

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Eliana Bernarda Ciriaco

**RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG - FAE

2013

Eliana Bernarda Ciriaco

**RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para integralização do Curso.

Orientadora: Analise de Jesus da Silva

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG – FAE

2013

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me dar força, determinação para finalizar este trabalho.

Agradeço à orientadora desse TCC, Analise de Jesus da Silva, pela contribuição e incentivo na construção desse trabalho.

Agradeço à Karina Storck e Carla Marusa pelas sugestões, correções e palavras de conforto nas horas mais difíceis da realização deste TCC.

Agradeço à Giselle Lacerda e Simone Santos pela revisão deste texto.

Agradeço ao meu marido Ulisses pela compreensão de todos os momentos em que me ausentei de sua companhia para me dedicar à construção deste texto.

Agradeço também, aos sujeitos da minha pesquisa, Professora Alfabetizadora Yara, os educandos de sua turma de alfabetização e a direção da Escola pesquisada, pois sem eles não seria possível a realização deste trabalho. E todas aquelas pessoas que diretamente ou indiretamente colaboraram para com a realização deste trabalho.

A todos, meu muito obrigado!

RESUMO

Esse artigo discorre acerca de um relato de pesquisa de campo comentado, realizada em uma escola pública do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a qual visava investigar como se dá no interior da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, a prática teórico-metodológica do professor alfabetizador no âmbito da promoção da apropriação da leitura pelos educandos da EJA e concomitantemente a forma como esses sujeitos se apropriam da prática teórico-metodológica desenvolvida por esse profissional. A proposta de discussão de apropriação da leitura aqui esplanada foi desenvolvida por meio da leitura de teóricos que discutem as interfaces do letramento na EJA, atividade a qual norteou o trabalho empírico realizado para a escrita deste texto no sentido de investigar a maneira como esses educandos assimilam tais práticas de ensino-aprendizagem da leitura no intuito de “tornar sua uma nova linguagem”.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, prática teórico-metodológica, leitura, apropriação e reflexão.

SUMÁRIO

1. O SIGNIFICADO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	04
2. REFLEXÃO SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL DO CAMPO DE ANÁLISE.....	07
3. A PROPOSTA DE RELATO COMENTADO.....	10
4. UMA LEITURA SOBRE A PRÁTICA TEÓRICO-METODOLÓGICA PESQUISADA.....	11
5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRÁTICA TEÓRICO-METOLÓGICA PESQUISADA.....	21
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27
ANEXOS.....	30

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eliana Bernarda Ciriaco¹

Ler para obter uma informação precisa [...] Ler para seguir instruções [...] Ler para obter uma informação de caráter geral [...] Ler para aprender [...] Ler para revisar um escrito próprio [...] Ler por prazer [...] Ler para comunicar um texto a um auditório [...] Ler para praticar a leitura em voz alta [...] Ler para verificar o que se compreendeu (SOLÉ, 1998, p.93-99).

1 – O SIGNIFICADO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Entende-se relato como ação ou efeito de relatar; narração, descrição, explanação ou explicação feita oralmente sobre uma situação ou acontecimento: relato de experiência, esclarecendo a proposta deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Entretanto, relatar por si só não responderia à inquietação trazida à escrita deste artigo. Assim, pretende-se comentar sobre esse assunto. O Relato Comentado nesse TCC foi realizado com o intuito de instrumento para análise da prática pedagógica da professora que observei em momentos de aula.

Os tópicos de Izabel Solé, citados como epígrafe deste artigo, norteiam uma reflexão possível acerca das estratégias de leitura utilizadas na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial nas turmas de alfabetização dessa modalidade de ensino. Pode-se constatar, por meio de observação de campo², a escuta de relatos de educandos a respeito das suas dificuldades de aprender a ler e estudos realizados sobre práticas metodológicas no ensino da leitura, que os professores alfabetizadores ainda desenvolvem nas salas de aula com jovens e adultos. Práticas de ensino pautadas na maioria das vezes em metodologias de matriz tradicional presentes nas cartilhas de

¹ Estudante de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

² Observação de Estágio Obrigatório em uma turma de alfabetização de jovens e adultos em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, realizada em setembro, outubro e novembro de 2011.

alfabetização utilizadas como suporte didático e compostas, geralmente, por um conteúdo vazio de sentido para o sujeito ao qual foi destinado, desconsiderando assim segundo Ireland (2009) os saberes adquiridos “ao longo da vida” pelo educando jovem, adulto e idoso presente nas turmas de alfabetização.

Após a leitura e reflexão de textos que discutem as interfaces da EJA, tais como, Documento Base Nacional Preparatório à VI Confinteia (2008); MACHADO (2009); FERREIRA (2009); NOGUEIRA (2009); SILVA (2009); IRELAND (2009), a partir de indagações formuladas em momentos de observação de estágio, pela escuta de relatos de adultos analfabetos que retornaram à sala de aula, com o intuito de aprender a ler por diversas funções sociais da leitura, como ler a bíblia, ler uma bula de remédio, ler uma receita culinária, melhorar as suas condições de trabalho, uma vez que o mercado está a cada dia mais exigente, ler e compreender seu contra-cheque, identificar o nome do ônibus que atende à sua necessidade de locomoção, surge o interesse em analisar como se dá a apropriação da leitura na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, percebe-se que as práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores das turmas da EJA, e a forma como os educandos interagem com estas, constituem-se um importante objeto de análise e reflexão, tanto pelo docente que se encontra no exercício de sua profissão, como por parte dos futuros docentes que pretendem trabalhar com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Tomando como referência a turma observada, ao cumprir uma disciplina de Estágio Obrigatório, é possível afirmar que, em oposição às expectativas daqueles sujeitos está em alguns momentos a prática do professor alfabetizador de jovens e adultos, que se dá de forma que não condiz com a realidade do educando. Essa constatação remete-se a uma reflexão sobre o currículo em ação na prática da apropriação da leitura na sala de aula na EJA, na qual a abordagem teórico-metológica de ensino da leitura adotada pelo professor é de grande relevância para o processo de aprendizagem da decodificação e da compreensão da leitura pelo educando.

No que tange as práticas de letramento, ensinadas³ no âmbito da prática escolar de leitura⁴, Resende (2010, p. 79) aponta para a existência de um padrão de desenvolvimento nas atividades de leitura propostas pelo professor. Porém, em minhas reflexões pude constatar que tais atividades constituem-se concomitantemente em ações de estímulo a aquisição de hábito e gosto pela leitura, ao desenvolverem:

[...] a leitura de um gênero em seu portador original, produção de um gênero textual semelhante ao texto lido, reescrita do texto produzido observando as correções feitas pela professora, ilustração da leitura, afixação no mural ou encadernação da coletânea de textos e inserção na biblioteca da sala (RESENDE, 2010 p.79).

