;
- d) promoção de contatos intensos com o universo da leitura e da escrita, com foco em contextos interativos e em práticas de letramento;
- e) estímulo à organização coletiva do contexto pedagógico e à qualificação do professor – também considerado sujeito reflexivo que constrói conhecimento e mediador relevante na aprendizagem dos alunos (BREGUNCI, 2014).

Professora, observe como esses princípios deixam claro que a perspectiva construtivista não é um método de alfabetização. São princípios que nos ajudam a compreender a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, como devemos desenvolver o nosso trabalho como professora alfabetizadora.

Na década de 1980, Emilia Ferreiro também buscou compreender, por meio de uma pesquisa intitulada *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura* (2007), as representações dos adultos sobre o sistema de escrita, indicando que, para o adulto, a aprendizagem da escrita é uma aquisição conceitual, ou seja, é um processo construtivo que ocorre por meio da interação com o meio social. As relações dos adultos não alfabetizados estabelecidas no seu dia a dia, tanto no meio urbano

quanto no rural, possibilitam que eles elaborem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita e obtenham informações sobre ele, como: conhecimento das letras do seu nome, diferenças entre números e letras, identificação das letras em rótulos e embalagens, identificação de sinais de trânsito, compreensão das funções sociais da escrita, entre outras.

Ferreiro (2007) constatou que os níveis de conceitualização sobre o sistema de escrita identificados na criança também são encontrados nos adultos, mas com significativas diferenças, uma vez que estes construíram, ao longo da vida, como já dito, conhecimentos sobre a escrita, o que os permite conhecer seus usos, convenções e alguns de seus princípios organizadores.

Para a autora, a ação pedagógica deve “*ayudar al adulto a comprender el modo de funcionamiento de la escritura a partir de lo que él ya construído, a partir de su saber efectivo y no de su ignorância*” (FERREIRO, 2007, p. 206).

Nessa perspectiva, os adultos não alfabetizados não devem ser vistos como meros receptores, mas devem ser considerados sujeitos ativos que passam por diferentes níveis de conceitualização da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, na tentativa de compreender o sistema alfabético de escrita.

Assim, ainda que esses níveis possam variar, dependendo das experiências de vida de cada um, conhecê-los, professora, é de extrema importância para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Para tanto, vamos fazer uma breve apresentação deles, com exemplificações de escritas que ilustram cada nível.

Pré-silábico⁸

APOBDTN	jaca
DAI	jabuticaba

Neste nível de escrita, o alfabetizando, quando escreve, não estabelece correspondência entre a pauta sonora e a escrita, ou seja, o alfabetizando ainda não compreende que a escrita representa os sons das palavras. Por isso, sua escrita só pode ser interpretada por ele, uma vez que não há relação entre o que ele escreve e os sons das palavras. Além disso, neste nível, ele pode escrever tentando retratar características do objeto que a palavra representa. Assim, ao escrever a palavra **JACA**, o alfabetizando tende a escrevê-la com muitas letras, porque é o nome de uma fruta grande, e, ao escrever a palavra **JABUTICABA**, escreve com poucas letras porque a fruta jabuticaba é muito pequena. Essa hipótese é denominada de realismo nominal e sua superação é considerada fundamental para a apropriação do princípio alfabético.

⁸ É importante ressaltar que jovens e adultos não alfabetizados, muitas vezes, já superaram o nível pré-silábico ao iniciarem o processo de alfabetização. Daí a necessidade de se fazer, no início desse processo, um diagnóstico com o objetivo de identificar o conhecimento que possuem sobre o sistema de escrita. Na próxima carta, vamos conversar sobre a importância do diagnóstico para a alfabetização de jovens e adultos. Como grande parte do trabalho foi elaborado durante a pandemia, não conseguimos escritas realizadas por alunos jovens e adultos. Por isso, criamos os exemplos.

Silábico

ATC	cidade
MADA	moradia
SAI	salário

Este nível de escrita é considerado fundamental porque é quando ocorre a fonetização da escrita. Ou seja, a escrita revela que o alfabetizando percebe os sons das sílabas como partes da palavra a ser escrita, representando cada sílaba com uma letra. Dentro desse estágio, alguns alfabetizados passam por um momento em que se preocupam apenas com a quantidade de letras (silábico quantitativo), como na palavra CIDADE. Posteriormente, preocupam-se em utilizar letras que correspondam aos sons representados (silábico qualitativo), como nas palavras MORADIA e SALÁRIO.

Silábico-alfabético

RSA	roça
SADAI	saudade
FAILA	família

Neste nível de escrita, o alfabetizando se encontra em transição entre os estágios (silábico e alfabético) e tanto pode escrever sílabas completas como incompletas. Aos poucos, ele começa a perceber que, muitas vezes, uma letra não é suficiente para representar uma sílaba, e começa a acrescentar letras às sílabas. É importante observar que, em relação ao estágio anterior (silábico), o alfabetizando

está acrescentando letras às sílaba, o que altera a análise sobre sua escrita. Antes dos estudos de Ferreiro e Teberosky, dizia-se que, na escrita RSA (ROÇA), o alfabetizando estava “comendo letras” porque faltava a letra (o) na sílaba (ro). No entanto, se consideramos a fase silábica, em que cada sílaba é representada por uma letra, percebemos que ele está acrescentando letras.

Alfabético

CIDICATU	sindicato
VOTU	voto
GEVE	greve

Neste nível de escrita, o alfabetizando, ao escrever, demonstra que compreende a organização e o funcionamento da escrita alfabética, ainda que não domine as regras ortográficas. Ele reconhece unidades menores do que as sílabas, os fonemas, e pouco a pouco domina suas correspondências com os grafemas. É neste momento que ele se interroga sobre as questões ortográficas e deve ser estimulado a compreendê-las. A escrita alfabética constitui o final da evolução da compreensão do sistema de escrita (SOARES, 2016).

Professora, os alfabetizandos da EJA apresentam variedades em relação à escrita, sendo possível, em uma mesma situação, apresentar diversidade no registro das escritas com características de escrita silábica, silábica-alfabética ou alfabética, por exemplo. São muitas variáveis que estão em jogo, como a familiaridade com a palavra anunciada, a estrutura semântica e gramatical da palavra e a própria

disposição e concentração no momento do registro, além de fatores emocionais e cognitivos.

A análise da escrita dos alfabetizandos é um momento importante e necessita ser contínuo para que você busque compreender em qual fase o alfabetizando se caracteriza com maior recorrência, intervindo e auxiliando na compreensão do desenvolvimento da escrita. O importante é buscar compreender o grau de conhecimento que ele possui sobre a natureza alfabética da escrita, ou seja, suas hipóteses sobre a escrita, auxiliando-o para que seja alcançada a plena compreensão do sistema alfabético.

Os exemplos apresentados mostram tanto o esforço intelectual dos jovens e adultos no sentido de apropriação do sistema de escrita, quanto sua evolução. Gradativamente, outros princípios importantes sobre o sistema de escrita são aprendidos por eles. Começam a perceber as diferenças sutis entre os traçados das letras, entre as letras e os sinais de pontuação; certificam-se do direcionamento espacial da leitura e da escrita, o que os ajuda a ter desenvoltura com os cadernos, os livros e as telas do computador e do celular. Escrevemos, na Língua Portuguesa, na direção horizontal, no sentido da esquerda para a direita e de cima para baixo. Em diferentes línguas, tanto o sentido quanto a direção podem se alterar, como, por exemplo, nas línguas japonesa e árabe. Por isso, aprender a direção espacial da Língua Portuguesa é um aspecto importante do processo de alfabetização.

Para que os alunos jovens e adultos possam ampliar o seu conhecimento acerca do sistema de escrita, é preciso que a sala de aula se transforme em um **ambiente alfabetizador**, onde a compreensão da função social da escrita deve

ser estimulada com o uso de livros, dicionários, jornais, revistas, calendários e textos que estão presentes no cotidiano dos alunos. Tais textos devem ser identificados pela professora em diálogo com a turma. Nessa perspectiva, a língua escrita é apresentada e estudada como um objeto cultural e social que foi criado e desenvolvido pela humanidade ao longo do tempo, não devendo, como objeto cultural e social, ser reduzida a textos artificiais para que os alunos possam aprendê-la.

Além disso, a sala de aula, como um ambiente alfabetizador no contexto da Educação de Jovens e Adultos, deve possibilitar a compreensão das causas sociais, políticas e econômicas do analfabetismo. Para Giroux (1994), o analfabetismo não é apenas a incapacidade de ler e escrever, é uma construção social que, em uma sociedade desigual e injusta, contribui para a construção de relações de poder autoritárias. Em razão disso, o autor ressalta que o processo de alfabetização deve tanto promover uma visão crítica dessas relações de poder, que são culturais, políticas, econômicas, sociais, quanto criar uma narrativa emancipatória em que todos tenham direito à palavra. Para o autor, "Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro" (GIROUX, 1994, p. 11).

Professora, nas cartas anteriores, afirmamos que o processo educativo de jovens e adultos deve partir dos seus conhecimentos e experiências.

Segundo Freire (1982), esses conhecimentos e experiências devem ser considerados durante todo o processo. Assim, conhecer aspectos da realidade sociocultural dos jovens e adultos e identificar suas expectativas em relação ao aprendizado da leitura e da escrita são princípios importantes para a construção de um projeto de alfabetização. Outro princípio relevante, fundamentado nos estudos sobre alfabetização e letramento, é a realização de um diagnóstico que retrate os conhecimentos que os jovens e os adultos possuem sobre o sistema de escrita e os seus usos. E é sobre esse diagnóstico que iremos conversar nesta carta.

Portanto, professora, nas primeiras semanas de aula, é essencial escutar os alfabetizandos, ouvir suas histórias de vida; identificar que vivências têm com a cultura escrita (GALVÃO, 2014) e a escolar, seu modo de lidar com os saberes em seu dia a dia e conhecer suas práticas culturais. Falar de nossas experiências como alunas, aprendizes e como professoras alfabetizadoras também faz parte desse diálogo. E essa troca de vivências, conhecimentos e expectativas com a turma é fundamental para o planejamento do trabalho de alfabetização e para a escolha das temáticas a serem trabalhadas na sua sala de aula.

Ponto de Partida: o que os alfabetizandos já sabem sobre o sistema de escrita alfabética

Todos os alfabetizandos trazem conhecimentos sobre a língua escrita, por isso precisamos identificar o que sabem e o que ainda necessitam desenvolver em relação ao ensino e à aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Vale lembrar que, para planejar, precisamos realizar um diagnóstico pedagógico, que nada mais é do que uma sondagem dos conhecimentos que os jovens e os adultos já possuem sobre a leitura e a escrita. Essa sondagem deverá ser realizada logo nas primeiras semanas de aula.

A avaliação diagnóstica é fundamental para todo o trabalho, pois ela tem o objetivo de ser um instrumento que nos ajuda na construção do planejamento pedagógico de forma objetiva, possibilitando-nos organizar o trabalho, atendendo as especificidades das turmas de alfabetização. Ela nos permitirá perceber que alguns dos alfabetizandos já possuem muitos conhecimentos sobre a língua escrita. Ressaltamos que o mais importante é identificar o que eles já sabem, os conhecimentos que possuem e que foram construídos ao longo da vida.

Desse modo, compartilhamos do princípio de que a avaliação é um instrumento de cunho diagnóstico. Não pode e nem deve ser confundida com um antigo teste de prontidão, nem ser usada como um instrumento para classificar os alfabetizandos como atrasados ou adiantados. O diagnóstico é um instrumento que nos permite analisar, tanto individualmente quanto em grupo, o conhecimento que os jovens e os adultos possuem sobre o sistema de escrita. As análises e os resultados individuais e coletivos nos

ajudam a definir e a executar as ações pedagógicas em sala de aula, na busca de resolução dos problemas, além de modificar estratégias e procedimentos de ensino que não se mostraram adequados para avançarmos naqueles pontos em que os resultados se mostraram insatisfatórios, assim como verificar os conhecimentos que já foram consolidados.

Para fazermos a sondagem dos conhecimentos da língua escrita, precisamos aplicar uma avaliação diagnóstica. Em nosso caso, tomamos como referências: **i) as propostas dos cadernos 2 e 3 da Coleção Instrumentos da Alfabetização do CEALE** (BATISTA *et al*, 2005a, 2005b), onde encontramos os cinco eixos dos conhecimentos essenciais para a alfabetização: oralidade, compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção escrita; **ii) Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Programa Brasil Alfabetizado (2016)**⁹.

Trabalhar, ao longo de todo o processo da alfabetização, em seus cinco eixos ajuda-nos a identificar as habilidades que os alfabetizandos já possuem dentro de cada um deles, a pensar as habilidades que precisam ser trabalhadas e, conseqüentemente, as atividades que devem ser propostas para se atingir os objetivos dentro de cada eixo.

Entretanto, professora, sabemos que não é possível construir uma avaliação diagnóstica contemplando todos os eixos; além de se tornar um instrumento imenso, algumas habilidades apresentam especificidades que dificultam transformá-las em uma atividade avaliativa comum a to-

⁹ MACIEL, Francisca Izabel Pereira (coord.). **Matriz de referência de língua portuguesa do Programa Brasil Alfabetizado**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG; Brasília: MEC, 2016. (Relatório MEC)

dos, como, por exemplo: os objetivos do eixo da [Oralidade](#) (MARCUSCHI, 2014). Em contrapartida, acreditamos que seja possível realizar uma avaliação diagnóstica com o objetivo específico de identificar as habilidades que os alfabetizandos demonstram já conhecerem no eixo da apropriação do sistema de escrita, por exemplo, e as habilidades que devemos explorar posteriormente, para que possam avançar no processo de alfabetização.

Você, professora, está ciente de que conhecer os alfabetizandos é a chave para observarmos a compreensão que eles têm sobre a cultura escrita, assim como sua oralidade, como se expressam, como constroem suas narrativas orais ao narrar um fato ou acontecimento. De modo dialogado, vamos conhecendo e realizando uma sondagem ou avaliação diagnóstica sobre os eixos “Compreensão e valorização da cultura escrita” e “Desenvolvimento da oralidade”.

O [Diagnóstico](#) (ROCHA, 2014) é considerado, também, um recurso didático que auxilia na definição das metas de ensino e da aprendizagem para os alfabetizandos, nos conhecimentos a serem adquiridos por eles, na seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e na escolha dos procedimentos e materiais didáticos adequados aos objetivos e às metas definidos (metodologia).

A seguir, iremos discutir algumas possibilidades de elaboração de um diagnóstico, deixando claro que ele se vincula à proposta pedagógica, à proposta curricular, ao planejamento e ao perfil da turma.

O diagnóstico deve ser entendido como um instrumento de interação pedagógica entre os conhecimentos adquiridos pelos alfabetizandos, para identificar os estágios de aprendizagem em que se encontram e estabelecer intervenções adequadas no percurso do processo de alfabetização e letramento.

As turmas de alfabetização de jovens e adultos são muito heterogêneas e é comum observarmos, entre eles, diferentes níveis de conhecimentos sobre o sistema de escrita e leitura. E como identificar os [Conhecimentos prévios sobre a escrita](#) (GOMES, 2014) que cada um já traz para organizar o planejamento, contemplando a todos e ao mesmo tempo as diferenças? A construção de um diagnóstico é um caminho a ser seguido.

A Construção do diagnóstico

Ao construir os instrumentos a serem utilizados em um diagnóstico, geralmente, nos indagamos sobre as atividades que vamos utilizar e como podemos fazer para melhor obter um diagnóstico. Em geral, pensamos primeiro no modelo de diagnóstico, nas questões, na escolha de textos, nas palavras que se adequam à turma. Tudo isso, é importante, mas teremos maior segurança se tivermos clareza de que as escolhas têm como objetivo conhecer se determinada habilidade necessária ao ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita já é do conhecimento da turma.

Ainda que as turmas sejam únicas, **todas têm o mesmo objetivo: todos querem ser alfabetizados e têm o direito de saber ler e escrever.** Em torno desse mesmo objetivo, uma sondagem ou diagnóstico deve seguir algumas

orientações, visando a um objetivo comum. Para isso não precisamos “inventar a roda”; podemos partir de alguns referenciais já estudados, analisados e testados.

Nesse caminho, procuramos trazer orientações para a elaboração de um diagnóstico, a partir de uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Ou seja, um processo de ensino e aprendizagem que ocorre, considerando a língua escrita como um objeto cultural.

Não é nossa pretensão construir um modelo de um diagnóstico, afinal, cada turma é única, tem suas especificidades, assim como é impossível elaborar um instrumento que abarque todos os cinco eixos. Mas isso não nos exige de trazer uma reflexão sobre as atividades e sobre o que elas requerem dos jovens e adultos.

Ao elaborarmos uma atividade, devemos sempre nos perguntar: **qual o objetivo** para se propor determinada atividade? **Por que** devo propor essa atividade? **Para quem** estou propondo essa atividade? **O que** essa atividade está propondo como conhecimento de aprendizagem dos alfabetizandos? **Qual habilidade** essa atividade vai proporcionar ao desenvolvimento do alfabetizando? Foi com base nessas questões que nos orientamos para trazer-lhe subsídios para que você elabore um diagnóstico inicial.

A seguir, vamos dialogar sobre os eixos importantes para o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos, e de como podemos identificar os conhecimentos que os alfabetizandos já dominam.

• **Compreensão e Valorização da Cultura Escrita**

Os jovens e os adultos chegam apresentando diferentes conhecimentos sobre a língua escrita e seus usos. Portanto, não é de se surpreender que eles tenham hipóteses diversificadas sobre a natureza, as funções e o uso de materiais escritos, inclusive daqueles que são usados no dia a dia na escola. Entretanto, sabemos que usar os [Suportes da escrita](#) (VIEIRA, 2014) e os instrumentos presentes na cultura escolar é um conhecimento que se articula com outros saberes sobre a cultura escrita. As convenções gráficas, os usos dos diferentes tipos de letra fazem parte do ensino e aprendizagem inicial da língua escrita.

Por isso, **compreender as diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação** é um dos conhecimentos que os jovens e os adultos precisam adquirir logo no início do processo de alfabetização, pois são cruciais para a apropriação da língua escrita.

Para diagnosticar a habilidade de **compreender as diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação**, podemos apresentar à turma diferentes suportes da escrita (livros, revistas, jornais, folhetos, cartões e outros), para que, folheando esses suportes, possam apontar aspectos e diferentes sinais gráficos que distingam o [Sistema de escrita](#) (MORAIS, 2014a) de outros sistemas simbólicos. Podemos também fazer uma atividade em que os alfabetizandos possam identificar palavras, letras, números, sinais e símbolos. Isso nos possibilita verificar se eles fazem distinções entre o sistema de escrita alfabética, os sinais gráficos e outros sistemas de representação, e se conseguem identificar, nomear, prever o significado e o uso funcional dos diferentes sinais encontrados.

Conhecer os usos e as funções sociais da escrita em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, folhetos, cartões e outros) é um conhecimento importante a ser trabalhado com os jovens e os adultos. Diferenciá-los, assim como identificá-los, mesmo que ainda não saibam ler. O que se pode ler em um jornal ou em uma conta de energia elétrica? Quem são os destinatários? Como identificá-los? Quais os tipos de textos que circulam em nossa comunidade? Para que servem? Quais as características dos diferentes textos? Questionamentos como esses levam a turma a discutir e atentar para os usos e as funções sociais de diferentes portadores de texto que circulam no nosso dia a dia. Isso é letramento.