Com base na observação de Resende (2010), vê-se que a prática docente permanece tradicional, se analisada dentro dos padrões de atividades propostas. Entretanto, se estas atividades tiveram como ponto de partida textos que tratam de assuntos de interesse ou necessidade dos educandos da EJA, tem-se aí uma prática que pode ser considerada de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem da leitura a ser utilizada naquelas turmas. Quando o texto é contextualizado, pode estimular o contato do estudante com o objeto de leitura que, por conseguinte possibilita o estímulo da curiosidade do leitor em pegar o livro, foliar ou até ler novamente.

Ainda sobre a perspectiva das práticas de letramento ensinadas, Resende (2010, p.92) contribui para a reflexão a respeito do desenvolvimento de práticas de ensino da leitura na EJA, nas quais é considerado o cotidiano dos educandos e a valorização das suas produções textuais na escola, ao construir reflexões, tais como a que se segue:

A leitura dos anúncios com humor gerou um ambiente descontraído e agradável. Foi possível constatar, com relação á postura da professora, que, ao invés de desconsiderar ou reprimir as produções dos anúncios que apresentavam um toque de humor e fugia da função social de um anúncio: vender um produto, ela aproveitou a situação para criar um clima descontraído na sala de aula e modificou a função social do

³ De acordo com Soares (2004), "...práticas de letramento *ensinadas* são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes..." (SOARES, 2004,p.108).

⁴ Entende-se por prática escolar de leitura, as atividades realizadas pelos professores nas aulas de leitura. Kleiman (2012) define a prática escolar de leitura em três concepções. A primeira são as atividades de leitura baseadas na decodificação, a qual consiste na identificação e comparação das palavras do texto com as palavras em um comentário ou numa pergunta. A segunda é a prática da leitura em voz alta realizada com o intuito de avaliar, sendo geralmente cobrada pelo professor por meio da elaboração de resumos e preenchimento de fichas. E a última a autora denomina de uma concepção autoritária de leitura, na qual o professor considera apenas uma interpretação a ser alcançada no texto.

texto, adequado aos interesses dos adolescentes, transformando o gênero anúncio em piada (RESENDE, 2010 p.92).

Em sua tese de doutorado, Da Silva (2007) define ‘significado atribuído’ como sendo aquilo que pode mobilizar o sujeito que lhe confere valor. O que move o jovem estudante na sua maioria pobre a interagir de forma significativa quando o professor propõe uma aula diferente? E isso vai significar o quê? Isso vai mobilizá-lo em que direção? A que se deve sua adesão ou sua rejeição?

Através dessa leitura, busca-se também compreender o significado de outras tantas práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, em processos de alfabetização de jovens e adultos. Tal reflexão remete a uma questão fundamental que consiste no significado das atividades propostas pelo professor aos educandos. A partir do momento em que o sujeito consegue encontrar um sentido para o ato de aprender um determinado conceito proposto pelo educador, ele o assimilará de forma concisa e espontânea. No que se refere ao processo de apropriação da leitura, assim como assinala Solé (1998), é de suma importância que o professor ao propor uma atividade de leitura, sinalize explicitamente os objetivos os quais nortearão o ato de ler.

2 - REFLEXÃO SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL DO CAMPO DE ANÁLISE

No contexto real e atual, a escola se encontra em um momento de crise no que tange sua função institucional em que estão imbricados uma complexidade de fatores que permeiam suas relações e fazeres. Tal momento de crise se faz presente em declarações feitas por professores no interior da escola como: “no contraturno, a escola virou creche”, “o professor agora tem que realizar a função de pai e mãe dos alunos”, “além de ser professor viramos Assistente Social”, dentre outros relatos os quais são ouvidos diversas vezes nas escolas (do sistema de ensino municipal e estadual) em que trabalhei na condição de estagiária em Belo Horizonte. Em seu artigo “Política Educativa, crise da escola e a promoção de justiça social”, Oliveira (2009) discorre acerca dessa situação na qual a escola se encontra. No âmbito das políticas públicas as quais vêm atribuindo à escola novas funções sociais, em que a mesma assume na realidade brasileira, a função de distribuidora de renda por meio de programas sociais dentre eles o Bolsa –Família e o ProJovem.

A autora explicita que esse contexto causa certa desconfiança da escola a respeito de seu papel de instituição educadora. Oliveira (2009, p.23) afirma ainda que atualmente as práticas escolares revestem-se de significados que vão além da realidade da própria escola, transformando-a em outra coisa, a qual deslegitima a forma tradicional em que foi conferida ao longo da história, como um espaço protegido, autônomo e agenciador de seleção e distribuidor de posições sociais. Esse modelo de escola:

[...] não existe mais como espaço consagrado, legitimado, autorizado no sentido de que era portadora dos conhecimentos válidos, da moral, dos melhores valores e, sobretudo, da promessa de um futuro promissor. Não há mais promessa. E talvez nem mesmo futuro para muitos que passaram a viver essa escola (OLIVEIRA, 2009 p.23).

O questionamento referente ao currículo em ação sobre “que conhecimentos são mais apropriados às necessidades dos indivíduos que acessam a escola”, feito por Oliveira (2009, p.23)⁵, é um dos muitos fatores que concorrem para a complexidade da questão. A respeito da composição desses conhecimentos, Lerner (2002) discorre sobre a situação de tensão entre os propósitos escolares e extraescolares de ensino da leitura e da escrita. Para a autora, a escola está diante de um grande desafio, que consiste em construir um ponto de equilíbrio que contemple a função institucional de ensinar a ler e escrever, de forma que seus alunos aprendam a fazê-lo e utilizá-lo para as funções sociais de seu cotidiano, sem abandonar seus propósitos didáticos e sem assumir explicitamente os propósitos da prática social, não correndo assim o risco de abandonar “a sua função ensinante” (Lerner, 2002 p.20).

Segundo a autora, esse equilíbrio está relacionado a possibilidade de fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar que são, formar leitores e escritores, com as possibilidades de gerar condições didáticas que, propiciem um contato que as aproximem da sua versão social. Lerner (2002) defende que é preciso explicitar no projeto curricular a relação entre os aspectos implícitos nas práticas escolares inerentes aos propósitos de leitura e escrita, por meio de uma organização de ensino com projetos que visem o desenvolvimento de estratégias de autocontrole da

⁵ Cf. Eliza Bartolozzi Ferreira e Dalila Andrade de Oliveira (Orgs). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

aprendizagem da leitura pelos educandos. Entende-se por autocontrole o desenvolvimento da habilidade de que no ato de ler sozinho, o educando consiga avaliar tal ação questionando seu próprio desempenho para com a atividade de leitura e escrita. No que tange a prática docente, a autora assinala que ao vivenciar um conflito entre a necessidade de controlar o ensino e a aprendizagem, seria indispensável optar pelo controle da aprendizagem para abrir espaço, em que os educandos possam ler profundamente textos propostos pelo professor e também ler textos escolhidos por eles.