- **Desenvolvimento da Oralidade**

O desenvolvimento do eixo da **oralidade** inclui não apenas a capacidade de falar, mas também saber ouvir com compreensão, crucial para a participação dos jovens e adultos, como cidadãos, na sociedade. Para isso, é preciso que eles consigam participar das interações cotidianas em sala de aula, nos espaços escolares e da comunidade; usar a linguagem oral em diferentes situações escolares; contar e recontar textos oralmente, usando registro linguístico adequado à situação de comunicação; planejar a fala em situações formais; e realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão. Mas como avaliar o desenvolvimento da oralidade?

O diagnóstico das habilidades no eixo da oralidade vai requerer de nós, professoras, a criação de oportunidades de interação em sala de aula com os alfabetizandos, entre eles e deles com a comunidade escolar. Desse modo, precisamos observar atentamente as formas de participação de cada jo-

vem e adulto, desde seus primeiros dias com a turma e com a professora. Precisamos criar atividades que envolvam o jogo de perguntas e respostas de uma forma mais espontânea, garantindo o espaço para discussão, normalmente empreendidos nas atividades de interpretação de textos lidos, sempre incentivando a participação oral de todos.

Debater sobre determinados assuntos de interesse da turma, simular juris são atividades que podem ser propostas, tendo o cuidado de favorecer e promover a ampla participação de todo o grupo. As observações devem ser registradas em um caderno para que nos ajudem a desenvolver, durante o processo de alfabetização, atividades que contribuam para a formação linguística dos alfabetizandos, possibilitando que eles reconheçam a existência das diversas variedades da língua, respeitem a maneira de falar que cada um aprendeu com sua família e seus conterrâneos, os diferentes interlocutores e as diferentes variedades linguísticas, o comunicar-se com os outros, transmitindo mensagens, argumentando etc.

- **Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

No eixo da **apropriação do sistema de escrita alfabética**, trataremos dos conhecimentos que os jovens e os adultos precisam adquirir para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético-ortográfico, bem como a ortografia da língua portuguesa. Destacamos aqui o aprendizado das **letras do alfabeto**, pois esse é um conhecimento fundamental para aprender a ler e escrever. Por vezes, os adultos nomeiam as letras, pronunciando-as em ordem alfabética, mas não conseguem associar essas letras à sua representação gráfica. Nomear as letras do alfabeto é apenas uma atividade de soletração, ou seja,

dizer os nomes das letras. Isso ocorre porque é possível que o alfabetizando tenha decorado a ordem alfabética, mas não necessariamente tenha aprendido a identificar as letras e seus respectivos sons. É necessário compreender as correspondências grafo (letras) fonêmicas (sons). Dominar essa habilidade não é uma tarefa simples. Aprender as **letras do alfabeto é conhecer, identificar e, principalmente, compreender as relações entre essas letras e os sons que elas representam.**

A sondagem dessa habilidade pode ser feita solicitando aos jovens e adultos que escrevam as letras que conhecem; podemos também escrever as letras do alfabeto fora da sequência, em quadrinhos, para que marquem as letras ditadas, ou, se preferir, pedir que escrevam letras ditadas. São algumas atividades para verificar as letras do alfabeto que eles já reconhecem, sabem nomeá-las e, principalmente, identificam o som que elas representam.

A professora deve perceber que, outra habilidade importante no ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita consiste em **reconhecer diferentes tipos de letra**, isto é, compreender que as letras do alfabeto podem ser escritas de formas diferentes e que a alteração parcial ou integral de sua forma gráfica não altera o seu significado. A variação dos tipos de letras ocorre em função do contexto em que elas são utilizadas e a intenção que se tem em relação ao texto. As letras de imprensa maiúscula e minúscula, por exemplo, são muito usadas em placas, manchetes de jornal, cartazes, propagandas, porque facilitam a identificação e a leitura. Já a letra cursiva usamos porque ela imprime uma velocidade e marca pessoal à nossa escrita.

Para identificar se os jovens e os adultos reconhecem as letras do alfabeto e fazem distinção entre diferentes tipos de letras, podemos elaborar atividades com palavras escritas com letras maiúsculas, minúsculas e cursivas, para que eles identifiquem as palavras iguais. Colocar exemplos com textos (placas sinalizadoras, avisos) para trabalhar diferentes tipos de letras.

Sabemos que apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de **dominar as relações entre grafema e fonema em palavras**, um princípio básico que o rege. Essa habilidade e as seguintes vão proporcionar aos alfabetizando o domínio necessário aos conhecimentos da consciência fonológica.

Os [Fonemas](#) (MARTINS, 2014) (os sons da fala) são as entidades elementares da estrutura fonológica (MIRANDA, 2014) da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala, que são representados por [Grafemas](#) (CARVALHO, 2014) (as letras) na escrita. Grafemas, por sua vez, são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Exemplos: a, b, c, são grafemas; qu, rr, ss, ch, lh, nh também são grafemas.

Outro aspecto do processo de alfabetização é o **registro do próprio nome e a identificação de suas unidades**. A escrita do próprio nome é importante, porque é a partir do nome que o sujeito se reconhece, se situa no mundo e constrói sua identidade pessoal e social. Quando os alfabetizando chegam à escola, sentem-se motivados a escrever o próprio nome e, muitas vezes, já conseguem escrever (desenhar) o primeiro nome ou parte dele, mesmo não tendo compreendido o funcionamento da escrita alfabética.

Assim como o conhecimento do alfabeto, **compreender e dominar as habilidades de reflexão fonológica de sílabas, rimas, terminações de palavras** têm uma importância no aprendizado da nossa língua.

O **reconhecimento da sílaba como unidade que constitui a palavra** é uma habilidade essencial no processo de aquisição do sistema de escrita. É preciso que o alfabetizando perceba que a sílaba é uma unidade sonora menor do que a palavra. Por isso, o desenvolvimento dessa habilidade envolve, sobretudo, **a sonorização das palavras, destacando a sonoridade das sílabas**, componentes da palavra oralizada, que ajuda na compreensão da constituição das palavras, em sua maioria constituída por sílabas e com diferentes graus de complexidade.

Identificar o número de sílabas em uma palavra e identificar as sílabas semelhantes em palavras diferentes são atividades que favorecem o domínio dessas habilidades. Para **compreender e dominar a consciência fonológica na alfabetização** (MORAIS, 2014b), é primordial que o alfabetizando saiba **identificar as unidades sonoras que compõem uma palavra**.

Outra habilidade fonológica que precisamos desenvolver no processo de alfabetização é o **reconhecimento de unidades sonoras iguais ou que rimam em palavras diferentes**. As unidades sonoras podem aparecer no início, no meio ou no final das palavras. Essas atividades, como todas propostas nesta carta, devem ser previamente escolhidas e de acordo com o mundo dos jovens e adultos. De modo geral, eles já reconhecem mais facilmente a sílaba inicial, ou seja, a que aparece no começo da palavra. Uma forma de explorar essa habilidade é apresentar conjuntos

de palavras para identificar sílabas iguais: cavalo - cachorro (inicial); panela - caneca (medial); apagador - computador (final). É comum atividades que envolvam apenas as sílabas iniciais ou finais, entretanto é importante o trabalho com a consciência fonológica envolvendo todos os tipos de sílabas e rimas. Sílabas que rimam por semelhança sonora no final ou no meio da palavra: macarrão - feijão; anel - chapéu; cachimbo – domingo.

Professora, você pode, por exemplo, desenvolver algumas atividades para conhecer essa habilidade, apresentando palavras ou pequenos textos, como poemas, quadrinhas, provérbios, músicas, para que os jovens e os adultos identifiquem as semelhanças e as diferenças de sons de algumas das palavras dos textos. Também pode elaborar atividades em que terão que analisar um conjunto de palavras e identificar aquela que não rima ou, ainda, analisar pares de palavras afins, tendo de discernir se elas combinam ou não.

O desenvolvimento dessas habilidades do eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética tem uma interface com uma faceta da oralidade, razão pela qual as atividades propostas devem ser sempre exploradas oralmente. A sonorização, a escuta e a fala ou o texto lido oralmente favorecem esse conhecimento.

É muito comum encontrarmos propostas com desenhos infantilizados na exploração das habilidades do eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética. Isso não é necessário e nem recomendável, afinal, o mundo dos jovens e adultos é cheio de palavras e rimas adequadas a eles.

- **Leitura**

O eixo leitura é uma aprendizagem construída progressivamente com base nos conhecimentos e habilidades de transformar letras (grafemas) em sons (fonemas), bem como na habilidade de refletir e compreender as correspondências até chegar à compreensão textual. A decodificação (COSCARELLI, 2014a) é um procedimento utilizado pelo leitor para identificação das relações entre grafemas (“letras”) e fonemas (“sons”). Na alfabetização, esse é um conhecimento crucial e decisivo, entretanto não pode ser trabalhado isoladamente, deve ser ensinado de forma sistemática, persistente e contextualizada.

A leitura de palavras inseridas em um texto contextualizado e apropriado às pessoas da EJA pode fornecer evidências sobre o desenvolvimento das **habilidades de decifração e compreensão da escrita**. Sabemos que é comum encontrarmos jovens e adultos que demonstram ter desenvolvido a habilidade de decodificar, decifrando letra por letra, sem, no entanto, ter a compreensão sobre o que está sendo lido.

Essa habilidade apresenta diferentes níveis de complexidade, que se relacionam: ao grau de familiaridade que o alfabetizando tem com a palavra; à frequência com que essa palavra aparece nos diferentes contextos em que o alfabetizando está inserido; à estrutura silábica que a palavra apresenta e à oralidade.

Sendo assim, é fundamental **desenvolvermos atitudes e disposições favoráveis à leitura – habilidade de decifração, fluência em leitura** (RIBEIRO, 2014), **compreensão de textos** – habilidades fundamentais para o ensino e a aprendizagem da leitura no processo de alfabetização. Portanto,

para verificar os conhecimentos que os jovens e os adultos já dominam, podemos criar atividades em que eles possam compreender várias palavras escritas numa folha, circular as palavras que você falar, ligar palavras e/ou frases escritas aos seus desenhos correspondentes; responder a questões relacionadas ao tema central de um pequeno texto; interpretar o texto lido oralmente ou, ainda, recontar o texto para alguém. Mais uma vez, é importante não nos esquecer de que todas as atividades devem ser contextualizadas e adequadas ao nosso público. Jamais devemos trazer atividades infantilizadas para nossa turma de EJA.

Com relação à sondagem de leitura, ela tem a função de observar a fluência e a compreensão que os jovens e os adultos possuem sobre a leitura e os recursos que utilizam no ato de ler. Para verificar o que eles conseguem ler ou identificar nos textos, podemos utilizar a conta de energia elétrica, de água, de telefone; apresentar uma imagem com uma cena do cotidiano e um pequeno texto escrito com um assunto conhecido por eles, para que possam acionar as estratégias de leitura, conhecimentos prévios, pistas para ler sem saber ler.

- **Produção Escrita**

O eixo da Produção escrita (CARDOSO; VAL, 2014) refere-se ao conhecimento da escrita na vida individual e coletiva, e da apropriação de seus usos, de maneira gradativa, sempre com possibilidade de ampliação e atualização pelos jovens e adultos. Para isso é preciso desenvolvê-la de forma articulada com os eixos anteriores, oralidade, leitura, para que possam compreender e valorizar os usos da escrita, com diferentes funções e em diferentes gêneros; produzir diferentes tipos de textos escritos; e adequar aos objetivos, aos destinatários e aos contextos de circulação.

Entretanto, no nosso dia a dia, podemos nos deparar com jovens e adultos que podem chegar à escola com o desejo e o objetivo de aprender a ler e escrever, sem saber por que se escreve, para quem se escreve e quando se escreve. Ao problematizar com eles sobre os usos e as funções da leitura e da escrita em suas vidas e na sociedade em geral, propiciamos o desenvolvimento do eixo da valorização da cultura escrita, juntamente com os eixos da leitura oralidade. Muitos, inclusive, podem desconhecer, em níveis variados, que o sistema de escrita serve para registrar e preservar informações e conhecimentos; para documentar compromissos; para divulgar conhecimentos e informações; para partilhar sentimentos, emoções, vivências; para organizar rotinas coletivas e particulares.

A realização de atividades de [Escritas livres](#) (MONTEIRO, 2014) pelos jovens e adultos é um valioso instrumento de sondagem da produção escrita (CARDOSO; VAL, 2014) que nos possibilita sabermos as hipóteses de escrita que eles apresentam, ou seja, as ideias sobre a leitura e a escrita já construídas por eles.

Os jovens e os adultos, muitas vezes, resistem quando solicitados para escrever de forma livre e espontânea. É comum dizer que não sabem escrever. É preciso estabelecer um clima favorável e de confiança entre você e eles, a fim de que cada um mostre o que já é capaz de realizar sozinho. Entretanto, para realizar a sondagem individual, faz-se necessário organizar o trabalho na sala de aula, para que você tenha tempo de estar individualmente com cada um dos alfabetizandos, propondo-lhe escrita de algumas palavras, perguntando-lhe o que escreveu, por que escolheu aquelas letras, sem se preocupar se estão “certas ou erradas”. As explicações dadas por eles serão um instrumento importante para que você os conheça melhor do ponto de vista cognitivo.

Nosso objetivo nessa produção é refletir sobre o processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita com foco na aquisição da língua escrita com o aporte teórico da [Psicogênese da Aquisição da Escrita](#) (BREGUNCI, 2014).

Nessa perspectiva, é importante conhecer a etapa em que os alfabetizandos se encontram no processo de escrita, se reconhecem os sinais próprios da escrita alfabética. Se eles escrevem letras, indicam que sabem que a escrita é produzida por sinais convencionais; se escrevem muitas letras para palavras que representam objetos grandes e poucas letras para os pequenos, revelam que estão utilizando critérios ligados à quantidade e à variedade de letras; se escrevem uma letra para cada sílaba, provam que já conseguem estabelecer correspondências entre sons da fala e as letras convencionais; e se escrevem uma letra para cada fonema, demonstram já conhecer o princípio alfabético do sistema de escrita.

Entretanto, para analisar a escrita de palavras, precisamos lembrar que se trata de uma habilidade que requer que o alfabetizando consiga estabelecer adequadamente as relações entre os fonemas (os sons) e os grafemas (as letras) do português (eixo da apropriação). Em um primeiro momento, é importante observar e priorizar palavras mais frequentes no cotidiano dos jovens e adultos (aquelas que eles ouvem ou veem com frequência) (cultura escrita /letramento).

Na língua portuguesa, a maioria das palavras são formadas por sílabas canônicas que apresentam consoantes (C) e vogais (V) – CV (caneca - batata - faca), tema que trabalharemos no capítulo 4.

Professora, é importante observar também que, mesmo que haja erros ortográficos, como troca de letras, as hipóteses elaboradas pelos jovens e adultos para a codificação das palavras estarão nos revelando os princípios do sistema alfabético-ortográfico já apreendidos e generalizados por eles.

Para verificar como os jovens e os adultos compreendem o princípio alfabético do sistema de escrita, precisamos investigar o nível de aquisição do sistema de escrita em que cada um se encontra. Assim, você pode propor atividades em que eles devam comparar o significado (aquilo que a palavra representa) com o significante (representação gráfica da palavra), fazendo distinção entre o tamanho do objeto e a extensão da palavra (variável conforme a quantidade de letras – realismo nominal); produzir escritas de palavras ou pequenos textos sem apoio de modelos, tanto em situações mais livres quanto em situações de produção mais direcionada (como, por exemplo, a professora faz a leitura de algumas palavras e/ou frases oralmente e os alunos vão registrando a seu modo).

Para finalizar, as atividades propostas para o diagnóstico devem ser pensadas e planejadas de acordo com a turma, com o objetivo de identificar os conhecimentos que os alfabetizandos possuem sobre o sistema de escrita ou sobre a leitura e escrita. Após a realização do diagnóstico inicial, é necessário analisar os resultados, o retorno a ser dado aos alfabetizandos e o planejamento após os resultados.

É importante, também, destacar que, além da sondagem inicial da escrita e leitura dos jovens e adultos, devemos realizar avaliações diagnósticas com certa periodicidade, pois elas constituem norteadores do nosso trabalho, na

medida em que nos permitem saber o que eles já sabem e o que precisam saber, o que, por sua vez, nos ajuda a organizar os agrupamentos dos alfabetizandos para o desenvolvimento das atividades nas duplas, nos pequenos grupos e nas ações individuais. Desse modo, podemos planejar, encaminhar e intervir em situações didáticas adequadas que desestabilizem os alfabetizandos, ou seja, que coloquem em conflito suas hipóteses e seus saberes para que eles reflitam sobre seus conhecimentos e avancem em suas hipóteses de escrita. E, assim, você poderá acompanhar o desenvolvimento deles e reorganizar seu trabalho.

Compreensão e interpretação do diagnóstico

Professora, como vimos, o diagnóstico realizado no início do período escolar vai auxiliar você a delinear os pontos de partida do processo de ensino do sistema de escrita da nossa língua. Assim, o **caráter diagnóstico** terá como objetivo identificar os conhecimentos que os jovens e os adultos já dominam, revelando o que precisamos ensinar. As dificuldades reveladas por eles nos indicam as habilidades que precisam ser ensinadas e as estratégias que devemos adotar para superá-las, privilegiando os processos de ensino e aprendizagem, e não a indicação de notas, classificações ou hierarquizações, como já foi dito.

O diagnóstico não se restringe apenas ao período inicial; pode ser feito durante todo o processo de alfabetização (mensal, bimestral ou semestralmente). Nesse caso, o diagnóstico assumirá um **caráter formativo**, quando verificaremos se os alfabetizandos aprenderam o que lhes foi ensinado, identificando as dificuldades que ainda precisam ser trabalhadas e orientando o ensino, o (re)planejamento do processo de apropriação do sistema de escrita da

língua. Ao possibilitar a identificação dos percursos da aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizandos, o diagnóstico nos auxilia a observar em que etapas se encontram as produções escritas e a identificar os percursos de leitura, quanto à habilidade de decodificação, fluência e compreensão textual.

Dessa forma, ao finalizar o processo de diagnóstico, procure sempre refletir sobre o processo vivenciado. Do ponto de vista operacional, analise fatores, como o tempo utilizado, a quantidade e a qualidade dos dados obtidos, a organização do trabalho, as estratégias de comunicação dos resultados empregadas. Ao final, procure identificar o que será preciso aprimorar para as futuras avaliações e como, em geral, você analisa os alfabetizandos e avalia suas potencialidades. Do ponto de vista pedagógico, analise a visão que você tinha da turma antes e depois do diagnóstico. Caso a visão tenha sido muito diferente, procure determinar os fatores que a levaram a construir uma visão que subestimou ou superestimou os jovens e os adultos.

Agora apontaremos sugestões de análise e registro dos resultados do diagnóstico. Várias formas de registros podem ser escolhidas por você; o desempenho dos jovens e adultos pode ser feito por meio de fichas descritivas, relatórios individuais de natureza mais qualitativa, portfólio das atividades realizadas, diários de campo que acompanhem o processo de aprendizagem da turma, de grupos ou de alfabetizandos específicos, ao longo do processo de alfabetização.

A escrita de um relatório individual do desempenho dos alfabetizandos durante todo o processo de alfabetização, desde o início, lhe possibilitará um registro mais detalhado,

permitindo uma visão processual dos avanços e progressos. Para isso, você pode utilizar observações, notas e diários para elaborar os relatórios. Uma dica é começar com um breve relato do que foi trabalhado com a turma naquele período. Em seguida, para cada alfabetizando, relate como foi o avanço global em relação aos objetivos pedagógicos esperados. Escolha a melhor forma de realizar as análises da turma de acordo com seu perfil e organizar fichas, textos descritivos, de acordo com sua preferência. Salientamos que os resultados devem ser compartilhados com todos os alfabetizandos para que tenham conhecimento sobre seu próprio processo de ensino e aprendizagem e os avanços que precisará alcançar para se apropriar da língua escrita.

Professora, consideramos muito importante o registro em fichas de acompanhamento individual do processo de desenvolvimento das habilidades trabalhadas e identificadas no diagnóstico. O registro possibilita analisar como cada alfabetizando está se desenvolvendo, as suas dificuldades individuais e, também, nos dá um retorno sobre as habilidades e as competências que precisam ser mais exploradas em toda turma.

Ao elaborar as fichas de acompanhamento, faça de uma forma que lhe permita registrar a progressão das aprendizagens dos alfabetizandos e orientá-la no planejamento e nos encaminhamentos pedagógicos, utilizando conceitos nos registros, como, por exemplo, “não desenvolvido”, “desenvolvido parcialmente” e “consolidado”. Cada conceito deve representar avaliações qualitativas sobre o desempenho do alfabetizando com foco na superação de dificuldades, conforme a descrição abaixo:

CONCEITO	LEGENDA	DESCRIÇÃO
NÃO DESENVOLVIDO	ND	Habilidade trabalhada pela professora e que não foi minimamente desenvolvida pelo sujeito.
DESENVOLVIDO PARCIALMENTE	DP	Habilidade em fase de desenvolvimento pelo sujeito, necessitando de retomadas por parte da professora.
CONSOLIDADO	C	Habilidade desenvolvida pelo alfabetizando, segundo seu nível de aprendizagem no currículo escolar, considerada satisfatória pela professora.

A **Ficha de Desenvolvimento Individual** pode oferecer a você um recurso de visualização do processo de cada alfabetizando e gerar relatórios individuais que poderão ser explorados junto a eles, para decisões referentes às progressões esperadas para cada um. Veja abaixo uma sugestão de registro de desenvolvimento individual.

É importante dizer que essa sugestão pode ser discutida, pensando e repensando no contexto escolar, em função dos saberes e experiências dos alfabetizadores e dos gestores.

O diálogo acerca das habilidades contempladas nessa ficha e inserção de outras nos darão clareza sobre o que é prioridade no processo de alfabetização de um jovem e/ou adulto.

Nesse trabalho, devemos levar em conta as habilidades citadas abaixo como habilidades necessárias ao desenvolvi-

mento do processo de alfabetização, sem, contudo, tomá-las como algo formatado, engessado. O texto sempre será o eixo organizador do trabalho com as habilidades e no diálogo entre eixos (oralidade, cultura escrita, produção escrita, leitura, apropriação do sistema de escrita alfabética).

FICHA INDIVIDUAL – CONHECIMENTOS ESSENCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO					
Nome:					
Data de nascimento:		Idade:			
Naturalidade:		Sexo:			
Estado civil:		Profissão:			
Tempo de escolaridade:					
HABILIDADES PARA A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA		Avaliação Diagnóstica _/_/_/___	2ª Avaliação _/_/_/___	3ª Avaliação _/_/_/___	4ª Avaliação _/_/_/___
1	Compreende as diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação				
2	Identifica letras do alfabeto				
3	Reconhece diferentes tipos de letra				
4	Reconhece sílabas, identificando número de sílabas de palavra				
5	Reconhece sílabas, identificando sílabas iguais ou que rimam em diferentes palavras				
6	Compreende e domina a consciência fonológica				
7	Registra o próprio nome e identifica suas unidades				
8	Lê palavras compostas por sílabas canônicas				
9	Lê palavras compostas por sílabas não canônicas				
10	Lê textos curtos				
11	Localiza informação explícita em texto				
12	Reconhece assunto de um texto				
13	Reconhece a finalidade do texto				
14	Inferir informações em texto				
15	Escreve palavras compostas por sílabas canônicas				
16	Escreve palavras compostas por sílabas não canônicas				
17	Escreve textos curtos				
Professora:				Data: _/_/_/___	

LEGENDA: ND (Não Desenvolvido); DP (Desenvolvido Parcialmente); C (Consolidado)

Nesse caso, você poderá visualizar o conhecimento que o alfabetizando já consolidou e os avanços necessários para trabalhar as habilidades ainda não desenvolvidas ou que precisam ser mais exploradas, proporcionando atuações e intervenções mais pontuais.

Posteriormente, você também pode gerar um registro coletivo da turma, que é outra possibilidade de registro, como forma de visualizar o processo de ensino e aprendizagem, porém, buscando contemplar o coletivo da turma. Com esse tipo de registro, percebemos que é possível obter um quadro geral dos conhecimentos adquiridos e das habilidades a que devemos dar atenção especial - em nível individual e coletivo, para avançar no processo de apropriação do sistema de escrita.

O modelo de **Ficha Avaliativa Coletiva**, que apresentamos a seguir, também se caracteriza como um diagnóstico da situação de cada alfabetizando, porém tem como referencial o coletivo da classe. Depois de registrar a situação individual, você chegará a uma visão geral do desenvolvimento de sua turma por meio dos níveis evidenciados. Veja:

Apresentamos a seguir um exemplo de possibilidade de registro coletivo:

FICHA COLETIVA – CONHECIMENTOS ESSENCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO							
ESCOLA/INSTITUIÇÃO:							
TURMA:							
PROFESSORA:							
DATA DA AVALIAÇÃO:							
CAPACIDADES PARA A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA		Antônio	Carla	Eduardo	Geralda	Ivan	...
1	Compreende as diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação						
2	Identifica letras do alfabeto						
3	Reconhece diferentes tipos de letra						
4	Reconhece sílabas, identificando número de sílabas de palavra						
5	Reconhece sílabas, identificando sílabas iguais ou que rimam em diferentes palavras						
6	Compreende e domina a consciência fonológica						
7	Registra o próprio nome e identificar suas unidades						
8	Lê palavras compostas por sílabas canônicas						
9	Lê palavras compostas por sílabas não canônicas						
10	Lê textos curtos						
11	Localiza informação explícita em texto						
12	Reconhece assunto de um texto						
13	Reconhece a finalidade do texto						
14	Inferir informações em texto						
15	Escreve palavras compostas por sílabas canônicas						
16	Escreve palavras compostas por sílabas não canônicas						
17	Escreve textos curtos						

LEGENDA: ND (Não Desenvolvido); DP (Desenvolvido Parcialmente); C (Consolidado)

A ficha coletiva o ajuda a visualizar como se encontra a turma, as metas que precisam ser redefinidas, do ponto de vista dos conteúdos e dos procedimentos propostos, para que se trabalhem, de forma mais sistemática, as áreas em desenvolvimento dos alfabetizandos. Teremos, desse modo, um caminho para acompanhar a trajetória deles e nos orientar quanto às demandas para o ensino em relação a determinados conhecimentos ou habilidades.

Por fim, depois de apresentados os exemplos, reforçamos que, com a análise dos resultados do diagnóstico, você poderá redefinir e aprimorar os meios escolhidos do seu

planejamento inicial com maior clareza e objetividade, as atividades didáticas e o planejamento de sequências didáticas a serem trabalhadas, para superar as dificuldades dos alfabetizandos, planejar e organizar o trabalho pedagógico. Desse modo, o diagnóstico e o planejamento estarão juntos e presentes o tempo todo na sua prática pedagógica.

Professora, não podemos esquecer que a observação é uma ferramenta básica da nossa prática pedagógica, na busca de compreender cada vez melhor os alfabetizandos, de saber como trabalham na sala de aula, os seus interesses, suas dificuldades e facilidades, sua forma de se relacionar com os colegas, com a professora, suas características pessoais: timidez, extroversão, agitação, concentração, habilidades, sua forma de pensar etc.

O ato de observar nos exige saber ver, ouvir e interpretar ações dos alfabetizandos. As observações atentas tornam-se instrumentos metodológicos importantes para avaliar, registrar e planejar. Além disso, a capacidade de observação possibilita-nos realizar um diagnóstico constante das atuações dos alfabetizandos e, a partir dessas informações, buscar uma melhora em sua prática educativa.

Para um bom exercício de observação, vale a pena ter um caderno para que você consiga anotar os fatos significativos de cada alfabetizando, que caracterizam a forma de aprender, de conviver de cada um, com as datas das observações.

Muitas vezes, só observar e pensar sobre a prática pedagógica sem registrá-la traz muitas limitações, pois se perde a possibilidade de repensá-la e revê-la. Por isso, é fundamental o registro escrito de observações sobre o processo

de desenvolvimento e de apropriação da língua escrita de cada alfabetizando. O ato de escrever nos obriga a fazer perguntas, levantar possíveis respostas e organizar o que pensamos. Tudo isso nos leva a dar conta do caminho que devemos seguir, de mudanças que devemos fazer, de escolhas que não foram facilitadoras e de ações que facilitaram as aprendizagens dos alunos. E, assim, vamos construindo a história da turma. Como dizia Paulo Freire (1997), a gente pensa melhor quando pensa a partir do que faz, da prática.

Na Educação de Jovens e Adultos, o acompanhamento do percurso de cada alfabetizando tem uma grande importância, pois eles apresentam dificuldades para perceberem o seu desenvolvimento. Muitas vezes eles pensam que não estão aprendendo, que “não adianta insistir”. Portanto, os registros de suas observações e das avaliações diagnósticas, acompanhados das atividades realizadas por eles, lhes permitem perceber a sequência de seus progressos, mostrando a eles a sua evolução e contribuindo para que eles sigam firmes em seus propósitos de se tornarem alfabetizados.

Professora,

Como vimos nas cartas anteriores, alfabetizar jovens e adultos na perspectiva do letramento, melhor dizendo, ALFALETRAR, termo usado pela professora Magda Soares (2020), é um processo amplo e dinâmico, que requer ações pedagógicas sistematizadas, baseadas em conhecimentos científicos e em metodologia específica. Para que possamos desenvolver esse processo, o planejamento é um instrumento indispensável e fundamental para decidirmos sobre como agir, no dia a dia da prática pedagógica.

Ao longo desta carta, vamos propor, como temos feito nas cartas anteriores, um diálogo entre a teoria e as atividades da prática pedagógica.

Planejamento pedagógico da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento

O planejamento organiza o fazer pedagógico e orienta-nos para que possamos atingir os objetivos a serem alcançados durante o processo de alfabetização. No entanto, o planejamento não deve ser visto como algo fechado, que deva ser desenvolvido de modo rígido, porque tanto a dinamicidade da sala de aula, quanto as interações e as mediações estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem o extrapolam.

O essencial, ao organizar o planejamento, a execução do projeto, as atividades e as [Sequências didáticas](#) (PESSOA, 2014), é sabermos o lugar de onde estamos partindo e os objetivos que queremos alcançar.

Contudo, precisamos esclarecer que o processo de construção do planejamento da alfabetização deve ser pautado seguindo os processos de construção da aprendizagem da língua escrita, ou seja, contemplando a alfabetização (SOARES, 2014a) e o letramento¹⁰ (SOARES, 2014b). Nesse sentido, o texto deve ser considerado como eixo organizativo do planejamento, uma vez que possibilita a integração desses dois processos.

Não há dúvidas de que o planejamento pedagógico é essencial para o exercício da nossa profissão, pois, para alfabetizar, precisamos definir exatamente os objetivos de aprendizagem e os conteúdos que iremos trabalhar, por onde começaremos, como organizaremos, a metodologia que utilizaremos e a frequência e a forma de avaliação que vamos empregar para identificar se ações pedagógicas estão adequadas aos objetivos. Tudo isso faz parte do planejamento.

Assim, para que o processo de alfabetização possa realmente se efetivar, é preciso que haja um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades da alfabetização e letramento; uma seleção e sequência de atividades baseadas nos conhecimentos a serem ensinados; uma continuidade entre uma aula e outra. Como afirmamos na carta anterior, o planejamento deve partir dos dados obtidos no diagnóstico da turma, isto é, da sondagem dos conhecimentos dos alfabetizandos sobre o sistema de escrita.

¹⁰ Caso seja do seu interesse, retome esses conceitos na Carta 2 e no Glossário Ceale.

Além disso, o planejamento pedagógico traz a marca de nossos conhecimentos e nossas orientações políticas, teóricas e metodológicas, e retrata as nossas singularidades e o estilo de trabalho. Professora, você já percebeu que, quando deixamos aflorar a nossa dimensão individual e subjetiva em nosso trabalho, a nossa prática pedagógica torna-se mais prazerosa e mais significativa, fazendo-nos sentir realizadas ao nos exprimirmos por meio de nosso trabalho?

Dada a sua importância para o ensino da leitura e da escrita, buscamos na Coleção Instrumentos da Alfabetização do CEALE¹¹, considerada uma referência nacional para a alfabetização de crianças, embasamento para refletirmos sobre o planejamento para a alfabetização de jovens e adultos.

Para a elaboração do planejamento, é importante partirmos de algumas perguntas orientadoras, que irão nos ajudar no processo de elaboração. Começamos por responder as perguntas: **para que ensinar?** – que nos leva a identificar os objetivos; **o que ensinar?** – que nos ajuda a selecionar os conteúdos; **e como ensinar?** – que nos leva à escolha dos métodos e técnicas.

Ora, ao responder essas questões, devemos considerar que nós e os alfabetizandos somos sujeitos socioculturais, isto é, construímos conhecimentos nas experiências individuais, profissionais e nas relações sociais. Assim, ao construirmos o planejamento pedagógico, vale lembrar que uma de suas finalidades é ampliar as aprendizagens que os alfabetizandos já adquiriram, de forma contextualizada e significativa.

¹¹ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecao-instrumentos-da-alfabetizacao.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

Como vimos na carta anterior, realizar um diagnóstico inicial nos permite saber o lugar de onde devemos partir; os eixos que precisam ser mais explorados; e também identificar as habilidades que devemos explorar, e o modo pelo qual devem ser planejadas, introduzidas, trabalhadas sistematicamente e retomadas para serem consolidadas. Portanto, o diagnóstico inicial é uma referência para elaborarmos o planejamento e estabelecermos metas a serem atingidas; selecionarmos e criarmos atividades; e, ainda, estabelecermos formas de trabalho adequadas para a turma, na medida em que nos revelam, dentro de cada eixo, os conhecimentos e as habilidades que os alfabetizandos já possuem ou que ainda não desenvolveram.

Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica tem como objetivo o acompanhamento do processo de aprendizagem de cada alfabetizando e do grupo de alfabetizandos e, ao mesmo tempo, é uma contribuição para a organização do planejamento e a verificação de sua adequação às necessidades de aprendizagem.

Desse modo, os diagnósticos, as sondagens dos conhecimentos adquiridos a serem (re)trabalhados estarão presentes nos planejamentos o tempo todo de sua prática pedagógica. Você vai avaliar para planejar, planejar para atuar com os alfabetizandos, para depois voltar a avaliar e novamente planejar, redefinindo e reestruturando suas estratégias e objetivos no transcorrer de todo o processo de alfabetização.

Uma dica importante é manter nossas expectativas flexíveis quanto ao desenvolvimento das habilidades vivenciadas em sala de aula, procurando sempre favorecer os progressos dos alfabetizandos em suas aquisições relativas

a leitura e a escrita, e promovendo a interação entre eles, como dimensão mediadora de novas aprendizagens. Outra é organizar o processo de alfabetização por meio de um planejamento anual, que contempla um planejamento de unidades didáticas e um planejamento das atividades diárias, como sugere o Caderno 3 - *Avaliação diagnóstica da alfabetização da Coleção Instrumentos da Alfabetização* do CEALE (BATISTA *et al*, 2005a).

Além da sondagem inicial, o planejamento exige de nossa parte, como alfabetizadoras, o reconhecimento e a aceitação da heterogeneidade da turma e a organização da sala de aula como um ambiente alfabetizador.

Quanto ao primeiro aspecto, é muito comum, quando se discute o processo de alfabetização de jovens e adultos, destacar a heterogeneidade da turma e as diferenças entre os alfabetizandos como um grande entrave. A heterogeneidade sempre existiu e existirá, e não deve ser considerada como o problema na e da alfabetização.

O ponto de partida é o reconhecimento das diferenças, sejam elas de qualquer natureza. Conheçê-las, respeitá-las, acolhê-las nos aproxima de um grande ponto em comum, entre nós e os alfabetizandos: o desejo de ensinar e de aprender a ler e a escrever.

Mediante essa constatação, precisamos deixar de ver a heterogeneidade em sala de aula como um problema e passar a vê-la como um desafio a ser enfrentado. Muitas vezes essa heterogeneidade, tão comum nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, favorece o aprendizado, visto que poderá promover o desencadeamento de vários processos internos de desenvolvimento que só podem ser

operados quando a pessoa interage com outros ou em colaboração com pares. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do sujeito, as quais, por sua vez, passam a ser autônomas (VYGOTSKY, 2007).

Essa heterogeneidade pode tornar-se aspecto de fundamental importância para o ensino e aprendizagem da língua escrita, para a construção de significado e atribuição de sentidos ao que se ensina e ao que se aprende. Em nossa prática pedagógica, podemos propor que os alfabetizandos realizem a maior parte das atividades em grupo para dinamizar e diversificar o trabalho. Porém, sabemos que nem sempre os alfabetizandos jovens e adultos gostam de trabalhar em grupos. É preciso favorecer essa forma de interação, ressaltando as vantagens e a importância para o aprendizado. Até eles se familiarizarem com a dinâmica, o ideal é iniciar trabalhando em duplas, agrupando de acordo com as afinidades para se sentirem seguros.

Quando se cria um planejamento visando atender a grupos heterogêneos, busca-se desenvolver trabalhos em grupos com clareza dos objetivos, saber por que se está organizando os grupos desta ou daquela maneira. Uma prática interessante, que facilita o aprendizado com avanços individuais, consiste em organizar a sala em grupos e dar atividades específicas, de acordo com a etapa de aprendizagens em que se encontram. Assim, enquanto você trabalha com um grupo, os outros estarão trabalhando entre eles. Outra possibilidade é reunir num mesmo grupo alfabetizandos em diferentes níveis, de modo que haja uma troca de experiências.

Ao organizar os agrupamentos em função dos objetivos, por exemplo, pode-se agrupá-los de acordo com a etapa em que se encontram no processo de alfabetização. Nesse sentido, as atividades propostas serão adequadas a cada grupo, ou então agrupá-los em diferentes níveis para que todos sejam desafiados.