Em sua discussão sobre os atuais desafios enfrentados pela escola referente ao currículo, a autora afirma que todos os problemas que se enfrentam na produção curricular são problemas didáticos, os quais a mesma sinaliza que somente a didática da língua pode contribuir para uma possível solução. Para Lerner (2002) dentre esses problemas, o principal a ser enfrentado é o da preservação dos sentidos do saber ou das práticas que se ensina.

Lerner (2002) ressalta que o professor precisa estar atento aos objetivos do ensino da leitura por ele propostos em sala de aula, visando não reduzi-los à prática social. E afirma ainda que, a reprodução das desigualdades sociais relacionadas ao domínio da leitura e da escrita se deu devido ao fato das práticas de ensino estar na maioria das vezes ausentes do currículo. E, sobre a perspectiva da avaliação do processo de aprendizagem da leitura, Lerner (2002 p. 93) aponta para a importância do processo de autocorreção e orienta:

Trata-se então de proporcionar às crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura. Tornar possível essa construção requer que os alunos enfrentem as situações de leitura com o desafio de validar por si mesmos suas interpretações e, para que isso aconteça, é necessário que o professor retarde a comunicação de sua opinião para as crianças, que delegue para elas a função avaliadora (LERNER, 2002 p. 93).

Embora Lerner (2002) tenha suas reflexões pautadas no contexto das práticas de ensino voltadas para as crianças, nada impede de pensar e adaptar suas orientações ao contexto dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, feitas as modificações necessárias para garantir-se o direito do sujeito educando da EJA.

Ao tecer um olhar sobre o trabalho do professor na sala de aula, observa-se que os mesmos vivenciam situações de docência com inúmeras lacunas. Porém, criticar a atuação do professor da EJA sem considerar as suas concepções sobre essa modalidade

de ensino e sua capacitação, não leva a lugar algum, uma vez que a discussão vai além da realidade das salas de aula, perpassando, por exemplo, pela formação inicial deste profissional que provavelmente não proporciona ao docente as habilidades necessárias para que esse profissional consiga desenvolver um trabalho de alfabetização que contemple as necessidades de aprendizagem. Afinal, alfabetizar não uma tarefa fácil de se realizar.

Além deste desafio, há um contingente significativo de professores nas turmas de alfabetização da EJA que se formaram em outras áreas do conhecimento como (letras, geografia, história, ciências biológicas, dentre outras), licenciaturas nas quais, muito provavelmente, não cursaram nenhuma disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Mais especificamente, não tem uma base sobre a organização dessa modalidade de ensino, sobre didática em sala de aula na EJA, metodologia e outros saberes importantes para o desempenho da função de alfabetizar educandos jovens e adultos.

Tais implicações ajudam a compreender o desafio técnico desse docente⁶, para com o processo de ensino aprendizagem dos sujeitos da EJA. Somada a formação dos professores dessa modalidade de ensino, estão também as questões relacionadas aos motivos pelos quais esse profissional vai trabalhar na EJA. Nas turmas que foram observadas, o mesmo está trabalhando na EJA apenas para complementar a sua carga horária. Os professores das turmas de alfabetização de jovens e adultos (e os professores da EJA em sua maioria) é o mesmo professor do ensino fundamental, que trabalham com crianças e pré-adolescentes, e enfrentam um desafio pedagógico para trabalhar com os sujeitos da EJA. Há ainda, situações em que este profissional, não se identifica com esses educandos, vivenciando um desafio educacional. Estas se configuram as três dimensões do desafio político vivido pela Educação de Jovens e Adultos.

⁶Entende-se aqui desafio técnico como o ato de desenvolver a prática docente na sala de aula, a ação de alfabetizar efetivamente jovens e adultos de forma a concretizar para com esses sujeitos a aquisição da aprendizagem do código e da reflexão sobre o que ele representa.

3 - A PROPOSTA DE RELATO COMENTADO

Tendo como base as reflexões acima construídas e retomando a questão já mencionada inicialmente, foi proposto neste Trabalho de Conclusão de Curso, nortear pesquisa de campo, leituras e questionamentos, a investigar situações em sala de aula, nas quais os sujeitos da alfabetização de jovens e adultos se apropriam da leitura, bem como as práticas curriculares que contribuem para tal apropriação. Tal proposta é realizada também por meio da observação dos sujeitos, com os quais o professor alfabetizador trabalha a leitura e, por conseguinte, analisar e catalogar os materiais oferecidos pelo professor, como suporte para a leitura, sempre consultando e dialogando com a literatura presente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) que discute essa questão. O que se faz aqui é observar, relatar e comentar numa busca de diálogo com a bibliografia concernente.

A análise proposta acerca da apropriação da leitura, se dá no intuito de compreender o processo de apropriação dos sentidos da leitura pelos jovens, adultos e idosos, alfabetizados da EJA. Apropriação esta identificada por Dias (2011), como a ação de se apropriar da leitura para “tornar própria uma nova linguagem”, a partir da qual esses sujeitos construirão novas estruturas de pensamento. Para que tal processo ocorra de fato, é desejável que o professor promova em suas práticas pedagógicas, o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, considerando a dimensão social das práticas de ensino aprendizagem do ato de ler e escrever.

Vale ressaltar que, ao investigar o processo de apropriação da leitura desenvolvido pelos sujeitos da EJA e simultaneamente a prática de ensino da leitura, realizada pelo professor alfabetizador junto a esses educandos, é preciso analisar e refletir acerca das questões inerentes a formação desse profissional, tanto no âmbito da sua formação inicial, quanto em serviço e continuada, assim como assinala Dias (2011, p. 227). Ao tecer considerações a respeito da prática teórico-metodológica, a qual deve ser adotada pelo professor alfabetizador em sala de aula, Dias ressalta:

Para que os professores sejam capazes de lidar com essas questões, e superar o evidente fracasso na formação de leitores competentes, torna-se necessário investir nas condições de exercício profissional da categoria (DIAS, 2011, p.227).

Condições as quais, se fazem merecedoras de atenção por parte do poder público federal, estadual e municipal, na elaboração de políticas que garantam uma formação continuada especialmente aos professores da Educação de Jovens e Adultos, para que se garanta um ensino de qualidade aos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino.