Além disso, a sala de aula deve ser um ambiente alfabetizador agradável e acolhedor, onde você e os alfabetizandos gostem de ir e de estar. Transformar a sala num ambiente alfabetizador faz parte de uma escolha metodológica que proporcionará aos alfabetizandos acesso a diferentes materiais escritos que circulam socialmente, tanto em contextos próximos quanto distantes. Para a organização da sala de aula, escolha um alfabeto¹² com letras grandes e o exponha de maneira que todos os alfabetizandos possam vê-lo. A partir do conhecimento sobre alfabetizandos, você pode afixar cartazes relativos aos acontecimentos da sua comunidade. Pode, também, criar lista dos nomes deles, dos aniversariantes do mês, criar um quadro com a rotina da semana, com o registro de atividades dos alfabetizandos, observando as características desses diferentes gêneros textuais.

Você pode, ainda, disponibilizar diferentes [Gêneros e tipos textuais](#) (ROJO, 2014), que são utilizados socialmente, para que os alfabetizandos se familiarizem e interajam com a escrita. Para isso, você pode criar um espaço ou montar

12 Como estamos defendendo um processo de alfabetização na perspectiva do letramento, devemos, desde a apresentação do alfabeto, trabalhar nesse sentido. Ou seja, o alfabeto deve ser apresentado, também, pela sua função social, uma vez que a ordem alfabética organiza o diário de classe, a biblioteca, a agenda telefônica, os dicionários, os arquivos etc. Além disso, é importante que o alfabeto seja apropriado ao público jovem e adulto.

uma caixa na sala para expor livros, dicionários, revistas, informativos da escola e da comunidade, jornais, informes publicitários.

Em geral, as salas de aula são usadas, em outros horários, por outras turmas de crianças ou adolescentes e trazem cartazes referentes a eles. Essa condição pode ser transformada numa situação dialógica entre a turma da EJA e as outras, criando o espaço dos recados, as manifestações sobre os trabalhos e as trocas de bilhetes com quem assenta na mesma carteira. Incentive a troca, o diálogo e a boa convivência do mesmo espaço por diferentes pessoas de faixas etárias e de processo e aprendizagens diferentes.

Os estudos de VYGOTSKY (2007) e de FREIRE (2008) nos esclarecem que é na relação com o outro, por meio do diálogo, que nós, seres humanos, nos conscientizamos da nossa condição, nos apropriamos dela como uma realidade histórica possível de ser transformada. Essa perspectiva nos possibilita analisar como as culturas são construídas pelos participantes da sala de aula e como as características culturais influenciam a construção de oportunidades de aprendizagem pelos alfabetizados da EJA.

O planejamento anual engloba vários aspectos e todo o trabalho a ser desenvolvido com a turma, partindo da proposta curricular adotada, definindo os objetivos e as metas a serem alcançadas em diálogo com o projeto político pedagógico da escola. Devemos organizá-lo, levando em conta a escolha dos conteúdos, as unidades didáticas e a maneira de abordá-los. Isso pressupõe um planejamento que contenha projetos temáticos e diferentes estratégias para desenvolvê-lo com atividades diárias, sequências didáticas (PESSOA, 2014), jogos e materiais e atividades complementares.

O planejamento das atividades diárias compõe a [Rotina na alfabetização](#) (SOUZA; SOUTO, 2014) com atividades organizadas, com o objetivo de saber o momento de introduzir, sistematizar, retomar ou consolidar os conteúdos a serem trabalhados nos diferentes momentos do dia. Isso pressupõe elaborar propostas de sequências didáticas (PESSOA, 2014) e/ou atividades desafiadoras, das mais simples até as mais complexas. É importante que os jovens e os adultos tenham conhecimento da rotina, tanto diária quanto semanal, pois essa estruturação básica é fundamental, permite que eles se situem e se habituem com os tempos e os espaços escolares. Isso faz parte da cultura escolar. Organizar uma rotina na alfabetização nos permite orientar o planejamento das ações pedagógicas e o cotidiano da sala de aula. Para sistematizar e dinamizar o processo de alfabetização, devemos ter clareza das habilidades que devem ser desenvolvidas e com que regularidade devem ser praticadas. Sabemos que algumas atividades são essenciais para o processo de alfabetização, por isso devem ser praticadas diariamente ou com frequência definida e em horário destinado a elas.

Dentre as **atividades diárias**, destacamos:

- Criação de situações de diálogos e debates sobre temas do interesse da turma, para desenvolver a oralidade e as habilidades para o uso da fala nos diversos contextos sociais;
- Leitura feita por nós, professoras, em voz alta, considerando a entonação exigida pelo texto e tomando cuidado para variar os gêneros textuais: contos, cartas, notícias, poemas etc.;
- Interpretação de texto, com identificação da ideia central, reconhecimento e função do gênero, fonte e autoria;

- Atividades de reflexão e apropriação do sistema de escrita alfabética (identificação e reconhecimento das letras do alfabeto, dos diferentes tipos de grafia das letras, do valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras e o estabelecimento das relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas);
- Leitura feita pelos alfabetizandos, tendo como objeto textos que eles conheçam de memória, como músicas, parlendas, trava-línguas, textos informativos etc.;
- Escrita feita pelos alfabetizandos de listas de nomes de colegas, de alimentos, de objetos do cotidiano dos jovens e adultos, que podem ser escritas com lápis e papel ou com letras móveis.

Semanalmente, professora, podemos desenvolver atividades de produção de escrita espontânea feita pelos alfabetizandos, produções de textos coletivos criados oralmente pelo grupo e com registro escrito e afixado na sala. Essas atividades afixadas servirão de apoio para a escrita, a leitura e para outras atividades afins.

O planejamento dos primeiros dias

Os primeiros dias de aula, tanto para nós como para os alfabetizandos, são momentos de muita expectativa, desejo de aprender, esperança e motivação, principalmente para jovens e adultos não alfabetizados.

À medida que vamos conhecendo os alfabetizandos, constatamos que, muitas vezes, o retorno ou a entrada na escola não acontece de uma forma simples, pois trazem marcas de idas e vindas, de ingressos e desistências no contexto escolar. Em muitos casos, essa decisão pode, inclusive, envolver as famílias, as relações de trabalho, as condições

de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de arcar com as despesas do estudo. O acolhimento aos alfabetizandos é fundamental.

Portanto, professora de letras e de lutas, é muito importante planejarmos as aulas dos primeiros dias, propondo atividades e situações nas quais os jovens e os adultos se sintam acolhidos e respeitados em suas condições e necessidades, tornando esse momento especial. Podemos preparar algumas dinâmicas para facilitar a interação, com atividades de apresentação, descontração e socialização em sala de aula. A organização e a disposição das carteiras em um semicírculo, tomando o cuidado de verificar se todas as pessoas estão sendo vistas pelos demais colegas, possibilitam maior interação e socialização entre eles. Dar a vez e a voz, garantindo que todos participem, mesmo os mais tímidos, é fundamental. Dar oportunidade para que todos se apresentem dizendo o seu nome, a sua ocupação, o motivo pelo qual escolheu a sua profissão, as suas expectativas em relação aos estudos, o que gosta de fazer, o seu lazer.

É importante organizar antecipadamente a escrita dos nomes de cada aluno da turma em letras visíveis a todos os alunos, que será anexada em um quadro ou parede da sala. Esses nomes sempre serão retomados, nas mais variadas atividades propostas: agrupando os que iniciam com a mesma letra; identificando o maior e o menor nome; procurando formar outros nomes, mudando apenas uma letra (por exemplo, “o” por “a” final, como em Mario e Maria); identificando se há outras palavras no nome (por exemplo, “mar” em Marcelo); e organizando os nomes por ordem alfabética.

A dinâmica dos nomes, como vimos, além de promover a interação, a socialização e a descontração, nos primeiros dias, nos permite ir além, criando várias atividades para iniciar a apropriação do sistema de escrita, como identificar as letras e os sons iniciais e finais, e agrupá-los em ordem alfabética, combinações semelhantes e formação de novas palavras. Todas essas atividades devem ser exploradas oralmente, em jogos, e ao se propor a escrita, atentar-se para os estágios em que cada um se encontra e observar as estratégias que utilizam para resolver as atividades propostas. É muito importante prestarmos atenção não só às perguntas que os alfabetizandos fazem, assim como à escrita não convencional, pois, através delas, podemos conhecer melhor a etapa em que se encontram, as dúvidas que evidenciam os conflitos cognitivos daquele momento do processo de alfabetização e letramento.

Outra sugestão é criar uma roda de conversa, no início e/ou no final de cada dia, como um espaço de diálogo, em que os jovens e os adultos possam se expressar e, sobretudo, escutar uns aos outros. Os temas podem ser propostos por eles, por você, ou podem surgir em razão de alguma dúvida, questão ou problema do dia a dia, que possibilitará trocas de experiências, conversas, discussões, construção e divulgação coletiva de conhecimentos. Essa é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da oralidade.

Discutir e construir, coletivamente, planos e estratégias para as atividades, respeitar e valorizar a opinião dos colegas e aprender com a diversidade de ideias e conhecimentos que os integrantes do grupo apontam não é um trabalho fácil, mas é fundamental para que eles ampliem e aprendam as estratégias e as habilidades na resolução de problemas em diferentes contextos, utilizando conhecimentos dispo-

níveis para enfrentar diversas situações, como: mostrar-se solidário com os colegas, respeitar e valorizar diferentes culturas, atuar na comunidade em busca da sua melhoria e transformação, lutar por seus direitos e saber ouvir e falar, respeitando as diferenças de cada sujeito.

Para isso, devemos adotar uma postura investigativa, aberta a ouvir e observar os alfabetizandos, promovendo sempre diálogos e conversas individuais sobre escritas de palavras ouvidas em outros lugares, fichas de apresentação feitas por eles, produções de textos, que são instrumentos facilitadores que evidenciam como os alfabetizandos lidam com a autoimagem e a autoestima, as experiências anteriores de aprendizagem, os desafios da vida, aspectos subjetivos que influem no desempenho deles diante da aprendizagem.

Segundo Vóvio (2002), os fatores de ordem pessoal e social, as condições de vida e a sociabilidade dos alfabetizandos são informações essenciais para planejar situações de aprendizagem. Saber a idade, as características socioculturais, a inserção ou não no mundo do trabalho, o local de moradia, a relação com o lazer e a produção cultural, entre outros, são elementos que nos auxiliam na escolha do que e como ensinar, bem como dos temas de interesse da turma.

Assim, ao conhecer os alfabetizandos, percebemos que eles revelam diferentes atitudes e disposições em relação à escrita. Na sala de aula, observamos que essas diferenças possuem várias dimensões, de natureza linguística, perceptíveis pelas variações da língua dos jovens e adultos, marcadas, principalmente, pelo regionalismo e pelo meio social. Há, também, diferenças de natureza sociocultural e

econômica, que se manifestam nas formas distintas de se comportarem no espaço escolar, de se relacionarem com os outros. Também serão perceptíveis as diferenças decorrentes da maneira pela qual nossa sociedade constrói as questões relacionadas a raça, religião, gênero e classe social. Sabemos, pois, que os alfabetizandos possuem ritmos variados de aprendizagem e conhecimentos diferentes adquiridos durante a vida.

Assim, professora, é de fundamental importância que você promova um ambiente de parceria e de troca, de diálogo e de respeito entre você e eles, e entre eles.

A compreensão da heterogeneidade da turma e das singularidades dos sujeitos nos mostra que, por mais que tentamos fazer reagrupamentos de alfabetizandos nas turmas de alfabetização, buscando “certa homogeneidade”, sempre haverá diferenças entre eles. Não existe e nem existirá uma turma homogênea, e o reconhecimento dessa diversidade possibilita valorizá-la e utilizá-la para ampliar as concepções de vida e de mundo, e de seu nível de desenvolvimento.

Ao elaborar o planejamento semanal, é preciso pensar nas atividades que serão realizadas individualmente, em pares, em grupos semelhantes ou diferentes, quanto ao nível de aprendizagem. Após a leitura e a interpretação de um texto, podemos planejar atividades específicas a serem desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos.

Por exemplo, para os alfabetizandos que estão no início do processo de alfabetização, pode-se pedir para identificarem, lerem e escreverem palavras escolhidas dentro do texto, ou seja, atividades que desenvolvam sua escrita, mas com comandos iniciais de localização e leitura.

Para os alfabetizandos que se encontram em etapa de aprendizagem mais avançada, pede-se para ler o título, frases, e trabalhe com sentenças específicas relacionadas às reflexões, envolvendo normas ortográficas, como palavras com CH, X, S, SS, dígrafos, encontros consonantais etc.

Já com os alfabetizandos que estão em etapa final da alfabetização, podemos trabalhar a leitura total do texto feita individualmente e desenvolver a escrita com perguntas relacionadas à temática. Assim, com o mesmo planejamento, podemos desenvolver habilidades específicas, mas respeitando o momento de aprendizagem de cada sujeito.

Diálogos com os eixos da alfabetização

Neste item, apresentaremos algumas sugestões de atividades que dialogam com os eixos e suas habilidades já apresentadas. As sugestões de atividades são exemplos de como podemos desenvolver diferentes conhecimentos em sala de aula e com diversos níveis de aprendizagem, especificidades tão presentes nas turmas de alfabetização de jovens e adultos. As sugestões aqui apresentadas devem ser tomadas como inspiração na elaboração de seu planejamento, sempre lembrando o contexto sócio-histórico de sua turma e os conhecimentos que os alfabetizandos já demonstraram que dominam.

A nossa intenção, é fornecer subsídios para o momento do planejamento e contribuir para o aprendizado da apropriação do sistema de escrita alfabético, em diálogo com as habilidades necessárias para leitura, compreensão e produção de textos escritos e oralidade. Lembramos que a referência na construção do planejamento deve ter o texto como eixo central, isto é, o texto é o principal organizador

das propostas e atividades didáticas. Portanto, ele deve ser trabalhado na sua diversidade de gênero, mas sempre em diálogo com a turma e o projeto ou temática de estudo.

A concepção de planejamento que defendemos, como já dissemos, está fundamentada na **Coleção de Instrumentos de Alfabetização e Alfabetização e Letramento** (BATISTA *et al*, 2005a, 2005b, 2005c) e na proposta revisada da **Matriz de Língua Portuguesa para alfabetização de jovens e adultos** (Maciel, 2016)¹³.

Para elaborarmos um plano de trabalho que possibilite a realização de um processo de ensino e aprendizagem sistemático, devemos escolher as atividades ou exercícios definidos quanto ao objetivo a ser alcançado, de acordo com cada eixo e suas habilidades que serão desenvolvidas.

Durante o processo de aprendizagem da língua escrita, dependendo da fase em que os alfabetizandos se encontram, vamos introduzir as habilidades, levando-os a se familiarizarem com os conteúdos e os conhecimentos; com outros, vamos trabalhando sistematicamente, para favorecer-lhes a aprendizagem; haverá momentos em que os ajudaremos a consolidar os avanços em seus conhecimentos e o domínio das habilidades.

E como podemos conciliar os processos de alfabetização e de letramento de forma articulada e simultânea, gerando condições facilitadoras do uso da língua, por meio das práticas sociais de leitura e escrita?

¹³ MACIEL, Francisca Izabel Pereira (coord.). **Matriz de referência de língua portuguesa do Programa Brasil Alfabetizado**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG; Brasília: MEC, 2016. Relatório Não publicado.

Como já afirmamos, o texto deve ser o eixo do processo de alfabetização e letramento. Sendo assim, a partir do tema eleito pelos jovens e adultos ou sugerido pela professora, selecionam-se diferentes gêneros textuais (livros, letra de música, ditado popular, textos de circulação na comunidade coerentes com a temática e/ou demanda da turma) para elaborar as atividades.

Precisamos proporcionar o contato dos jovens e adultos com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, e lhes possibilitar o conhecimento dos espaços de circulação dos textos; dos espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de material escrito; das formas de aquisição e acesso aos textos; dos diversos suportes da escrita; dos instrumentos e das tecnologias utilizados para o registro escrito.

O contato com textos escritos, mediado por nós, em sala de aula, levará os alfabetizandos a formular e/ou rever hipóteses sobre a utilidade, o funcionamento e a configuração desses textos. Portanto, associar a vivência da sala de aula com a experiência cotidiana dos jovens e adultos com as práticas de leitura e escrita tornará mais significativa a aprendizagem da língua escrita.

Mas, como desenvolver os conhecimentos necessários para o uso da escrita numa turma de alfabetização de jovens e adultos? Tomamos como referência as orientações do Caderno 2 – Capacidades da alfabetização (BATISTA *et al*, 2005b) e do Caderno 4 – Planejamento da Alfabetização (BATISTA *et al*, 2005c) da Coleção Instrumentos da Alfabetização do CEALE, sobre os eixos para o desenvolvimento do processo de alfabetização, com ênfase na apropriação da língua escrita. São estes os cinco eixos organizados:

- desenvolvimento da oralidade,
- apropriação do sistema de escrita;
- leitura;
- produção de textos escritos;
- compreensão e valorização da cultura escrita.

A disposição desses eixos não deve ser vista como uma sequência, primeiro trabalha-se um e depois outro. Como já dito, a sala de aula é dinâmica em várias situações, os eixos se intercalam, se completam, entretanto, conhecer as especificidades de cada um e sua importância no processo de alfabetização é, sim, uma competência que nós, alfabetizadoras, devemos dominar, conhecer para melhor intervir.

A oralidade como eixo transversal de todo o processo de alfabetização e letramento

Aprendemos a falar porque somos humanos, a única espécie com capacidade verbal. É uma atividade humana que pode ser desenvolvida. Iniciamos este item, destacando que a importância da oralidade no processo de apropriação do sistema de escrita por jovens e adultos deve ser compreendida e trabalhada em conjunto com os demais eixos.

O tempo todo, em nossas relações sociais, utilizamos a habilidade de comunicação oral para nos fazer compreendidos, para convencer, nos afeiçoar, promover aproximação, discutir, mediar, reivindicar, nos expor, solucionar etc.

Precisamos trabalhar essa capacidade, pois a oralidade é um dos aspectos que constitui as nossas relações sociais e, na alfabetização, ela é vista como um eixo transversal in-

terligada aos outros eixos. É comum ouvirmos os alfabetizandos dizerem que não sabem conversar, ou que não conseguem trazer para a linguagem oral o seu pensamento ou ideia formulada. Isso não é verdadeiro; o que eles precisam é usar diversas formas de falar, os diferentes contextos de usos sociais da linguagem, e refletir sobre essas diferentes formas. Oportunizar o entendimento e os usos das diferentes funções sociais que a linguagem oral tem em nossas vidas é um aspecto importante a ser trabalhado com os jovens e os adultos.

Além disso, professora, assim como na escrita, na fala também usamos de registros informais ou mais formais, dependendo do contexto. É necessário conhecer e reconhecer os diferentes usos da linguagem oral em diversas situações, como, por exemplo, em uma entrevista de emprego, na qual é importante o sujeito utilizar certos comportamentos formais, com uma linguagem mais clara e objetiva.

Usamos diferentes modos de nos comunicar, de acordo com nossos interlocutores e com o ambiente em que estamos: conversar com os amigos e amigas em um bar é diferente de conversar com alguém em nossos empregos.

A própria sala de aula é um espaço público que possui seu modo particular de se organizar para que os objetivos e as metas de aprendizagem que são atribuídos a ela sejam consolidados. Entre suas dinâmicas de convivência e relacionamentos, está a participação nas interações orais em sala de aula.

Outras instituições sociais que são comuns aos alfabetizandos da EJA também têm suas regras de convivência e

de participação, como a igreja, os centros de convivência, os trabalhos formais e informais, sindicato, família, entre outras. Todas elas envolvem comportamentos específicos, participação e formas de interação. Por isso, é importante desenvolvermos as habilidades orais com os alfabetizados, refletindo sobre as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições. Nesse caminho, citamos algumas habilidades específicas para a desenvoltura da oralidade na prática docente com a EJA.

São elas:

- participar das interações cotidianas em sala de aula, nos espaços escolares e na comunidade: escutar e compreender leituras de diferentes gêneros textuais, palestras, relatos orais de vivências; ouvir e respeitar opiniões alheias, convergentes ou divergentes de suas próprias convicções; participar das interações orais, com liberdade, desenvoltura e respeito aos interlocutores; expressar suas ideias com clareza, posicionando-se perante o grupo, argumentando seu ponto de vista com coerência;
- usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando adequar-se ao contexto;
- contar e recontar textos oralmente, usando registro linguístico adequado à situação de comunicação;
- planejar a fala em situações formais;
- realizar tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.

Certos da importância dessas habilidades no planejamento, percebemos que a aprendizagem da língua escrita não envolve uma ruptura com a oralidade, por isso, nossas aulas devem ser pensadas conjuntamente, aliando a escrita e o desenvolvimento da linguagem oral. A oralidade estará sempre presente nas introduções de projetos, temas e textos, nas conversas e discussões sobre eles e na troca

de conhecimentos. Podemos iniciar as atividades, promovendo a participação dos alfabetizados nas interações em sala de aula (falar e escutar o ponto de vista do colega, com atenção e compreensão); respondendo e se posicionando diante das discussões e propostas feitas pela professora (expor sua opinião e confrontar com a opinião alheia). Esses momentos serão importantes para que os alfabetizados se expressem em pequenos grupos ou grupos maiores, em conversas com a professora ou em pequenas apresentações.

A busca por identificar gêneros orais comuns do universo adulto pode ser um bom caminho para averiguar o conhecimento que os alfabetizados já possuem e o que ainda precisam desenvolver.

Alguns gêneros orais que destacamos aqui são as pequenas apresentações, depoimentos, narrativas orais, lendas, debates e entrevistas orais. Textos que circulam na sociedade nas práticas orais, como músicas, piadas, provérbios, cantigas populares, entre outros. Podem ser trabalhados, também, os textos que circulam nas mídias e nas redes sociais, como os do aplicativo WhatsApp. Entre as pessoas pouco escolarizadas, os vídeos e as mensagens de áudio são muito utilizados e podem ser explorados e trabalhados em salas de aula.

Lembramos que a intenção de desenvolver a oralidade é possibilitar aos sujeitos da EJA uma maior participação e autoria nas situações sociais que vivenciam, inclusive na promoção de sua interação em sala de aula. Contudo, é preciso estarmos atentos de que nossa intenção não é ensinar os alfabetizados a falar melhor ou criticar as formas de falar dos jovens e adultos não escolarizados.

Por isso, trabalhar a variedade linguística pode promover bons momentos de reflexão sobre a diversidade cultural expressa na fala em nosso país. A variedade linguística pode promover reflexões sobre o preconceito e a discriminação para com as pessoas devido à sua forma de falar. Temas que refletem sobre sotaques, expressões de diferentes lugares do Brasil, variações percebidas por diferenças geracionais, gírias, expressões regionais podem levantar discussões sobre a modalidade oral e escrita, e a riqueza cultural vivenciada nas práticas orais. Todas as formas de expressão oral devem ser respeitadas.

A apropriação do sistema de escrita na EJA

O sistema de escrita alfabética é uma invenção social. A escrita é, portanto, uma invenção cultural, é a construção de uma visualização dos sons da fala. Segundo Soares (2020), a aprendizagem da escrita não é um processo natural, e, sim, uma apropriação cultural, um processo de conversão de sons em letras, de letras em sons. Assim, apropriar-se do sistema de escrita constitui dominar uma tecnologia que envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema.

Identificar os conhecimentos da apropriação do sistema de escrita que os alfabetizandos precisam adquirir para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético-ortográfico e também a ortografia da língua portuguesa é o que nos propomos a fazer. Precisamos realizar esse trabalho de forma gradual e sistemática em sala de aula.

Para nos ajudar a criar situações e tarefas desafiadoras, Morais (2012) elaborou uma lista com as propriedades do sistema de escrita alfabética que os alfabetizandos devem reconstruir no processo de alfabetização, que apresentamos a seguir.

- 1) Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.**
- 2) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).**
- 3) A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.**
- 4) Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.**
- 5) Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.**
- 6) As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.**
- 7) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.**
- 8) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.**
- 9) Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.**
- 10) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.**

Esse quadro apresenta dez propriedades do sistema de escrita alfabética que nos ajudam a compreender como o alfabetizando reconstrói o sistema de escrita alfabética (SEA), e, ao mesmo tempo, favorece-nos na organização do planejamento.

No eixo Apropriação do Sistema de Escrita, apresentamos alguns exemplos de atividades sobre as habilidades necessárias ao exercício da alfabetização, com a intenção de refletirmos sobre práticas que envolvem e auxiliam o processo de aquisição da língua pelos alfabetizados da EJA.

No início das aulas, um dos primeiros trabalhos que geralmente organizamos no planejamento refere-se à **identificação das letras do alfabeto**. Geralmente, os alfabetizados da EJA já chegam à escola com certo domínio das letras, contudo, é comum também que confundam algumas letras que possuem grafia ou fonemas semelhantes, como: p, b, d, q, m, n. É importante que a sala tenha um alfabeto disponível para consulta, e com frequência deve-se propor atividades de identificação e nomeação das letras. Isso pode ocorrer de forma individual ou coletivamente.

Professora, é fato que percebemos, também, que os jovens e os adultos, na leitura das letras, costumam pronunciá-las em ordem alfabética, mas isso não significa que consigam associar essas letras à sua representação gráfica. Isso ocorre porque é possível que o alfabetizando tenha decorado/memorizado a ordem alfabética, porém não necessariamente tenha aprendido a identificar as letras e seus respectivos sons. Para desenvolver essa habilidade, é importante a apresentação das letras do alfabeto, a verificação da sua ordem e, principalmente, seu valor sonoro as-

sociado à sua grafia. Deve-se observar se há compreensão, por parte dos alfabetizados, das relações entre as letras e os sons que elas representam, ou seja, propor atividades de análise referentes ao reconhecimento dos valores sonoros da língua. As atividades devem ser largamente exploradas, oral e visualmente. Para isso, você pode pedir para o alfabetizando completar as letras do alfabeto e, em seguida, pedir para que diga as letras que escreveu, confrontando dessa maneira a representação gráfica e o som associado. Pode também realizar bingos de letras, ou ditar letras e pedir para que o alfabetizando escreva.

Todas essas atividades são envolventes e trazem bons resultados no domínio da habilidade de conhecer e reconhecer as letras, e uma forma de apropriar-se dos conhecimentos sobre a consciência fonológica, faceta importante para o aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Na fase de apresentação das letras, é importante sempre voltar à regra geral de que o nome de cada letra tem relação com, pelo menos, um dos “sons” da fala que ela pode representar na escrita, como: a, bê, cê, dê, ê, efe, etc. As exceções são poucas e de uso menos frequente, como: h, y, w. Como exemplo, pode-se pronunciar a letra várias vezes como um recurso de gerar atenção para o som que ela representa. Conseqüentemente, o domínio do nome das letras auxilia na leitura e na compreensão da grafia das palavras, na reflexão e no entendimento do alfabetizando. Portanto, é fundamental que o alfabetizando compreenda que as letras são unidades estáveis do alfabeto, que representam na escrita os “sons” vocálicos ou consonantais constitutivos das palavras que falamos (BATISTA, *et al*, 2005b).

Para desenvolver essa compreensão, você pode pedir para que os alfabetizados observem as palavras escritas em um quadro ou impressas em letras maiores e riscuem ou circulem algumas letras que você anunciar que estão presentes nessas palavras. Uma outra sugestão é retomarmos atividades que envolvem os nomes dos colegas para focalizar na habilidade de **identificação das letras do alfabeto**, e utilizarmos a própria escrita do nome para realizar a identificação das letras e, no decorrer da atividade, comparar com os nomes dos colegas, aqueles que possuem a mesma letra inicial ou letras finais, como Angela e Antônio, Gilson e Adilson, Marcelo e Marta. A atividade que envolve a escrita do nome é de suma importância para os alfabetizados da Educação de Jovens e Adultos, pois muitos deles aprendem a registrar o nome por meio de treinamento e memorização, mas não compreenderam o funcionamento da escrita alfabética. Sabemos que registrar a escrita do nome não quer dizer que eles dominam a escrita alfabética e dela se apropriaram. O alfabetizado pode ainda não ter compreendido a relação entre os fonemas (os sons da fala) e os grafemas (as letras) da Língua Portuguesa.

Trabalhar com o nome próprio envolve a habilidade de **registrar o próprio nome, com autonomia, e identificar suas unidades**. Por isso, ressaltamos que essa atividade deve ser constantemente trabalhada nas turmas de alfabetização de jovens e adultos durante todo o período de alfabetização, até que você perceba que o conhecimento foi consolidado pelos alfabetizados. As atividades que envolvem os sobrenomes devem vir acompanhadas do nome, mas priorizando os nomes, no primeiro momento. Deve-se utilizar a identificação dos nomes em diferentes formatos e tamanhos, possibilitando fazer jogos com

nomes, e utilizando outros documentos, como os modelos de título de eleitor, identidade, formulários cadastrais, para que os alfabetizados aprendam a preenchê-los.

Sabemos que as habilidades relacionadas ao conhecimento do alfabeto envolvem a **compreensão da categorização gráfica e funcional das letras**; e a pessoa que ainda não sabe ler e escrever, muitas vezes se confunde e não distingue as letras de outros símbolos e sinais. Uma estratégia que pode ser utilizada para avaliar essa habilidade é apresentar um conjunto de letras fora da ordem alfabética ou misturadas com números e/ou outros sinais gráficos e pedir que o alfabetizado identifique determinadas letras. A **compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)** é uma das habilidades que precisamos trabalhar desde os primeiros dias de aula, em situações que levem os alfabetizados a distinguir letras de desenhos; letras de rabiscos; letras de números; letras de símbolos gráficos, como setas, asteriscos, sinais matemáticos, etc.

Trata-se de um conhecimento básico para a compreensão da escrita, que precisa ser introduzido, trabalhado sistematicamente e consolidado logo no período inicial da alfabetização. Aproveite os recursos visuais utilizados em placas, sinais de trânsito, locais públicos e os *emojis* presentes em aplicativos de relacionamento, como os utilizados em celulares, para desenvolver e exemplificar as diferenças entre letras e outras formas gráficas mais comuns do dia a dia.

Proponha uma pesquisa com sua turma sobre os recursos que eles conhecem e/ou visualizam em seu trabalho, na comunidade e no seu cotidiano. Os alfabetizados têm muitos conhecimentos, entretanto precisam conhecer os

usos e as funções sociais desses recursos. Portanto, deve-se trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento, fazer o diálogo constante entre o que se aprende e os usos dessa aprendizagem na vida das pessoas.

A **compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas, como símbolos**, está muito presente hoje em dia nas conversas virtuais feitas pelo aplicativo de relacionamento do *WhatsApp*. Aproveite esse recurso e planeje várias formas de exploração do aplicativo na sala de aula: você pode conversar sobre o uso de aparelhos celulares, as suas funções de comunicação na atualidade e a sua relação de aproximação e distanciamento entre as pessoas, além das estratégias utilizadas entre os alfabetizandos para responder e comunicar com amigos, familiares, professoras e colegas da escola, por exemplo. Nesse caso, o trabalho se torna mais amplo e aliado a diversas dimensões que envolvem o ensino da alfabetização, como as habilidades da oralidade, letramento e cultura escrita e digital.

Você, professora pode, também, trabalhar com sinais de pontuação, aliando enunciados mais simples para os grupos mais iniciais, juntamente com pedidos diferentes para os grupos mais avançados. Essa atividade é importante e pode ser variada se trouxermos como exemplos placas que estão na comunidade, no seu ambiente de trabalho, ou símbolos em rótulos, por exemplo.

Todos os tipos de textos (placas, advertências) devem ser explorados oralmente. Deve-se propiciar essa leitura a partir dos conhecimentos prévios dos alfabetizandos, procurando indagar se eles conhecem aquele símbolo; se já viram em algum lugar; onde viram; o que estava escrito em vermelho; se os desenhos ajudam na compreensão do texto.

O espaço da sala de aula, como um ambiente alfabetizador, deve ter os materiais escritos produzidos e/ou propostos pela turma disponíveis, e esses serão de grande valia para a aprendizagem, uma vez que possibilitam comparações e relações de complementações e consulta sempre que isso for do interesse do grupo. Podemos explorar o calendário, o alfabeto, os cartazes, os livros, as revistas e outros impressos, identificando as diferenças gráficas entre o texto escrito e o desenho, entre a escrita alfabética e os ícones e os sinais.

Explorando esses conhecimentos, os sujeitos vão se apropriando da natureza alfabética do nosso sistema de escrita, e perceberão que a escrita se baseia na grafia dos sons da língua falada. É um conhecimento atrelado a diversas habilidades, que são pré-requisito para o avanço de outros conhecimentos.

Na relação fonema-grafema, destacamos atividades que tenham como foco palavras com escrita semelhante, cuja diferença se deve a um fonema, representado na escrita por uma letra (conforme o exemplo abaixo). Outra possibilidade é trabalhar novamente com alfabeto móvel e pedir para que os alfabetizandos produzam palavras e, dessa forma, cheguem às correspondências entre os “sons” e as “letras”.

Tomando como referência a placa (texto) PRESERVE A MATA, destacando-se a palavra MATA, pode-se propor aos alfabetizandos refletirem sobre as mudanças quando se retira uma letra e se acrescenta outra, como: **M**ATA, PATA, GATA, RATA, LATA, NATA, formando-se outras palavras com a mudança de um fonema (letra). Essa é uma possibilidade para verificar a diferença dos sons e a relação fonema-grafema.

O domínio de conhecer, representar e compreender as letras é uma habilidade necessária à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, como também ocorre com as sílabas. Não é a memorização das famílias silábicas (ma-me-mi-mo-mu...) que garante o domínio da habilidade de **reconhecimento de sílabas**. É uma habilidade complexa e essencial no processo de aquisição do sistema de escrita. É preciso que o alfabetizando perceba que a sílaba é uma unidade sonora menor do que a palavra. Por isso, o desenvolvimento dessa habilidade envolve, sobretudo, a sonorização da sílaba, sem a “decoreba”.

As habilidades que envolvem o reconhecimento de sílabas, rimas e terminações de palavras, com as quais nos deparamos na aprendizagem do ler e escrever, muitos alfabetizando da EJA as enxergam como mais desafiantes e, assim, demandam um trabalho sistemático pela professora. O reconhecimento e a apreensão das sílabas e as unidades fonológicas podem ser conhecimentos que os alfabetizando não superaram e, por isso, ainda possuem dificuldades para ler e escrever palavras.

Para analisar esse conhecimento, podemos organizar, no planejamento, atividades que identificam o número de sílabas de palavras, as sílabas iguais ou as que rimam em diferentes palavras. Você pode realizar leituras de palavras presentes em um cartaz, destacando a atenção para algumas sílabas ou a apresentação de sílabas impressas. Elaborar jogos envolvendo os nomes da turma dispostos em sílabas e propor a escrita de novas palavras. Outra possibilidade é pedir para o alfabetizando identificar palavras que possuem sílabas iniciais ou finais iguais em conjunto com palavras diferentes, para buscar a análise dessas semelhanças, como as palavras **VASILHA, VACINA,**

VASO, CAMISA, CANETA, CANECA. E, ainda, explorar as habilidades com as sílabas, ao comparar palavras com quantidades de sílabas diferentes, para observar a palavra que tem mais ou menos sílabas. Sempre que possível, iniciar as atividades explorando-as oralmente, sem ou com o apoio da escrita, tais como: identificar sílabas iguais ou que rimam em diferentes palavras, aliando o reconhecimento de sílabas com a consciência fonológica.

Na escolha das palavras, atentar para as palavras com estruturas mais simples e observar as estruturas silábicas com as quais o alfabetizando tem menor ou maior dificuldade, ou seja, analisar os padrões de sílabas canônicas (CV) e palavras com sílabas não canônicas (**CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC**) e realizar um trabalho contínuo com os educandos.

A sonoridade, a repetição e as rimas presentes em textos, como cantigas, provérbios, ditados populares e poesias, podem ser uma forma de ampliar diversas habilidades e, assim, trabalhar com algum conhecimento específico, como identificar, nesses textos, as sílabas iguais ou que rimam em diferentes palavras. Você pode entregar aos alfabetizando essas palavras escritas em fichas ou listá-las no quadro, e pedir para realizarem a separação silábica.

Os provérbios e os ditados populares são textos fáceis de se memorizar, fazem parte da tradição oral e são muito conhecidos. Usamo-los com frequência em nosso cotidiano, em geral, para chamar a atenção sobre um fato, um acontecimento, ou para fazer uma advertência, um aconselhamento.

Os provérbios citados a seguir são alguns que podem ser explorados, levando os alfabetizandos a refletirem também sobre “os recados que o meio ambiente” estão nos enviando (enchentes, secas, incêndios, desmatamentos, doenças). Ao refletirem sobre os recados, discutir também as possíveis soluções.

Todas as atividades devem ser exploradas oralmente e interpretadas coletivamente antes de serem escritas individualmente. Ouvir, interpretar, discutir, repetir os provérbios e atentar para a sonoridade e as rimas, tudo isso faz parte do processo de alfabetização, mas essas não devem ser tomadas como atividades mecânicas e rotineiras.

Textos reais e comuns da cultura popular brasileira são ótimas possibilidades para o trabalho com temáticas culturais, como parlendas, ditados e provérbios populares. Também é um bom caminho para explorar os aspectos de estrutura de palavras, com as rimas, e a estrutura textual dos gêneros escolhidos.

O trabalho com gêneros textuais e orais conhecidos dos alfabetizandos alia diversas habilidades de apropriação do sistema de escrita, além de leitura, produção e oralidade, e valorização da cultura popular brasileira. Os ditados populares podem servir de exemplo para os alfabetizandos se lembrarem de outros, assim, você deve organizar um projeto com a turma, explorando de diversos modos esse gênero textual.

Ressaltamos a familiaridade dos alfabetizandos com esses gêneros textuais, principalmente os idosos, que viveram em um momento em que as cantigas e os provérbios estiveram mais presentes na nossa cultura. Os alfabetizan-

dos mais velhos podem apresentar outros conhecimentos para os alfabetizandos mais jovens e realizar “trocas culturais”, tão significativas e pertinentes para as turmas da EJA.