4 - UMA LEITURA SOBRE A PRÁTICA TEÓRICO-METODOLÓGICA PESQUISADA

Dando sequência a proposta de relato comentado, de uma experiência de apropriação da leitura na Educação de Jovens e Adultos, foi realizado um contato com a vice-direção e coordenação da Escola Municipal Machado de Assis (assim como os nomes dos sujeitos citados neste trabalho são fictícios, o nome da escola também segue da mesma forma) situada no bairro São Gabriel, na Região Nordeste de Belo Horizonte. Busquei esta escola porque, na fala dos moradores daquela Região Administrativa, esta é uma “escola boa”. Diante de todos os problemas que foram vivenciados no estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental em outra escola na mesma localidade, optei por esta escola. Foram realizados três encontros, nos quais apresentei a minha proposta de investigação ao vice-diretor, a coordenadora do noturno e a professora da turma de alfabetização da EJA, sendo essa, a professora observada.

Como material empírico, foi utilizado um caderno de campo, no qual, foi registrado da forma mais minuciosa possível, tudo que tive a oportunidade de observar referente a prática teórico-metodológica, desenvolvida pela professora alfabetizadora, bem como as interações dos educandos para com a mesma. Com o intuito de explicitar de forma mais consistente a pesquisa, realizou-se também, gravações em áudio de determinados momentos das aulas e as entrevistas realizadas com os sujeitos da proposta de investigação.⁷

Na turma de alfabetização, foram matriculados até o mês de maio 23 alunos, mas, segundo a professora, são frequentes somente 18. Quando ocorre a identificação de

⁷ Os relatos das aulas observadas e a transcrição das gravações em áudio se encontram nos anexos deste trabalho.

alguma palavra conhecida pelos educandos nas atividades, a professora tenta contextualizar trazendo algum assunto advindo do cotidiano deles, e assim, ela insere tal palavra na exposição de uma temática. Com isso, os educandos são estimulados a fazer em sala de aula, segundo Freire (1981), uma “leitura do mundo”:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981).

Em uma das atividades reproduzida no quadro branco pela professora, havia a palavra cidadania. O Sr. Luís está nessa turma de alfabetização há 4 anos, e ainda não consegue ler, mas possui um certo nível de letramento funcional. Segundo Soares (2012, p. 73) letramento funcional é:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita para o seu desenvolvimento e o de sua comunidade (Soares, 2012, p.73).

Tal condição foi possível de se observar, pois no momento em que o idoso tomou a palavra e explicitou o seu entendimento do conceito de CIDADANIA, ao falar de ações desenvolvidas por alguns órgãos públicos (prefeitura e o estado), e empresas privadas (como, por exemplo, o evento Ação Global realizado anualmente na cidade de Belo Horizonte por uma emissora de TV), o educando inferiu sobre o conceito da palavra, ao se lembrar das propagandas dessa emissora nas quais o locutor pronuncia a palavra presente na tela da TV.

Os educandos se envolveram com a atividade de leitura coletiva do texto intitulado de OS GOLFINHOS a qual tinha como objetivo trabalhar o encontro consonantal NH e ouviram atenciosamente a professora. Todavia, em um âmbito geral, torna-se perceptível na fala da docente o recurso da improvisação, uma vez que a mesma repetia as frases com frequência e a falta de domínio sobre aspectos que se referem aos golfinhos e aos filmes. Com isso, ela não passou credibilidade para a turma no sentido de saber e dominar o que estava falando:

“É o golfinho, é um animal, que ele é sempre é encontrado, ele aparece assim no mar, na praia, mas ele é visto na praia... O golfinho é um animal que ele sempre é colocado em filmes. Então, por exemplo, não é tão comum, fazerem filmes com vacas. É normal a gente vê filmes com golfinhos são animais mais receptivos. Não é isso? Que aceitam mais o contato com o homem. Porque tem animais bem ariscos, né. Então eles não são muito receptivos ao contato humano. Por isso não são retratados em filmes não é isso. Agora o golfinho é um animal muito receptivo ao contato humano, então ele gosta de brincar não é? Ele é um animal mais dócil. É claro que todo animal, gente, assim como o cachorro, o gato, a gente tem que ter um certo receio, né. Porque afinal é um animal, né? Até um animal a gente tem que ter receio, né? Não é verdade? Com um animal a gente tem um receio. É eles podem nos fazer algum mal ou não, né? O golfinho é um animal mais dócil, mas mesmo assim a gente tem que ter um certo cuidado né? Ele é um animal mamífero, por que? O que é isso mesmo? Eu já expliquei.”

Toda essa intervenção resultou em uma prática de ensino frustrante tanto para a turma como para a docente, pois foi possível observar por meio da interação dos educandos a desconexão do tema, com as vivências cotidianas deles, situação explicitada em suas falas quando a professora perguntava se eles já tinham visto um golfinho. Notadamente, a professora ao aplicar esta atividade e abordar essa temática, se esqueceu de considerar o cotidiano dos sujeitos inseridos em sua prática de ensino. Uma vez que, a maioria dos educandos responderem de forma negativa a todas as suas perguntas.

Tal abordagem nos remete aos limites ainda existentes, na tradição pedagógica da EJA, no que tange as atitudes e valores ligados ao uso da leitura e da escrita, relacionados a compreensão do texto escrito. Ao tecer considerações a respeito da aquisição pelo educando de conteúdos atitudinais no aprendizado da linguagem escrita Ribeiro (2008, p.53-54), entende-se que:

[...] a prática pedagógica deve almejar é a criação de oportunidades de experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram funções sociais e psicológicas reais. De fato trata-se de mudar a concepção que o jovem ou o adulto já tem da dimensão cultural das práticas de alfabetismo e de si mesmo como sujeito da aprendizagem, da construção e da transmissão do conhecimento (RIBEIRO, 2008, p.53-54).

Durante a observação, presenciou-se a aplicação das provas internas de final de trimestre. Após distribuir a prova de Língua Portuguesa, a professora relatou aos educandos, que está elaborando as provas de maneira semelhante às avaliações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com o intuito de ajudá-los a compreender

as avaliações externas. Tal abordagem reporta as críticas dirigidas, segundo Ribeiro (2008), à insuficiência desses instrumentos, no que tange a avaliação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ribeiro (2008, p.60-61) atenta para os efeitos que esses testes podem causar na prática pedagógica do professor afirmando que:

[...] é preciso construir metodologias de avaliação que abarquem o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao alfabetismo, e não apenas níveis de habilidades medidos por meio de provas estandardizadas, que nos últimos anos passaram a ser empregadas no Brasil para avaliação de programas educativos. ...Os testes estariam induzindo a práticas pedagógicas que se concentram em pequenos subconjuntos de habilidades aplicadas a fragmentos de texto fora de contextos significativos (Ribeiro, 2008, p.60-61).

Apesar de a professora ter explicitado essa preocupação quanto ao desempenho dos educandos nessas avaliações externas, a mesma elaborou uma atividade avaliativa⁸ a qual, pode-se considerar significativa no que se refere ao processo de alfabetização que a turma está inserida uma que a mesma foi composta por enunciados curtos, o tamanho e formato da letra utilizado viabilizava a compreensão dos alfabetizandos.

Praticamente, em todas as suas práticas desenvolvidas, tanto no âmbito da leitura como da escrita com os alfabetizandos, a professora manifestava uma considerável preocupação com os aspectos da norma culta da língua. Com isso, ela corrige os educandos com muita frequência. Ao realizar tal correção, ela interrompe a fala do educando. Essa ação configura-se em um delicado objeto de reflexão, pois a correção realizada de forma esporádica pode gerar sérios problemas para o educando. Ele poderá ter sua autoestima afetada, se sentir diminuído, incapaz de avançar na sua aprendizagem, poderá vir até a interromper a elaboração do raciocínio no momento que formulava oralmente ou de forma escrita uma sentença ou frase. Tal atitude expõe o educando porque fica para os colegas e para si mesmo a sensação de que tudo que ele produz ou pronuncia está errado além de inferiorizar a sua cultura de sujeito falante de uma determinada linguagem. A correção não é dispensável. Entretanto, temos o dever de ensinar a norma culta da língua e os educandos tem o direito de aprendê-la, tendo sua afetividade, sua cordialidade preservada.

Além disso, o educando pode ser privado de realizar a sua autocorreção e percepção do equívoco por ele cometido, sobre essa ação realizada pela professora.

⁸

Essa atividade se encontra nos anexos deste trabalho.

Batista (2005) discorre sobre a polêmica no interior da escola referente ao papel da ortografia durante o processo de alfabetização. Tais debates são voltados, ora para o excesso de rigor com os erros ortográficos (situação na qual se enquadra a prática de correção da professora aqui pesquisada), ora para ausência do mesmo. Batista (2005, p.54) defende que:

No início do processo de alfabetização, quando o aluno começa a compreender as regras que organizam o sistema da escrita e, assim a descobrir como funcionam os mecanismos de codificação e decodificação, não é necessário que o professor o atropеле com preocupações sistemáticas com a ortografia. Nessa fase, as situações de produção de textos criadas em sala de aula podem oportunizar o surgimento de diferentes questões dos alunos sobre a forma correta de grafar algumas palavras, que devem ser respondidas prontamente pelo professor. [...] Para esse aprendizado, são muito úteis as discussões coletivas da adequação ortográfica de textos produzidos pelos alunos, bem como a orientação do trabalho de autocorreção, a partir do estabelecimento de critério compatíveis com o desenvolvimento já alcançado [...] e os avanços que o professor pretende alcançar (Batista, 2005, p.54).

Sempre pautada pelo cuidado com grafia correta das palavras, ao explicar para os educandos a diferença presente no som das sílabas, CA-CO-CU-CÂO e ÇA-ÇO-ÇU e ÇÃO, a professora ressalta novamente a importância de se aprender a escrever de forma culta, ou seja, a escrita padrão da língua portuguesa. Para isso, ela utilizou como exemplo uma reportagem do Jornal Nacional que tratava da má qualidade do ensino ofertado pelas Faculdades. Nessa matéria, o repórter dizia que atualmente os estudantes estão terminando o curso superior sem saber elaborar um texto corretamente. E mais uma vez, a professora enfatiza a importância dos educandos da EJA aprenderem a ler e escrever de acordo com a norma culta.

Na atividade de produção de frases pelos educandos, tendo como referência as figuras de uma atividade xerografada, esse rigor ortográfico se torna presente de maneira ainda mais acentuada. É possível exemplificar essa observação, citando o ocorrido quando a professora pediu ao jovem educando Roberto para ler a frase por ele construída (trecho da gravação em áudio dessa prática de letramento escolar):

Professora: Com a palavra borboleta agora.

Professora: Fala pra mim Roberto. Fala pra mim agora a sua.

Roberto: A borboleta é uma lagarta.

Professora: Ah!!!!????

Professora: Lê de novo pra mim.

Roberto: A borboleta é uma lagarta.

Professora: Vamos tentar melhorar a frase? Então, vamos fazer o contrário. A lagarta é que é uma borboleta. Entendeu? Tem a lagarta aí ela entra no casulo. Passa um tempo ali no casulo, e aí quando ela sai do casulo, ela quebra, rompe né. Aí que ela se transforma em uma linda borboleta. Não é isso? Então, vamos melhorar a frase? A lagarta se transforma em uma linda borboleta.

Com isso, a professora interrompe o educando e explica para a turma o processo de formação da borboleta. Embora ao fazer a correção da sentença construída pelo educando a professora não a fez com a intenção de segundo Freire (2011) realizar uma ação que impediu o educando de “ser mais”, de ser sujeito do seu processo de aprendizagem o que culminou em um ato opressor. Uma vez que o evidente estranhamento da professora para com a frase construída pelo educando, deixou perceptível em seu rosto a expressão de constrangimento referente à correção da professora.

Dando sequência ao seu padrão de atividades⁹, a professora trabalhou com o desenvolvimento da aprendizagem dos alfabetizados da relação grafema-fonema, com a consoante R, de acordo com a sua posição na palavra (início e meio da palavra). Esta consiste em uma atividade, na qual os educandos ao realizarem a leitura das palavras tenham que segundo Albuquerque; Morais (2010) “prestar atenção/ analisar/ refletir sobre os pedaços sonoros e escritos das palavras”.

Para realizar tal ação, a professora estimulou os alunos a utilizar o conhecimento que assimilaram sobre o processo de silabação e aplicá-lo na resolução da atividade. Com o intuito de viabilizar o domínio das regularidades ortográficas pelo educando, a professora decidiu identificar as variações dos valores sonoros do grafema R, quanto a sua posição na palavra, denominando a letra R no início da palavra de R forte e no meio de R fraco. Trecho da leitura dessas palavras gravado em áudio:

Professora: Vamos ler estas palavras. Risada. Qual é o som do R nesta palavra?

Alunos: R forte.

Professora: Risada, rato, roda. São as três situações onde o som do R é forte. Aqui gente rugido, riacho, xarope. Rugido, R?

⁹ Esta atividade se encontra nos anexos deste trabalho.

Alunos: Forte.

Professora: Riacho, R?

Alunos: Forte

Professora: Xarope, R?

Alunos: Forte

Professora: Fraco, fraco, olha só ta no meio da palavra. E aqui?

Alunos e Professora: Peruca

Professora: R?

Alunos: Fraco

Professora: Gorila, R?

Alunos: Fraco

Professora: Redondo, R?

Alunos: Forte

Professora: Muito bem. Então, vamos escrever aqui. (tem duas colunas no quadro uma na qual serão escritas as palavras em que o R está posicionado no meio da palavra e a outra no início da palavra). PERUCA. O R vai ficar aonde?

Alunos: No meio da palavra, né.