Como possibilidades para desenvolver a escrita, você pode trabalhar a sonoridade presente nos textos, as terminações de sílabas, a própria composição da escrita (escrita em forma de versos), explicar o que são versos e estrofes, o uso de diferentes tipos de letras, e outras habilidades que podem e devem ser exploradas nesse momento.

Portanto, aproveite textos de circulação social ou adequados aos jovens e adultos para trabalhar o reconhecimento de sílabas, de acordo com as temáticas e os projetos em desenvolvimento na sua turma. Explore os temas mais próximos do universo adulto, aprofunde nas palavras que possuem sílabas semelhantes, pesquise o significado de cada uma delas e seu uso no contexto social. Lembre-se sempre de ter o texto como base para suas aulas, possibilitando a diversificação das habilidades e a integração entre os eixos para o desenvolvimento dos conhecimentos essenciais para os alfabetizandos.

Com músicas conhecidas nacionalmente, você pode explorar aspectos estruturais da canção relacionados à compreensão textual, aos conhecimentos prévios e à própria estrutura dos gêneros. Como sugestão, você pode imprimir o texto e pedir para que os alfabetizandos organizem as palavras pela ordem musical; em seguida, verifiquem o número de versos, o número de palavras e observem as terminações nos versos em cada pausa cantada, identificando as rimas pelo ritmo musical.

Dando continuidade aos conhecimentos básicos para a constituição de um planejamento que visa à apropriação do sistema de escrita, também precisamos trabalhar as habilidades referentes a **conhecimento e utilização de diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva)**. Essa habilidade tem sido pauta de muitas discussões no campo da alfabetização. Há quem defenda o uso quase exclusivo da letra de fôrma maiúscula durante a alfabetização, por facilitar o reconhecimento e a escrita com traçado mais simples. Já outro grupo defende ser necessário trabalhar também a escrita da letra cursiva (paralelo à escrita de fôrma maiúscula) e leitura de outros tipos de letras, justificada pela decorrência do aparato de gêneros textuais presentes em nossa cultura e com os quais os sujeitos vão se deparar. Na sua turma, pense nas escolhas de forma mais real e maleável, de acordo com as experiências que os alfabetizando já possuem sobre a língua escrita.

Sabemos que reconhecer os quatro tipos de letras é um conhecimento mais sofisticado e que é esperado quando o alfabetizando está em níveis mais avançados de apreensão da língua escrita. Isso não significa que o alfabetizando já reconheça essas letras e tente realizar identificação e leitura das variadas formas de escrita. Sendo assim, na fase inicial de alfabetização, é aconselhável trabalhar textos em diferentes modalidades envolvendo letra impressa maiúscula, minúscula e cursiva maiúscula e minúscula, e verificar se o alfabetizando é capaz de ler com as diferenças entre elas. Também pode-se trabalhar com a compreensão de palavras grafadas com diferentes tipos de letras presentes em cartazes, embalagens, folhetos, livros literários, entre outros. É mais uma oportunidade para aliar os conhecimentos de leitura com as habilidades de reconhecimento e diferenciação das letras do nosso alfabeto.

A partir de nossas experiências em classes de alfabetização de adultos, notamos que, para iniciar o processo de leitura e escrita, o uso da letra de imprensa maiúscula favorece o reconhecimento visual das letras nas palavras, bem como o traçado para quem está aprendendo, e é o tipo de letra mais comum em cartazes, placas, letreiros de modo geral. Entretanto, é importante que os alfabetizando reconheçam os diferentes tipos de letras. Desse modo, as atividades envolvendo a escrita dos nomes da turma com diferentes tipos de letra devem ser exploradas, assim como os tipos de letras usados em placas, cartazes, roupas etc.

A **consciência fonológica** é uma habilidade complexa que se desenvolverá ao longo de todo o processo de aprendizagem da língua escrita, então, você terá de desenvolver um trabalho cotidiano com os alfabetizando, mesmo aqueles que já se encontram em etapa avançada. É um conhecimento essencial à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. É a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los, englobando a consciência de sílabas, fonemas, rimas, aliterações e unidades intrassilábicas (ataques e rimas). Ela promove o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas que os sujeitos precisam adquirir para se alfabetizarem. Nas atividades de consciência fonológica, várias propostas podem ser desenvolvidas junto aos alfabetizando, com o objetivo de identificar e refletir sobre a relação fonema/grafema presentes nas palavras. Algumas sugestões já foram exploradas anteriormente.

No exemplo do provérbio, podemos dar ênfase nas constituições silábicas, nas quais podemos separar as palavras em sílabas, contar o número de sílabas e o número de letras. No ditado popular e na cantiga, essas habilidades podem ser novamente trabalhadas e podemos acrescentar

novos conhecimentos, com o objetivo de explorar habilidades relacionadas ao domínio das convenções gráficas, e nesse momento também trabalhar os conhecimentos sobre consciência fonológica.

Para muitos autores do campo da alfabetização, o nível de consciência fonológica é um desencadeador que facilita o trabalho de aquisição da leitura, tendo um papel importante e representando uma condição necessária, mas não suficiente nesse processo, já que outros conhecimentos, como o estudo das normas ortográficas (regularidades e irregularidades da língua), a grafia das letras e palavras, segmentação, espaçamento, entre outros, são necessários para que o alfabetizando compreenda toda organização e estruturação da língua escrita (MORAIS, 2019).

Alguns estudiosos da área adotam¹⁴ uma concepção construtivista de desenvolvimento da consciência fonológica e de aprendizado do sistema alfabético-ortográfico, elegendendo algumas habilidades como essenciais para serem trabalhadas na escola. Dentre elas, Morais (2019) sugere:

A fim de auxiliar alfabetizando a avançar em sua compreensão e domínio da escrita alfabética, consideramos prioritário ajudá-los a serem capazes de:

- **separar palavras em suas sílabas orais;**
- **contar as sílabas de palavras orais;**
- **identificar entre duas palavras qual é maior (porque tem mais sílabas);**
- **produzir (dizer) uma palavra maior que outra;**
- **identificar palavras que começam com determinada sílaba;**

¹⁴ Arthur Gomes Morais, Telma Ferraz Leal, Eliana Albuquerque, entre outros.

- **produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;**
- **identificar palavras que rimam;**
- **produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;**
- **identificar palavras que começam com determinado fonema;**
- **produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outros;**
- **identificar a presença de uma palavra dentro de outra.**

Fonte: Quadro 10, MORAIS, 2019.

Algumas atividades e reflexões sobre os sons podem parecer fáceis, mas, na verdade, exigem um modo de refletir do alfabetizando para as suas partes em relação aos sons e exercer comparações. Por exemplo, embora a maioria dos indivíduos consiga usar palavras como **bote** e **bode** sem se confundir, não significa que todos consigam tomar essas palavras como objeto de análise e, de forma explícita, observar, por exemplo, “que são parecidas”, “que têm dois pedaços quando falamos”, ou que “começam parecido, porque têm o mesmo pedaço /bo/”.

Essas habilidades de consciência fonológica devem ser exploradas e explicitadas por nós, professoras. Para isso, precisamos conhecer como a consciência fonológica está implicada na evolução das hipóteses de escrita, e permitir que nós consigamos avaliar o que os alfabetizando desenvolveram em relação a esse processo e o que ainda é preciso, de fato, ser trabalhado na organização do trabalho pedagógico.

Professora, como é comum, ao propormos atividades para trabalhar especificamente com a consciência fonológica,

também explorarmos outras habilidades, contando que, em alguns momentos, é importante que o alfabetizando reflita sobre o som das palavras e realize a análise da estrutura fonológica. É preciso deixar claro que as atividades de consciência fonológica não devem ser confundidas com uma proposta metodológica do método fônico.

Nas práticas sociais de leitura e escrita, as habilidades de reflexão fonológica se desenvolvem à medida que os alfabetizados, em contato com um texto, um provérbio, uma música, um verso, um poema, são instigados a olhar para o interior deles, buscando analisar as palavras que os constituem, realizando uma reflexão sobre os sons, as rimas, alcançando a especificidade de segmentar as palavras e compreender como elas são formadas. Como já sinalizamos, trabalhar com os gêneros textuais é um ótimo momento para desenvolver várias habilidades relacionadas a leitura, exposição oral, conhecimento de mundo e desenvolvimento da escrita.

A consciência fonológica também está atrelada aos outros conhecimentos linguísticos que permeiam a reflexão sobre a língua: os formatos, a ordem, a variedade e a quantidade de letras no interior das palavras. A descoberta de que as letras representam segmentos menores do que as sílabas e que as letras têm mais de um valor sonoro são conhecimentos cruciais para a aprendizagem na alfabetização. Sendo assim, você perceberá que outras habilidades também podem ser trabalhadas em atividades que envolvem a consciência fonológica, como o **domínio das relações entre fonemas e grafemas e as regularidades e irregularidades ortográficas.**

A existência de outras marcas na escrita, que não apenas letras (como acentos e sinais de pontuação) e os diferentes tipos de composições de sílabas são também exemplos de aspectos essenciais à apropriação do sistema de escrita alfabética que já anunciamos.

Nas habilidades relacionadas ao domínio das relações entre grafemas e fonemas em palavras, que englobam: ler e registrar palavras compostas por sílabas com estruturas mais simples e mais complexas, e dominar regularidades e irregularidades ortográficas, vimos como o trabalho com a consciência fonológica pode contribuir para o avanço dos alfabetizados. É preciso que eles apreendam as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, a partir do tratamento explícito e sistemático encaminhado pela professora em sala de aula.

As regras de correspondência da nossa língua são variadas, ocorrendo algumas relações mais simples e regulares, e outras mais complexas, que dependem da posição do fonema-grafema na palavra (são posicionais), ou dos fonemas/grafemas que vêm antes ou depois (são contextuais). A complexidade ocorre porque, no sistema alfabético-ortográfico, nem sempre a relação entre um fonema e um grafema equivale a uma única correspondência.

Uma possibilidade de trabalho é organizar os nomes dos alfabetizados, feito de forma aleatória, e pedir para reescreverem em forma de lista, seguindo a ordem alfabética. Outros tipos de lista também podem ser trabalhados para consolidar esse tipo de conhecimento, como observar a lista telefônica presente no celular ou em uma agenda telefônica, analisar o dicionário, isto é, usar socialmente a ordem alfabética. A turma pode criar um “pequeno dicionário”

com palavras recém-conhecidas pelos alfabetizandos, ou construir também um dicionário com palavras que utilizam muito no seu dia a dia.

As atividades de domínio entre fonemas e grafemas podem se dar por meio da análise de textos produzidos pelos alfabetizandos em situação de maior mediação e escolha das palavras a serem escritas.

É preciso estar atento às regras ortográficas que estão relacionadas à escrita. Nesses casos, professora, será preciso observar se o alfabetizando enfrenta dificuldades na decodificação de palavras quando lê um pequeno texto ou uma lista de palavras, por não saber algumas regras de correspondência entre letra e som. Essas dificuldades geralmente são vistas quando envolvem escrita com palavras de estrutura mais complexa.

Nesse sentido, as habilidades de **domínio das regularidades e irregularidades ortográficas** mostram que o ensino da grafia pode ser dividido entre palavras que obedecem às regularidades, em que o conhecimento de uma regra permite auxiliar no modo como a palavra deve ser escrita, e às irregularidades, que são estruturas na constituição de palavras que não seguem qualquer princípio explicativo que justifique sua notação. Essas habilidades concentram um caminho mais denso e complexo sobre a compreensão do nosso sistema de escrita. A ortografia, segundo a definição no dicionário, é a parte da gramática normativa que ensina a escrever corretamente as palavras de uma língua.

Para desenvolver essa habilidade, é importante apresentar todo o alfabeto e permitir que os alfabetizandos pensem, comparem, analisem as letras e percebam em palavras as

letras presentes. Assim, nessas análises mais específicas, os alfabetizandos apreendem o funcionamento do sistema linguístico e podem contribuir para compreenderem as partes (letras e palavras) no todo (texto) e o todo (texto) com suas partes (letras e palavras).

Como já comentamos em outros momentos, os valores sonoros da língua são conhecimentos básicos para se compreender o ensino da ortografia quando tratamos da regularidade da língua. Isto é, apropriar-se do conhecimento de que existe uma relação entre a fala e a escrita e suas regularidades auxilia na constituição da base alfabética pelo alfabetizando.

Sabemos que as relações entre fonema e grafema, na maior parte dos casos, não são biunívocas¹⁵ e envolvem diferentes graus de dificuldade.

Por isso é particularmente recomendável que, nesse momento do ensino da ortografia, a sistematização em sala de aula se oriente pelo critério da progressão, indo na escrita de palavras com estruturas mais simples para o mais complexo: dos casos nos quais os valores atribuídos aos grafemas independem do contexto para os casos nos quais os valores dos grafemas dependem do contexto (BATISTA *et al*, 2005b, p. 55).

São exemplos de grafemas cujo valor não depende do contexto, em que cada [Grafema](#) (CARVALHO, 2014) corresponde apenas a um fonema, as letras P, B, T, D, F, V. No caso dos grafemas cujo valor depende do contexto, temos os exemplos dos grafemas C, G, H, L, M, N, R, S, X, Z.

¹⁵ Isto é, não há um só grafema para representar determinado fonema, o qual, por sua vez, só pode ser representado por aquele grafema.

Entretanto, professora, é preciso também trabalhar a diversidade vocabular e de estruturas silábicas mais complexas para promover avanços sobre essas habilidades no processo de aquisição do sistema pelos jovens e adultos.

Podemos escolher palavras/objetos dentro de um campo semântico, como algumas ferramentas de construção civil, e pedir para que o alfabetizando tente ler e/ou localizar algumas palavras que você vai dizer oralmente. Tais como: ALICATE, MARTELO, ENXADA, PENEIRA, PREGO, ESPÁTULA, FITA, TRENA. As palavras demonstram as possibilidades de trabalho que envolvem a leitura e a escrita de palavras com estrutura simples e estruturas mais complexas.

Nessas escolhas, é pertinente usarmos critérios com variados grupos semânticos adequados ao público jovem e adulto, e atentamos às estruturas silábicas, tanto na leitura quanto na escrita. Para orientarmos nossos conhecimentos e o planejamento, buscamos no livro de Soares, *Alfabetar*¹⁶, o quadro apresentado pela autora sobre os padrões silábicos da língua portuguesa:

PADRÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
CV	gi-ra-fa; ga-lo; ga-li-nha; ma-la; ma-lha; ma-ta; man-to
CVV	sau-da-de; pai; ban-dei-ra; mu-seu; noi-te; pou-co; cui-dar
V	a-mi-go; ti-o; u-va; o-vo; to-a-lha; ca-ri-o-ca; i-gre-ja; sa-f-da
CVC	car-ta; gos-tar; ver-de; re-vis-ta; ces-to; mo-der-no
CCV	pra-to; pe-dra; brin-co; cli-ma; ca-pri-cho; te-cla; fle-cha
VC	er-vi-lha; ár-vo-re; ur-na; as-fal-to; es-to-jo; is-ca

¹⁶ Para saber mais sobre os padrões silábicos da língua portuguesa, ver unidade 3 do capítulo 4, presente no livro *Alfabetar* (SOARES, 2020).

PADRÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
VV	au-la; ai-po; oi-to; ou-ro; ei-xo; eu-ro-peu; ui-vo
CCVV	frau-de; trau-ma; clau-su-ra; grau; flau-ta; frou-xo; breu
CCVC	cruz; a-trás; cres-po; tris-te; tras-te; fras-co; ma-dras-ta
CCVVC	claus-tro; fleug-ma
CVCC	pers-pec-ti-va; pers-cru-tar; sols-tí-cio

C = CONSOANTE; V = VOGAL

Sabemos que o ensino da língua escrita deve sempre levar em consideração o sentido da palavra e do texto para os alfabetizando jovens e adultos. Esse é o caminho que dá sentido ao ensino e aprendizagem desses sujeitos. Atrelado a esse princípio, também precisamos analisar a escolha das palavras que vamos trabalhar com os alfabetizando nos momentos de reflexão sobre suas constituições, e, para isso, não podemos deixar de considerar padrões silábicos, o tamanho da palavra, o contexto em que a palavra é utilizada, seu significado e usos em frases e situações, visando ao domínio da professora sobre o objetivo que pretende alcançar com cada sujeito, de acordo com sua fase em desenvolvimento.

Portanto, professora, acompanhar e analisar como o alfabetizando **lê e registra palavras com estrutura composta por sílabas canônicas e não canônicas** é uma ação constante do fazer pedagógico.

Com relação à **leitura**, é importante que o alfabetizando desenvolva a habilidade de ler palavras em voz alta ou silenciosamente, com ou sem apoio de imagens que as representem. Nesse momento, podemos explorar um pouco

melhor a fluência e a exposição do alfabetizando. Ao solicitar que faça a leitura do próprio nome ou nome dos colegas, por exemplo, já conseguimos saber se ele lê pausadamente, com hesitações ou se é capaz de realizar leitura oral de palavras, sentenças e pequenos textos com fluência, expressando compreensão do que lê.

Por fim, professora, vamos conversar sobre algumas habilidades referentes à cultura escolar. Os conhecimentos sobre o **domínio das convenções gráficas** estão presentes desde o primeiro dia de aula e são habilidades fundamentais para a organização e o entendimento dos alfabetizados sobre a convenção da escrita e da cultura escolar. Essas habilidades são fundamentais no sistema de escrita alfabética, pois precisamos ensinar a direção da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a utilização convencional da folha do caderno e as formas gráficas destinadas a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras e pontuação). Para ensinar essas convenções gráficas, devemos sempre mostrá-las nos textos trabalhados em sala de aula, levando os alfabetizados a observá-las nos vários gêneros textuais.

Essa pode parecer uma habilidade já consolidada pelos alfabetizados da EJA, mas não é o que vemos na prática. Percebemos que muitos alfabetizados não dominam, por exemplo, a organização do caderno em sequência no dia a dia em sala de aula. É comum o alfabetizado pular muitas páginas em branco, ou não terminar a escrita da folha quando o dia de aula se encerra e o outro dia recomeça. É preciso demonstrar diariamente essa organização e as convenções da cultura escrita.

Nessa fase inicial, os alfabetizados precisam compreender a orientação e o alinhamento da escrita, e, para isso precisam entender que símbolos da escrita (letras, sinais de pontuação, marcadores) são sempre unidades estáveis e que obedecem a certos princípios de organização, que a sequência das letras nas palavras e das palavras nas frases obedece a uma ordem de alinhamento e direcionamento que é fundamental nas formas de distribuição espacial do texto no seu suporte.

A compreensão desse princípio convencional básico, que parece óbvio e natural, possibilita que os alfabetizados percebam e dominem as regras de alinhamento e orientação da escrita. Como o alinhamento da escrita pode variar dependendo do gênero e/ou suporte textual, precisamos fazer a leitura de poemas, propagandas impressas e televisivas, textos literários, textos veiculados pelo computador, entre outros, e também podemos pedir ao alfabetizado que leia um cartaz para a turma, enquanto nós vamos acompanhando o texto para que observem a disposição do texto e a direção da leitura.