Professora: Curioso - o R vai ficar aonde? Fraco, então vai ficar no meio da palavra.

Professora: Cadeira, R?

Aluno: Fraco

Professora: Ca-dei-ra

A interação da turma com a proposta da professora aconteceu de maneira significativa, apesar de tal prática não ter sido trabalhada com apoio de significados próprios do cotidiano dos educandos. Relação a qual, Batista (2005, p. 52) enfatiza ao assinalar que “no aprendizado do sistema de escrita é importante para o aluno contar com o apoio do significado, ao invés de ser obrigado a lidar exclusivamente com abstrações tais como fonemas e grafemas”.

Em meio às observações, a professora disponibilizou um pequeno texto que falava da chuva. O objetivo do texto é trabalhar com o encontro consonantal CH. A

professora, então, distribuiu para os educandos a folha xerografada¹⁰ e pediu para eles fazerem uma leitura silenciosa do mesmo. Após a leitura individual, a professora realizou uma leitura coletiva em voz alta e a interpretação do texto. Durante a leitura em voz alta, a professora corrigia a pronúncia dos educandos frequentemente. Ela explicou para eles o processo de formação da chuva, e pediu para que circulassem as sílabas com CH presentes no texto. O referido texto apesar de ter sido composto por um enunciado curto, este se encontrava fora do contexto e desprovido de linguagem significativa para os educandos. Desconsiderado segundo Bakhtin (2011, p.309), como texto:

Se por trás do texto não há uma linguagem, este já não é mais um texto, mas um fenômeno das ciências naturais (semiótico), por exemplo, um conjunto de gritos naturais de gemidos desprovidos de repetição linguística (semiótica) (Bakhtin, 2011, p.309).

Ao abordar a temática da chuva, a professora se prendeu apenas às inferências semelhantes ao aspecto lírico do texto, deixando de retratar com os educandos as questões atuais, nas quais a chuva tem marcado presença no cotidiano desses sujeitos (as enchentes, inundações, desmoronamento de encostas, etc.). Além do texto em questão, a folha xerografada contém um poema que também fala sobre a chuva. O poema foi colocado na atividade sem a fonte e nem o nome do autor. A professora leu-o para os educandos, e abordou apenas a questão da figura de linguagem presente no texto, ignorando o seu aspecto literário.

A penúltima atividade do dia foi uma folha xerografada¹¹ e a proposta trabalhada como temática foi o entendimento do fenômeno da Chuva de Granizo. O texto da atividade estava escrito com caixa baixa e o mesmo também está parcialmente desconfigurado, o que resultou em reclamações por parte de alguns educandos, dizendo que a letra estava apagada. Mesmo com esta dificuldade, alguns educandos fizeram a leitura silenciosa do texto por cerca de uns vinte minutos. Uns dispersaram, e outros continuaram relendo o texto, enquanto a professora permanecia sentada em sua mesa pesquisando outras atividades.

Uma educanda observou a imagem da nuvem, na qual tinha a simulação de uma figura representando o granizo e perguntou, “*professora e se um avião passar aqui no*

¹⁰ Esta atividade se encontra nos anexos deste trabalho.

¹¹ Esta atividade se encontra nos anexos deste.

meio da chuva?” a professora respondeu, “*o avião não passa aí, ele passa por cima da nuvem*”, a educanda então responde: “*ai é que eu não viajo de avião mesmo*”. Ao fazer inferência da figura do texto com a realidade do vôo do avião, a educanda está se apropriando do conhecimento escolar e concomitantemente, está o agregando ao seu conhecimento de mundo, ou seja, ela está conseguindo articular o conhecimento sistematizado, segundo Rojo (2009), com uma prática social de letramento presente no cotidiano das grandes cidades.

Em outro momento da aula, a professora faz uma leitura da atividade e explica para os alunos o processo de formação do fenômeno da chuva de Granizo presente na figura. Durante essa interação uma educanda pergunta sobre a “*tromba d’água*”, a professora tenta explicar este fenômeno e interrompe a educanda que tentava colaborar com a explicação. Agindo desta forma, a professora acabou por ignorar o conhecimento já adquirido ao longo da vida pela educanda adulta, situação a qual nos remete ao conceito da concepção ingênua da educação. Pinto (2005, p.64-65) ao discorrer sobre essa questão nos atenta para a suas consequências afirmando que:

As concepções ingênuas da educação rebaixam o educando a condição de “objeto” e o levam a conceber-se a si mesmo como ser passivo, no qual o professor infunde o saber que possui. Esse ponto de vista é: 1) *moralmente insultante* (pois ignora a realidade própria do homem pelo simples fato de ser homem, não importando se é letrado ou não); 2) *antropologicamente errôneo* (pois ignora que o aluno é portador de uma cultura, de capacidade de pensar logicamente em função de seu contexto social); 3) *psicologicamente esterilizante* (pois desanima, inibe e impede os estímulos para a aprendizagem, uma vez que recusa ao alfabetizando sua capacidade de fazer-se instruído por si, como sujeito); 4) *pedagogicamente nocivo* (pois deixa de aproveitar o saber do analfabeto como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos) (Pinto, 2005, p.64-65).

A penúltima observação das práticas de letramento escolar realizada pela professora consiste em uma aula expositiva sobre o gênero textual poema. Ela então escreveu no quadro com letra de caixa baixa o texto do poema “*Vovó e o arco-íris*”, de Elias José. Ao abordar o termo gênero textual, a professora utilizou como exemplo, a estrutura dos gêneros textuais carta e bilhete. Após esta breve exposição ela explicou, “*pessoal assim como a carta e o bilhete é um gênero textual, esse texto aqui também é mais um gênero textual chamado poema*”. A professora falou brevemente da estrutura do poema. No último horário ela continuou explicando a estrutura do gênero poema, falou sobre o conceito de estrofe, verso, rima e falou também a respeito da biografia a

qual, segundo a professora, não faz parte do poema, mas enfatizou a importância e função da fonte dizendo, “*a fonte é um dado muito importante porque é através dela que a gente sabe quem é o autor do texto, ela informa também o local onde podemos encontrá-lo*”. Não abordou questões relacionadas a direitos autorais e nem o conceito de autoria.

Ao considerarmos os tempos de assimilação de informações dos educandos adultos e idosos, devido a fatores neurológicos, questões relacionadas a doenças, dentre outras, muito possivelmente, a professora provocou uma confusão na cabeça dos alfabetizando, com um considerável número de informações abordadas de uma só vez. Tal situação nos leva a refletir sobre uma questão apontada por Ribeiro (2008), a respeito do lugar social que os jovens e adultos ocupam na escola, o qual foi definido a condição de excluído da escola regular. Mesmo que involuntariamente, a atitude da professora acaba por desconsiderar as características de funcionamento psicológico e cognitivo específico dos sujeitos jovens, adultos e idosos presentes em sua turma. Ribeiro (2008, p. 22) aponta para a necessidade e dever que o docente tem de se preocupar com as diferenças culturais, e diferenças nas capacidades dos educandos em assimilar os conhecimentos abordados ao enfatizar que:

Na medida em que nos preocupamos, na presente discussão, com a questão do funcionamento intelectual, da capacidade para aprender e dos modos de construção de conhecimento, e como os adultos e os jovens que são objetos das práticas e reflexões sobre a educação de pessoas jovens e adultas não pertencem ao grupo social dominante ou, caracteristicamente, objetos de práticas educativas de que se ocupa a área da educação em geral, o problema que aqui se coloca é o da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, do confronto entre diferentes culturas e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos (Ribeiro, 2008, p. 22).

É provável que a professora alcançaria melhores resultados com essa abordagem se ela fosse realizada em um espaço/tempo maior e de forma mais abrangente, uma vez que a turma é composta por 90% de educandos adultos e idosos. E mais uma vez, a professora manifestou preocupação com o desempenho dos educandos nas avaliações externas ao pedir para eles gravarem o nome do texto trabalhado. “*Pessoal gravem, este texto é o gênero poema*” e reforçou ainda, que eles precisam aprender para responder as provas da SMED. Tal preocupação se dá devido a cobrança da direção por melhores resultados nessas avaliações em decorrência das consequências que os resultados podem trazer para a escola.

Outra proposta trabalhada nessa aula foi atividade¹² de desenvolvimento do domínio das irregularidades ortográficas pelo educandos na qual eles tinham que agrupar as palavras de acordo com o som apresentado pela posição do grafema X. Os grupos eram formados pelas grafias do X com som de CH, S, Z, CS. Esta atividade gerou certa inquietação nos alunos, ao perceberem a confusão que o som da letra causa no momento de reconhecimento da grafia correta. Passados os habituais vinte minutos, a professora mediu a ação pronunciando os sons das letras, e recomendou aos alunos que identificassem o som do SC como uma “quebra” na pronúncia, pois verificou que o reconhecimento do X com o som de SC foi aquele em que os alunos tiveram maior dificuldade para realizar a atividade de identificação.

Novamente Batista (2005, p. 59) contribui com a busca do professor por recursos didáticos que visem a contribuir para o aprendizado dos educandos, reforçando sobre a importância de se atribuir ao aprendizado do código, a dimensão semântica da língua, sugerindo atividades que estimulem a memorização dessas regras ortográficas.

É possível promover jogos ortográficos, como palavras cruzadas, grifos, charadas, caça-palavras, com palavras cuja grafia precisa ser memorizada. Sobretudo é importante deixar os alunos em alerta para as grafias que podem lhes trazer dificuldades e estimulá-los a procurar a solução de suas dúvidas no dicionário ou na consulta ao próprio professor, aos colegas, a outros adultos. Se [...] puderem ter acesso ao computador, uma boa situação de aprendizado é escrever com o “corretor ortográfico” acionado. Na tela do computador, as palavras escritas em desacordo com as regras ortográficas que o programa reconhece são sempre sublinhadas de vermelho, o que leva o aluno a se perguntar qual foi erro cometido e como pode corrigi-lo (Batista, 2005, p. 59).

Destacando-se que, das orientações explanadas por Batista (2005), no momento de interação da realização da atividade de domínio das irregularidades ortográficas, a professora fez uso apenas do recurso da consulta ao dicionário.

5 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRÁTICA TEÓRICO-METOLÓGICA PESQUISADA

¹² Esta atividade também se encontra nos anexos deste trabalho.

A professora alfabetizadora é formada em Magistério e Pedagogia. Fez uma pós-graduação, mas sem ênfase na EJA. Ela relatou que está sempre se atualizando por meio de participação em cursos de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, e atualmente está participando de um curso ofertado pelo CEALE/UFMG denominado Mediadores de Leitura: o letramento literário e o uso dos acervos das bibliotecas escolares, voltado para a Educação de Jovens e Adultos. A mesma trabalha com a alfabetização de jovens e adultos há cinco anos e declarou que gosta de trabalhar com alfabetização, por isso, optou por esta modalidade de ensino. Em seu curso de Pedagogia, a professora cursou disciplinas na área da EJA. Porém, não conseguiu se lembrar de imediato durante a nossa conversa, de quais foram as disciplinas, e nem dos docentes que as ministraram. Durante sua formação em Pedagogia, ela fez estágio em EJA, no sistema privado de ensino e sua monografia também foi realizada em EJA. Ao desenvolver o seu trabalho de alfabetização, a professora utiliza os métodos Fônico, Silábico e Global. A forma dos conteúdos transmitidos nas aulas ainda se aproxima muito das cartilhas, pois os mesmos não são adaptados a realidade dos educandos, as suas aulas sua desenvolvida por meio de atividades xerografadas (avalei que seria melhor não perguntar sobre essa metodologia, mas, provavelmente, ela deve ter suas razões para trabalhar dessa forma) e há uma intensa preocupação com a obrigação de transmitir o conteúdo vencendo o planejamento elaborado. Sobre esse procedimento pedagógico, Pinto (2005, p.86-87) assinala para as deficiências do método afirmando que:

O problema do método é capital na educação de adultos. Nesta fase é um problema muito mais difícil que na instrução infantil, porque se trata instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada-ainda que quase sempre ingênua- com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados. [...] Deve ser tal que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de albetizar-se. [...] O método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador. Assim, as próprias palavras motivadoras pelas inicia sua aprendizagem da leitura e da escrita não ser determinadas pelo professor, mas devem ser proporcionadas mediante uma técnica pedagógica especial pelo próprio alfabetizando (Pinto, 2005, p.86-87).

Ainda sobre orientações e reflexões inerentes, a forma de construção e transmissão crítica do saber, Freire (2011, p.47) ao apontar os desdobramentos dos saberes necessários à formação do professor defende que é necessário:

Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, á curiosidade, ás perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor inquieto em face da tarefa que tenho-a de ensinar e não a de transferir conhecimento. [...] É preciso insistir: este saber necessário ao professor- de que ensinar não transferir conhecimento- não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa se constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2011, p.47).

A didática aplicada pela professora evidencia a adesão à abordagem tradicional e a abordagem construtivista de ensino (no que se refere à algumas exposições orais por ela realizada), sendo a última caracterizada também no seu discurso. Os processos de avaliação utilizados são: ditado, provas trimestrais e a participação ativa dos alunos em suas aulas. Ao entrevistá-la foi perguntado sobre avaliação do processo de aquisição da leitura da sua turma de alfabetização.