Outra habilidade considerada complexa na alfabetização é a **compreensão da função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação**, pois a linearidade da escrita tem características diferentes da linearidade da fala. Como essas questões podem não ter sido ainda percebidas pelos alfabetizados, elas representam grande dificuldade e precisamos dedicar uma atenção especial a elas.

As marcas que usamos na escrita para delimitar palavras, frases e sequências de frases, como espaços em branco, sinais de pontuação e paragrafação, são convenções sociais que precisam ser ensinadas e aprendidas na escola (BATISTA *et al*, 2005b, p. 42).

Portanto, note que sempre fazemos a leitura em voz alta de um texto, vamos apontando cada palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases, chamando a atenção dos alfabetizando para as marcas de segmentação da escrita e pedindo que eles identifiquem os diferentes marcadores de espaço (espaçamentos entre as palavras, pontuação, parágrafos).

Sinalizar os espaços entre as palavras, contar as palavras do texto, registrar o número de palavras, escolher palavras para ditar para a professora ou para os colegas, destacar palavras dentro do texto, **trabalhar com textos fatiados em parágrafos, frases, palavras** são algumas das atividades que podemos utilizar para que eles compreendam a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação. Para facilitar a observação dos segmentos, peça para os alfabetizando recortarem as palavras e exporem-nas na mesa, ou colarem a frase e depois registrá-la no caderno. Em seguida, pergunte de quantas palavras é formada a frase e qual seu sinal de pontuação. Pode pedir também a leitura da frase e perguntar como eles a compreendem. Nesse sentido, você está aliando as habilidades de escrita aos conhecimentos de leitura e compreensão textual. O trabalho de escolha de frases com textos já vistos em sala de aula permite maior familiaridade ao tema e ao assunto já debatido na turma, contribuindo para os aspectos específicos relacionados à estrutura da língua escrita, como segmentação de palavras e o domínio das convenções gráficas.

Por fim, lembramos que as propostas apresentadas nesse eixo foram apenas exemplos de como podemos desenvolver algumas habilidades ligadas à apropriação da língua escrita. São muitos outros conhecimentos que precisam

dialogar e estar presentes no dia a dia em sala de aula para que a alfabetização seja alcançada.

A compreensão e a valorização da cultura escrita

Sabemos que o nosso país se caracteriza pela pluralidade e que temos uma população pluriétnica e multicultural, com diversos costumes, práticas religiosas e danças, diversidade gastronômica; e na literatura oral, com mitos, adivinhas, lendas, histórias e ensinamentos passados por gerações, dentre outros. Caracteriza-se, também, por uma imensa desigualdade social e econômica, que acaba desvalorizando parte significativa da cultura brasileira. Na prática de sala de aula, não podemos deixar que esses conhecimentos passem despercebidos. As experiências culturais dos jovens e adultos são muito importantes e precisam ser enaltecidas ao se elaborar o planejamento, na valorização da cultura popular, e, juntamente com ela, desenvolver um trabalho com e na cultura escrita.

Trabalhar com a cultura popular é valorizar o conhecimento e a história de vida dos alfabetizando da EJA. A escola historicamente tem priorizado como importantes os saberes pré-determinados por uma camada hegemônica, rejeitando a cultura oral e popular, geralmente, produzida por camadas sociais desfavorecidas economicamente, sendo estes saberes lembrados, comumente, apenas nas semanas de mostras culturais e de folclore, por exemplo.

Nesse sentido, cabe às professoras e à escola propiciar um ambiente de aprendizado voltado ao respeito e à valorização das culturas populares e valorizar as formas de expressão material e oral presentes na vida desses sujeitos.

Buscamos, professora, neste momento, apresentar algumas formas de diálogo com a cultura escrita, com sugestões para você desenvolver em sala de aula, destacando a **compreensão e a valorização da cultura escrita**.

Um primeiro trabalho que pode ser desenvolvido em sala é a realização de rodas de conversas para promover o diálogo e a participação oral, perguntando aos alfabetizados se sabem como são produzidos, onde circulam, para que servem e como podem ser adquiridos alguns gêneros textuais. Deve-se fazer excursões no entorno da escola, para observar o material escrito existente nas ruas e identificar sua utilidade; em livrarias, bibliotecas de escolas e/ou da comunidade, centros de saúde, de assistência social, com exploração coletiva dos diferentes gêneros textuais e suportes presentes nesses espaços. Você pode, também, realizar pesquisas sobre o processo histórico do uso da escrita e dos diversos portadores de texto utilizados pelo ser humano ao longo da história, bem como dos instrumentos utilizados para escrever.

Com essa atividade, você desenvolverá conhecimento, utilização e valorização dos modos de produção e de circulação da escrita na sociedade, conhecimento dos usos e funções sociais da escrita. Após a excursão no entorno da escola, pode-se produzir uma lista com os alfabetizados, contendo os registros do que identificaram durante o passeio. No momento da elaboração da lista, deve-se explorar com os alfabetizados como cada palavra deverá ser escrita e a análise dos textos que circulam no contexto de vida da turma.

Uma outra atividade é solicitar aos alfabetizados para identificar e/ou relatar o uso da leitura e da escrita no seu

cotidiano, com a coleta de cartazes, panfletos e outros gêneros trabalhados em sala de aula.

Como sabemos que a turma possui alfabetizados que se encontram na fase inicial, que ainda não dominam algumas habilidades para realizar a escrita, sugerimos que você realize a escrita no quadro ou organize grupos com alguns alfabetizados mais avançados para listar, junto com os iniciais, o que viram na excursão. Esse também é um bom momento para eles dizerem como se sentem com a vivência de tantos materiais escritos que circulam em seu dia a dia, e das estratégias usadas para terem acesso às informações contidas neles.

Aproveite também os conhecimentos dos alfabetizados para trabalhar com cantigas, histórias e mitos e outros textos literários próprios das regiões onde moram ou de seu lugar de origem (cidade natal). Uma opção é aliar os conhecimentos de apropriação da língua escrita, oralidade e letramento com a cultura popular. Os momentos de interação em sala de aula são também uma boa oportunidade para trabalhar as diversas habilidades que visam compreender e valorizar a cultura escrita, e como podem ser tratadas na cultura escolar, como: conhecer usos da escrita na cultura escolar; desenvolver habilidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar; saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar; e desenvolver capacidades específicas para escrever.

Os usos desses objetos da escrita presentes na cultura escolar é um conhecimento que devemos promover, primordialmente, no início do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, pois é imprescindível em várias práticas cotidianas de leitura e de escrita, dentro da escola e fora

dela. Sendo assim, é necessário trabalharmos a forma de manuseá-los, com apresentação, observação e exploração dos suportes e instrumentos escolares de escrita e de suas características materiais, finalidade dos textos em diferentes contextos sociais e a maneira adequada de lidar com eles. Um cartaz, por exemplo, pode ser explorado de diversas formas envolvendo os mais variados conhecimentos, desde sua função, finalidade, importância para a vida social da comunidade em que ele está inserido, até mesmo trabalhar habilidades específicas de leitura, escrita e oralidade, com exposição de opiniões e informações sobre o gênero em questão.

Os gêneros textuais apresentam várias possibilidades de exploração em sala de aula referentes ao suporte, usos e funções, e ao mesmo tempo, um caminho para trabalhar os instrumentos de escrita que podem se tornar usuais na escola. Por meio de materiais reais que circulam na sociedade, podemos explorá-los, pois são imprescindíveis para o desenvolvimento da escrita e maior inserção dos sujeitos na cultura escolar.

A partir de materiais concretos, podemos desenvolver as habilidades e as técnicas necessárias aos usos da escrita no contexto escolar, como o domínio de objetos de escrita presentes em sala de aula, manuseando, por exemplo, os livros, os cadernos, o lápis, a borracha, a régua, o apontador e a caneta. Mesmo os alfabetizandos que já possuem maior familiaridade com a língua escrita podem apresentar pouco domínio dos objetos de escrita escolar, por isso essa habilidade deve ser trabalhada com toda a turma e exercida diariamente pela professora.

Desde as primeiras aulas, precisamos também levar os alfabetizandos a observar nos livros e nos cadernos a disposição dos escritos na página (margens, parágrafos, espaçamento entre as partes, títulos, cabeçalhos); a relação entre o escrito e as ilustrações; a disposição do nome do autor e da editora na capa de um livro. Tudo isso pode ser feito com maior autonomia para os alfabetizandos e com maior participação da professora para os casos dos alfabetizandos em fases iniciais.

Ao realizar as atividades que desenvolvem as técnicas específicas para escrever, trabalhamos aspectos cognitivos e motores. Precisamos ensinar e usar, de modo sistemático, o uso do material escolar de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, teclado de computador). Ter a mão flexível para manusear o lápis no caderno não é tão simples; muitas vezes é colocada uma força exagerada no lápis ao escrever, causando desconforto; o mesmo se pode dizer da forma de como pegar o lápis entre os dedos para escrever. Tudo isso requer uma técnica e é preciso ensinar. Não se trata simplesmente de uma habilidade motora, na medida em que uma das funções da escrita é a comunicação entre pessoas. Devemos escrever com uma caligrafia legível e com boa apresentação estética para que as outras pessoas consigam ler o que se intencionou escrever. Essas atividades não devem ser trabalhadas como um treino motor, e, sim, como habilidades que vão sendo adquiridas durante o processo de alfabetização e letramento, por meio das diferentes práticas de leitura e escrita constitutivas desse processo.

Acreditamos que aliar essas diversas formas de trabalho com a compreensão e a valorização da cultura escrita promove maior segurança nos alfabetizandos sobre os co-

nhecimentos que já possuem sobre a língua escrita, como podem desenvolvê-los, e apropriar-se de outros conhecimentos para se sentirem mais confiantes e com maior domínio da cultura escrita.

As práticas do ensino de leitura na EJA

O ensino da leitura e escrita nos leva a pensar sobre o sentido da leitura para os jovens e os adultos não alfabetizados. Para muitos deles, o ato de ler constitui uma possibilidade de buscar informação, de problematizar uma situação, de identificar um problema, de pensar uma solução, de vislumbrar novos mundos, de compreender a realidade, seja ela local ou global. Assim, a leitura e a escrita precisam ocupar a centralidade no nosso trabalho de alfabetização na EJA. Dentre as atitudes que devemos desenvolver como professoras mediadoras, podemos destacar três:

- conhecer as práticas de leitura dos alfabetizados, nos diferentes contextos onde atuam;
- definir previamente os objetivos da leitura no planejamento pedagógico;
- disponibilizar materiais de leitura variados, impressos, visuais, audiovisuais, de gêneros e textos significativos, que tratam de temas e assuntos de interesse de jovens e adultos.

Conhecer as práticas de leitura dos alfabetizados nos ajuda a elaborar uma proposta de trabalho nesse eixo, pois, além de sabermos o que eles leem, isso nos possibilita também entendermos o sentido da leitura; as experiências que já compartilharam ou compartilham com outros leitores, seja no âmbito familiar, religioso ou do trabalho; os tipos de materiais a que têm e tiveram acesso nas diferentes

etapas da vida; os gêneros com que estão mais familiarizados no seu dia a dia; e suas preferências, seus desejos e expectativas com relação à leitura.

É bom salientar que conversar sobre os diferentes tipos de leitura que fazemos ao longo de um dia ajuda-os a refletir sobre o que pensam, como interpretam e utilizam a leitura em sua rotina diária. As leituras que fazemos ao longo do dia, várias vezes, olhando o celular, identificando as chamadas das mensagens e áudios recebidos. Essas e outras são leituras que fazemos no cotidiano. Desde os primeiros dias de aula, incentive os alfabetizados a falar sobre essas e outras experiências e contatos com a leitura.

Os alfabetizados precisam reconhecer e conhecer que os contatos deles acontecem antes da entrada na escola, por meio do convívio com diversos objetos de leitura e em diferentes contextos sociais. A leitura nos cultos religiosos é muito citada entre as práticas de leituras vivenciadas. Entretanto, alguns jovens e adultos nos contam que têm poucas lembranças de alguém lendo histórias. Muitos deles nos relatam recordações de parentes ou pessoas conhecidas que contavam histórias e causos em rodas de conversa. Aproveite essas experiências e comente que muitas histórias de tradição oral foram organizadas por autores que as transcreveram, como é o caso dos contos de fadas, dos contos africanos, chineses e outros.

Esses relatos e evidências, juntamente com os dados dos diagnósticos, são, portanto, pontos de referência para definir os objetivos do trabalho a ser desenvolvido para selecionar os materiais de leitura próximos da vivência dos alfabetizados e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos os envolvidos (VÓVIO, 2007).

No caso da leitura, temos sempre em mente que todo trabalho tem como objetivo propiciar aos alfabetizados a aprendizagem da leitura com autonomia para obter uma informação, para seguir instruções, para aprender, para se comunicar e interagir, para revisar a própria escrita, para sentir prazer e se divertir, para ter uma compreensão crítica da realidade política, social e econômica, dentre outros.

Mas quais são as melhores histórias para trabalhar com os alfabetizados jovens e adultos? Dentre as várias opções disponíveis, escolha histórias que sejam de seu interesse, que façam parte do seu universo cultural; outras que ampliem esse universo e proporcionem acesso a diferentes culturas; que não sejam muito longas; que possuam uma linguagem adequada e que permitam a interação com o conteúdo do texto.

Para desenvolver o letramento, podemos iniciar as aulas com a leitura de um pequeno texto e fazer uma leitura diária de diferentes tipos textuais, como: poema, conto, crônica, manchete de notícia, texto informativo, cartaz, entre outros. Para os alfabetizados, será uma oportunidade de compartilhar os procedimentos e os comportamentos leitores, como, por exemplo: ouvir com atenção a leitura da história, ouvir você justificar a sua escolha, comentar as partes do texto que mais apreciou, se emocionar com o que leu, emitir opiniões etc.

É interessante começar essa atividade abrindo espaço para uma discussão sobre o prazer de ouvir histórias, relatos, notícias, poemas. A partir das leituras que os alfabetizados vão experienciar, eles vão compreendendo os diferentes modos de leitura: de como se lê – entonação - aquilo que se lê, pois isso ajuda a tornar a leitura mais envolvente.

Ao terminar o texto, você pode discutir com eles algumas questões: a leitura permitiu que a história fosse apreciada e interessante? A leitura facilitou a compreensão da história? Quais as dificuldades encontradas? É importante, também, antes de iniciar a leitura, ativar os conhecimentos prévios da turma, as hipóteses que eles têm sobre o tema a ser abordado etc.

As leituras poderão ser feitas por você, professora, por uma pessoa convidada ou mesmo poderão ser ouvidas em algum equipamento eletrônico, como celular, data show, televisão etc. Você pode, também, fazer a leitura de uma história em capítulos, diariamente, escolhendo um momento de clímax para criar uma expectativa de continuidade da história no dia seguinte. Além dos tipos textuais já citados, constatamos, em nossas práticas, que algumas histórias, contos e crônicas despertam o interesse dos alfabetizados jovens e adultos, como, por exemplo:

- *Ler, Escrever e Fazer Conta de Cabeça*, Bartolomeu Campos de Queirós Coleção Para gostar de ler, Editora Ática
- *Antologia Poética*, Carlos Drummond de Andrade
- *Primeiras Estórias*, João Guimarães Rosa
- *Histórias Extraordinárias*, Edgar Allan Poe
- *Estórias da Casa Velha da Ponte*, Cora Coralina
- *Jorge, um Brasileiro*, Osvaldo França Júnior
- *Vinte Mil Léguas Submarinas*, Júlio Verne
- *Poesias*, Fernando Pessoa
- *Tubarão com faca nas costas*, Moacyr Scliar
- *Batata cozida, mingau de cará*, Eloí Elizabete Bocheco
- *Cabelos molhados*, Luís Pimentel
- *Abraão e as frutas*, Luciana de Mendonça.

Assim, ao levarmos para a sala de aula e disponibilizar, para observação e manuseio pelos alfabetizandos, muitos materiais impressos, pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes, estamos trabalhando **os conhecimentos e as habilidades desenvolvidos no eixo da compreensão dos usos e funções sociais da escrita.**

O desejo dos alfabetizandos de aprender a ler, muitas vezes, está associado à vontade de participarem ativamente das práticas sociais letradas na família, no trabalho, na igreja, na comunidade etc. Para que o domínio da leitura ocorra, devemos **desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura**, uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato da leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela.

Como sabermos os conhecimentos sobre a leitura que os alfabetizandos possuem? Ao perguntar-lhes se, na comunidade, circula algum jornal, comunicado, avisos, mesmo que não saibam ler, eles podem dizer e, quem sabe, levar esse material para compartilhar com a turma. Assim estaremos introduzindo, desde os primeiros dias, atitudes, posturas e comportamentos favoráveis à leitura e, sistematicamente, consolidando-os durante todo o tempo, não nos restringindo somente ao momento específico da leitura.

No processo de alfabetização, o aprendizado da leitura, assim como da escrita, envolve etapas, isto é, é comum os alfabetizandos, no início, centrar a sua leitura, buscando **decodificar palavras. A leitura silabada, pausada faz parte do processo.** Nessa etapa, os alfabetizandos focalizam na identificação das relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons).

Professora para ensinar os alfabetizandos a ler, precisamos **desenvolver a habilidade de decifração**, elaborando atividades que os possibilitem conhecer e avançar seus conhecimentos em **decodificar e ler com compreensão as palavras.** Para atingir esse propósito, você pode criar várias situações para oportunizar aos alfabetizandos a leitura de palavras ou pequenos textos, no ambiente da sala de aula. Uma sugestão é colocar fichas de identificação nos objetos da sala e o nome dos alfabetizandos nas carteiras para que eles possam ler a palavra e associá-la ao significado. Estabeleça um diálogo com as sugestões de atividades já anunciadas no eixo de aquisição da língua escrita, como o trabalho com provérbios e ditados populares, por exemplo.

Ler reconhecendo globalmente as palavras é, também, um procedimento básico que ajuda a ler e a compreender, na medida em que, quando o alfabetizando reconhece rapidamente uma palavra, ele tem acesso imediato ao significado. Essa é uma estratégia que permite que os alfabetizandos não se detenham em fragmentos como “sons” e nomes de letras, e ajuda na compreensão e na formação de atitudes favoráveis ao ato de ler.

Por sua vez, a habilidade de **desenvolver a fluência em leitura e ler silenciosamente** está relacionada ao conhecimento linguístico do alfabetizando, ao vocabulário, ao domínio progressivo das estruturas sintáticas da língua escrita e ao conhecimento de mundo.

Ao elaborar atividades de ensino da leitura, devemos estar atentos a quatro princípios, conforme nos esclarece o (BASTISTA *et al*, 2005b, p. 66).

1. apresentar menor quantidade de informação visual para os alfabetizandos, levando-os a lerem rapidamente palavras de um mesmo [campo semântico](#) (ILARI, 2014) escritas em crachás ou a lerem textos sem informação visual (imagens).
2. trabalhar com o vocabulário e com estruturas sintáticas próprias da escrita ou utilizadas frequentemente em textos escritos. Isto é, precisamos elaborar atividades em que os alfabetizandos, com um conjunto de palavras pré-definidas, construam frases; ou completem frases acrescentando novas unidades e palavras; ou vejam as palavras que podem ser escritas em lacunas retiradas de frases ou textos.
3. possibilitar que os alfabetizandos usem seus conhecimentos prévios (COSCARELLI, 2014b) necessários ao ato de ler. Mas como faremos isso? Ensinando-lhes a fazer o levantamento de [hipóteses de leitura](#) (KLEIMAN, 2014), buscando, também, confirmá-las. Para desenvolver esse princípio, devemos, sempre que formos trabalhar um texto, fazer algumas perguntas para ajudá-los a elaborar algumas hipóteses antes da leitura propriamente dita, tais como: de acordo com o título, qual será o assunto do texto? Com base no conhecimento de outros textos do autor, como será este texto? Com base no que foi lido até agora, o que você acha que acontecerá?
4. realizar leitura em voz alta, em situações mais formais, após uma preparação prévia. Para isso, os alfabetizandos devem, progressivamente, utilizar a visão do todo, fazer previsões, utilizar seus conhecimentos linguísticos para que sejam capazes de desenvolver e exercitar a dicção, a impostação da voz, a entonação, a pontuação e a fluência, possibilitando uma maior construção do sentido da leitura.

Sabemos que um dos principais objetivos do ensino da leitura é a **compreensão dos textos**, que precisa ser praticada e ampliada em várias atividades durante toda a vida escolar, pois ela não acontece automaticamente. Para compreender o que se lê, não basta decifrar, por isso precisa-

mos ensinar os alfabetizandos a desenvolver a habilidade de reconhecer informações no corpo do texto e construir, com elas, a linha que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos. Devemos, também, levá-los a **produzir inferências**, auxiliando-os a compreender os subentendidos, os não ditos, a associar vários elementos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências deles, para que possam compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explícitas no texto (BATISTA *et al*, 2005b).

Assim, para que os alfabetizandos compreendam globalmente o texto lido e construam o sentido do que leem, de forma coerente e consistente, precisamos elaborar atividades para desenvolver e **identificar as finalidades e as funções da leitura**; promover uma [leitura colaborativa](#) (BRÄKLING, 2014), com base no reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; antecipar conteúdos, levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas, ampliando a compreensão; construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas; identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.

Para identificar as finalidades e as funções da leitura, é essencial promover a familiaridade com vários gêneros textuais (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, fichas cadastrais, relatórios, contratos de trabalho, currículo etc.). Antes da leitura de um texto, devemos também propiciar uma contextualização com informações sobre o autor do texto, a época em que o texto foi publica-

do, os objetivos com que foi escrito, além de situar o texto no contexto em que foi produzido, ampliando as possibilidades de compreensão e de fruição¹⁷ do que vai ser lido.

Outra habilidade que devemos desenvolver, antes de iniciar a leitura de um texto, é a **antecipação de conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização**, fazendo perguntas para ajudar os alfabetizados a antecipar os conteúdos, a elaborar hipóteses, tais como: este texto trata de que assunto? É uma história? É uma notícia? É triste? É engraçado? Desse modo, antes de começar a leitura propriamente dita, estaremos proporcionando a oportunidade aos alfabetizados de saberem quem escreveu o texto, quando escreveu, com que objetivos e funções, em qual suporte foi registrado e para qual público foi direcionado, e, ao mesmo tempo, estamos ensinando-lhes atitudes que lhes facilitam o trabalho de interpretação e compreensão do texto.

Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido também é uma estratégia de construir sentido possível para o que se lê, que pode começar antes da leitura e percorrer todo o processo. Em sala de aula, podemos adotar essa estratégia interrompendo no meio a leitura de um texto e perguntando aos alfabetizados o que eles acham que vai acontecer, como o texto vai prosseguir e por que pensam assim. Desse modo, as previsões deles serão produzidas por eles a partir de elementos do texto ou das inter-relações que eles estabelecem entre esse texto e outros que conhecem, ou a situações que já vivenciaram.

¹⁷ A fruição pode ser compreendida como a leitura que se realiza de forma espontânea e livre de controles e impedimentos.

Outra estratégia importante para ler com compreensão e que precisamos ensinar aos alfabetizados é a **busca de pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferência na leitura** (DELL'ISOLA, 2014)), **ampliando a compreensão**. Fazemos isso quando chamamos a atenção deles para os componentes formais do texto (estrutura composicional, recursos linguísticos e recursos expressivos). Mas, para construir o sentido do texto, muitas vezes é necessário irmos além do que está posto, deduzindo informações que não estejam explícitas, estabelecendo relações entre informações que parecem não estar interligadas. Uma dica é ensiná-los a buscar pistas auxiliares, como palavras em destaque, formatos gráficos e ilustrações, como também a fazer uma leitura do texto com o objetivo de identificar alguns elementos-chave para a compreensão.

Ao ensinarmos resumir um texto lido e recontá-lo para alguém, estamos auxiliando os alfabetizados a **construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas**, o que consiste em outra estratégia importante que os capacita a ler com compreensão. Quanto à habilidade de fazer inferências sobre o texto, devemos instigá-los a prestarem atenção e a explicarem os não ditos do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título, atitudes e procedimentos que podemos e devemos trabalhar antes de os alfabetizados serem capazes de ler com autonomia, seja a partir da leitura oral feita por nós; seja da leitura feita em grupo, com o nosso apoio; seja da leitura de um colega em etapa mais avançada.

Após as leituras dos textos que fazemos todos os dias, podemos trabalhar e **analisar criticamente o texto e de fa-**

zer extrapolações, na medida em que os incentivarmos a compartilhar suas opiniões sobre o texto com os colegas, avaliando e comentando o que leram, concordando ou não com afirmações e passagens, fazendo extrapolações: vocês gostaram do texto? Por quê? Vocês já viveram algo parecido com o que o texto fala? Como foi? Vocês já ouviram outros textos parecidos com este? Em que eles eram parecidos? O que você aprendeu para a sua vida, com essa história? Vocês concordam com a postura dos personagens e/ou do autor? Como podemos ajudar outras pessoas que vivem esta situação a compreender que é necessário buscar soluções? Essas são algumas questões que podemos propor para levá-los a descobrir que as coisas que se leem nos textos podem fazer parte de nossas vidas, serem úteis e relevantes no dia a dia, proporcionando, também, um aprendizado afetivo e atitudinal.

As práticas do ensino de escrita na EJA

A prática de escrever/produzir textos é uma necessidade da nossa sociedade atual: escrevemos mensagens em aplicativos de relacionamento e redes sociais, enviamos eletronicamente currículos para candidatar-nos a uma vaga de emprego, anotamos nome de pessoas e seus telefones para não nos esquecer, listamos produtos para comprar no supermercado, registramos agenda de compromissos, entre outras escritas cotidianas. Todos esses textos envolvem uma relação dos sujeitos e seus conhecimentos sobre as práticas de comunicação escrita. Assim, vivendo na era de desenvolvimento da informação e uso de equipamentos digitais, como celulares, smartphones, tablets, computadores etc., adquirir a autonomia para produzir textos é um dos principais desejos dos sujeitos da EJA.

As habilidades de produção de texto estão interligadas diretamente às de leitura, pois, no processo de aprendizagem da leitura, identificação e compreensão de vários gêneros textuais, encontramos um caminho para produzir os variados textos nas mais diversas situações.

Nesse caminho, citamos duas habilidades específicas para o desenvolvimento da produção escrita com os docentes da EJA:

- compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros;
- produzir textos escritos de diferentes gêneros, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

No planejamento da alfabetização, os momentos de leitura de textos, de exposição das ideias e de resolução de questões ligadas a interpretação e inferência são propícios para progredir com produções comuns ao universo adulto. Aproveite os textos selecionados para explorar a leitura e para servir de modelos na produção dos alfabetizandos, e, assim, promover momentos de maior autonomia.

As práticas de ensino da escrita estão presentes desde os primeiros encontros com a turma; o mesmo ocorre com a produção de textos. Ao produzir a lista dos nomes dos alfabetizandos, estamos trabalhando um gênero textual. As placas indicativas das salas de aula, dos banheiros, de entrada e saída dos coletivos são textos. Retomamos, aqui, nossa concepção de texto como uma unidade linguística de sentidos que depende da interação entre a pessoa que o produz e o leitor/ouvinte.

Assim, professora, o texto pode ser uma palavra, uma frase ou uma produção com milhares de palavras. Desse modo, quando temos clareza do que seja o texto, podemos incorporar essas práticas às aulas, desde seu início. Tudo dependerá da forma como nós conduziremos as atividades de escrita, vinculadas a situações de uso dos alfabetizados em seu cotidiano. Devemos estar sempre atentas ao objetivo da escrita, à pessoa que lerá o texto (interlocutor), à situação em que o texto será lido e a características do gênero e estilo de linguagem adequadas ao texto.

Sabemos que ainda nos deparamos com muitas situações em sala de aula que exigem dos alfabetizados produções ligadas normalmente a redações ou textos mais longos sobre temas complexos. O uso indevido dessas práticas escolares impede uma formação que possibilite aos alfabetizados escrever textos de circulação social, restringindo suas escritas a textos escolares, cujo interlocutor é sempre a professora. Esses textos também costumam ser produzidos individualmente, sem a troca com os colegas, e os erros são salientados e rejeitados.

Para desconstruir essa prática, é importante que nós, professoras, trabalhemos produções textuais considerando a diversidade textual e a circulação dessas produções fora do espaço da sala de aula. Nesse sentido, o alfabetizando não escreverá apenas para a turma (professora e colegas), mas para outros leitores, como funcionários da escola ou de outras instituições que dialogam com a escola, ou moradores do bairro e município, ou seus próprios familiares, entre outros.

É preciso, também, no momento que antecede a produção, que o alfabetizando já tenha entendido que deve obedecer

a determinadas convenções ou regras para cumprir, com adequação, seus objetivos (convenções gráficas, regras ortográficas, por exemplo).

Portanto, em um processo que desenvolva a escrita de diferentes gêneros textuais, para diferentes interlocutores, devemos ficar atentas às situações que envolvem a escrita e promover outras habilidades de escrita, recriando e adaptando, de acordo com a realidade da turma e com o nível de autonomia que os alfabetizados possuem. Por exemplo, pode-se criar coletivamente uma carta para um jornal do município ou da comunidade. Para isso, teremos uma pessoa para ser o “escriba” e definiremos todos os objetivos da escrita, com a definição do estilo do texto, a discussão sobre o que e como escrever e a revisão coletiva (reler, refazer, comparar e reescrever). Assim, cria-se oportunidade para que os alfabetizados possam refletir sobre sua escrita.

Professora alfabetizadora,

É difícil pensar e escrever uma outra carta para encerrar este livro, sabemos que todo livro precisa de um ponto final, mas não o nosso diálogo. O título escolhido Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos: carta aberta revela nossa intenção em manter um diálogo permanente com você, que no cotidiano da sala de aula, realiza o importante trabalho de ensinar a ler e escrever e que, a partir dele, constrói conhecimentos e experiências que possibilitam sua compreensão por meio de quem o realiza.

Outra perspectiva também presente na intenção de escrever uma carta aberta é a possibilidade de um diálogo constante com a produção acadêmica. Uma vez que ela que contribui para aprofundarmos e atualizarmos os conceitos de Educação, Letramento, Alfabetização, Ensino, Aprendizagem entre outros.

Entendemos que tanto o conhecimento gerado na prática pedagógica quanto nas pesquisas são fundamentais para compreensão da realidade educacional brasileira. Por meio deles e de lutas políticas amplas, acreditamos ser possível encontrar alternativas para os desafios educacionais atuais, sobretudo o de assegurar aos brasileiros e brasileiras o direito de aprender a ler e escrever.

Agradecemos a sua companhia e aguardamos em nosso endereço eletrônico cealejacartaberta@gmail.com novas cartas para ampliarmos o nosso diálogo e conhecimento sobre Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos.

Abraços da Francisca, Juliane, Marcia e Patrícia.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares**. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf.

Acesso em: 29 jan. 2019.

Instituto Paulo Montenegro. **INAF BRASIL – 2018 Indicador de Alfabetismo Funcional Resultados preliminares**. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 29 Jan. 2019.

Indicador de Alfabetismo Funcional. **Resultados INAF**. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br>. Acesso em: 17 maio 2020.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 37. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BAGNO, Marcos. Variação linguística. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/variacao-linguistica>. Acesso em: 10 maio 2021.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG; Brasília: MEC,

2005a. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, 3). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/3-avaliacao-diagnostica.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG; Brasília: MEC, 2005b. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, 2). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/2-capacidades-da-alfabetizacao.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Planejamento da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG; Brasília: MEC, 2005c. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, 4). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/4-planejamento-da-alfabetizacao.html>. Acesso em 10 maio 2021.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura colaborativa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>. Acesso em: 10 maio 2021.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Construtivismo. In: FRADE,

Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/construtivismo>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARDOSO, [Cancionila Janzkovski](#); VAL, Maria da Graça Costa. Produção De textos escritos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos-escritos>. Acesso em: 10 maio 2021.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf Acesso em: 09 maio 2020.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema>. Acesso em: 10 maio 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Decodificação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/decodificacao>. Acesso em: 10 maio 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Conhecimentos prévios na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>. Acesso em: 10 maio 2021.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Inferência na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>. Acesso em: 10 maio 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma

genealogia das formas de ensinar. Tradução de B&C Revisão de textos. São Paulo: Moderna, 2003. Título original: La invención del aula: una genealogia de las formas de enseñar.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetización de niños y adultos**: textos escogidos. Pátzcuaro, México: CREFAL, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FORJADO, Vanessa. Como o analfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil. In: **BBC News Brasil**. São Paulo, 12 nov. 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br>. Acesso em: 09 abr. de 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 09 maio 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método alfabético e de soletração. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao>. Acesso em: 10 maio 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método fônico ou fonético.

In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014c. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico>. Acesso em: 10 maio 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método silábico. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014d. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-silabico>. Acesso em: 10 maio 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de palavrção e de sentencição. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014e. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-de-palavrcao-e-de-sentenciacao>. Acesso em: 10 maio 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos global. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014f. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-global>. Acesso em: 10 maio 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método natural/ método

Freinet/ método de linguagem integral. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014g. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-natural-metodo-freinet-metodo-de-linguagem-integral>. Acesso em: 10 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acesso em: 10 maio 2021.

GIROUX, Henry. Introdução: alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 1-28. Título original: Literacy: reading the word and the world.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Conhecimentos prévios sobre a escrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-sobre-a-escrita>. Acesso em: 10 maio 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/jun./ ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

ILARI, Rodolfo. Campo semântico. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/campo-semantico>. Acesso em: 10 maio 2021.

KLEIMAN, Angela B. Levantamento de hipóteses de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/levantamento-de-hipoteses-de-leitura>. Acesso em: 10 maio 2021.

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

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Alfabetização de jovens e adultos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 09 maio 2021.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Proposta de Paulo Freire para a alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/proposta-de-paulo-freire-para-a-alfabetizacao>. Acesso em: 08 maio 2021.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel. RESENDE, Valéria Barbosa. Alfabetização de jovens e adultos na política nacional de

alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 129-133, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/375>. Acesso em: 05 maio 2021

MARCUSCHI, Beth. Oralidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso em: 10 maio 2021.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Fonema. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonema>. Acesso em: 10 maio 2021.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Fonologia. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonologia>. Acesso em: 10 maio 2021.

MONTEIRO, Sara Mourão. Escrita espontânea. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>. Acesso em: 10 maio 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Apropriação do sistema de escrita alfabética. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em: 10 maio 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizacao>. Acesso em: 10 maio 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE", 2006, Brasília. **Conferências** [...]. Brasília: MEC, 2006. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov>.

[br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf).

Acesso em: 07 maio 2021.

NÓVOA. António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.

Acesso em: 06 maio 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*.v. 30, n. 2, São Paulo, maio/ago. p. 211-229, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200002>. Acesso em: 06 maio 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2001 . p. 15-43. (Coleção Leituras do Brasil).

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência didática. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 10 maio 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg>.

[br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura). Acesso em: 10 maio 2021.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º seguimento. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

ROCHA, Gladys. Avaliação diagnóstica. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>. Acesso em: 10 maio 2021.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/sisifo0203_rummert.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 09 maio 2021.

SOARES, Magda Becker. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI,

Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 10 maio 2021.

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

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

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr., p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda Becker. Paulo Freire - Alfabetização: muito além de um método. **Revista Presença pedagógica**. Belo Horizonte, n. 21, maio/jun. 1998.

SOUZA, Maria José Francisco de; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. Rotinas na alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/rotinas-na-alfabetizacao>. Acesso em: 10 maio 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. Título original: Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. (Linguagem; v. 57)

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Título original: Le travail des enseignants.

ROJO, Roxane. Gêneros e tipos textuais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>. Acesso em: 10 maio 2021.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VIEIRA, Martha Lourenço. Suportes da escrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação,

2014b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/suportes-da-escrita>. Acesso em: 10 maio 2021.

VÓVIO, Claudia Lemos. Diagnosticar o que sabem os jovens e os adultos: ponto de partida para a aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores. 2002, Brasília; MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Painéis** [...]. Brasília: MEC, 2002, v. 2. p. 138-142. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004854.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

VÓVIO, Claudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 85-96, ago. 2007. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/praticas-de-leitura-na-eja-j4ol7dr0mv8m>. Acesso em: 29 set. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/264/155>. Acesso em: 06 maio 2021

AUTORAS



Francisca Izabel Pereira Maciel

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Fez Pedagogia, Mestrado, Doutorado e pós-doutoramento em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Alfabetização no Brasil: O estado do conhecimento e o Projeto de Extensão de alfabetização PROEF1 EJA /UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG.

Juliane Gomes de Oliveira

Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte na EJA. Doutora e mestra em Educação e Linguagem pela UFMG. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG.



Marcia Helena Nunes Monteiro

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura, mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Formação Docente e Educação de Jovens e Adultos.

Patrícia Guimarães Vargas

Possui graduação em Psicologia e Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-graduação em Psicologia da Educação: ênfase em psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência em alfabetização de crianças e de jovens e adultos.



CULTURA DIÁLOGO TRABALHO ALFABETIZAÇÃO
DIÁLOGO TRABALHO ALFABETIZAÇÃO
PALAVRA ALFABETIZAÇÃO DIÁLOGO TR
ALFAB DIÁLOGO ESCRITA LETRAMEN
TIZA LEITURA TEXTO DIÁLOGO LEIT
PALAVR CULTURA PALAVRA ESCRITA
LETRAMENTO LEITURA ESCRITA T
MENTO TRABALHO LEITURA CULTURA
HO ALFABETIZAÇÃO PALAVRA RA DIA
SCRITA TEXTO CULTURA DIÁLOGO T
ZAÇÃO CULTURA DIÁLOGO TRABALHO
ULTURA DIÁLOGO TRABALHO ALFABET

UF **m** G

Ceale*
Centro de Atenção à Leitura e Escrita
na UFMG

FaE
Faculdade de Educação

ISBN 978-65-88446-09-6



9 786588 446096 >