Eu vejo assim a evolução daqueles alunos que interromperam não devido a dificuldades cognitivas, mas a dificuldades financeiras, as vezes o aluno precisa ajudar a família com uma renda familiar a mais e as vezes as mulheres que casaram cedo demais, muita novas e tem que cuidar dos filhos, essas pessoas que não tem assim uma dificuldade cognitiva, eles conseguem dar ao processo de aquisição da leitura e da escrita, de uma forma muito lenta mais consegue. Agora aqueles que já tem um problema cognitivo né, por exemplo o “João”, ele tem algum problema (perguntei se a escola tem algum diagnóstico dele), não. O AEI fez um laudo dele, a mãe também já faz um acompanhamento, mas diagnóstico ela não tem.

No que tange o material didático utilizado, no processo de alfabetização dos jovens, adultos e idosos da turma, como já foi assinalado, se dá por meio de atividades xerografadas com enunciados e textos ausentes do contexto sócio cultural dos educandos. Esse pode ser um fator dificultador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelos educandos. Os enunciados sem sentido resultam em, segundo Bakhtin (1997, p. 99) uma forma linguística vazia de ideologia, constituída apenas de sinais sem signos de linguagem que nada contribuem para o aprendizado do educando.

[...] a língua, para a consciência dos indivíduos que falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social (Bakhtin, 1997, p. 99).

Ainda sobre o material didático e suas implicações educacionais em um âmbito geral, Soares (2011) ao analisar a natureza complexa do processo de alfabetização,

acrescenta junto às facetas, psicológicas, sociolinguísticas, linguísticas e psicolinguísticas, os fatores econômicos, culturais, políticos e sociais como condicionantes do processo. Assim, como outros teóricos, Soares (2011, p.24) defende e alerta para a urgência e necessidade de se realizar uma articulação dessas facetas nos métodos e formas de ensinar a ler e escrever do professor alfabetizador e complementa ainda, que essa articulação necessita ser realizada principalmente no material didático.

Essa articulação deve estar presente também, é obvio, no material didático para a alfabetização, como operacionalização do método que é. Há, porém, ainda outras implicações em relação ao material didático: o que já se aludiu anteriormente, ...a organização de programas de alfabetização para as classes populares, o problema de viés cultural programas e materiais didáticos são questões que só podem ser discutidas à luz dos aspectos sociolinguísticos, culturais e políticos da alfabetização (Soares, 2011, p.24).

A relação professor-aluno acontece de forma satisfatória, o trato da professora para com os educandos ocorre sempre no intuito de estimular a autoestima dos educandos. Vale ressaltar que tal comportamento foi observado no que se refere a recepção de chegada dos educandos na sala de aula e escuta em espaços externos à sala de aula. Ao observar a sua prática, presenciei diversos momentos nos quais a professora convidava os educandos a participarem das atividades. Foi observado que os mesmos demonstram satisfação em participar das aulas. Ao propor as atividades, a professora raramente discutia sua temática antes dos educandos iniciarem a resolução da mesma. Apesar disso, ela estimulava os educandos a inferir sobre as formas de resolução ou explicava o seu desenvolvimento antes da correção coletiva no quadro. Não havia também auxílio individual aos educandos nas suas respectivas carteiras, nem que fosse para certificar se o educando fez as atividades ou se realmente corrigiu, atendendo ao comando de correção coletiva realizado pela professora em todas as suas atividades. Quanto à prática de produção escrita autônoma dos educandos, presenciei apenas a atividade de escrita do DITADO pelos educandos. Tal atividade se encontra transcrita na íntegra nos anexos deste trabalho.

Na composição da turma de alfabetização observada, como foi retratado aqui, algumas categorias que considerei relevantes. A questão geracional se faz muito presente, pois dos 18 educandos frequentes, um é adolescente, dois são jovens (sendo que um é um sujeito com necessidades educativas especiais, embora, assim como foi relatado pela professora na entrevista, nem a escola e nem a mãe tenham o seu

diagnóstico), onze adultos e quatro idosos. No final da pesquisa, sete educandos foram entrevistados. As ocupações desses sujeitos da camada popular oscilam nos ofícios de: carpinteiro, diarista, serviços gerais, carroceiro, dona de casa, abatedor de animais e doméstica. Perguntados sobre os motivos de terem saído da escola em outros momentos da vida, as razões foram várias, como: o pai não deixou continuar os estudos na infância; nunca frequentaram a escola nessa idade; moravam no interior em zona rural e não havia escola; ficou retido por muito tempo no ensino regular, depois foi transferido pra EJA, mudou de bairro/cidade/estado e parou de estudar. Sobre os objetivos do retorno à sala de aula, vão desde para aprender a ler até almejar um emprego melhor; desde para ajudar a neta com o para casa até para não ser mais enganado pelos patrões; enfim, para desenvolver de maneira autônoma suas práticas e eventos sociais de letramento, o qual é identificado por Soares (2004, p.105):

Por evento de letramento designam-se as situações em que a língua escrita à parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia de jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor(por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). Por práticas de letramento designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ ou da escrita naquela particular situação (Soares, 2004, p.105).

Ao serem questionados a respeito da forma como a professora os ensina a ler, todos responderam positivamente. E ao serem perguntados sobre o desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem da leitura, todos disseram que está acontecendo devagar, de acordo com as suas condições físicas e mentais. Quando foi pedido para falarem das dificuldades de aprendizagem, todos relataram ter algum problema com a capacidade da memória em lembrar as informações.

Em uma conversa informal com a professora alfabetizadora, a mesma declarou que seus educandos conseguem ler, mas tem muita dificuldade na interpretação de texto. Entretanto, quando auxiliiei o educando idoso Luís de 63 anos, na resolução das avaliações, constatei que o mesmo ainda não lê, mas consegue interpretar significativamente a leitura feita por outra pessoa, afirmando novamente a sua condição

de sujeito funcionalmente letrado. Nessa situação, se encontram também mais duas idosas da turma de alfabetização.

Considerando que a turma está iniciando o segundo trimestre desse ano letivo, a professora terá a oportunidade de perceber tais aspectos cognitivos desses educandos e assim, poderá realizar mediações que promovam avanços rumo à conquista do principal objetivo, que levou esses sujeitos a retornar ou iniciar a sua trajetória escolar, ou seja, aprender a ler e a escrever.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos impactos que a jornada ao campo causou na concepção idealizada apresentada no Curso e considerando os reais desafios inerentes a condição docente, em especial, a formação inicial em diversas áreas do conhecimento nas quais as grades curriculares não contém disciplinas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos, pode-se concluir que, o Curso de Pedagogia da Fae/UFMG, não proporciona ao futuro docente aquilo que Freire (2011) denomina como uma base de “saberes necessários à prática educativa”. E assim, torna-se necessário atentar para a necessidade de dirigir o olhar sobre o objeto de investigação de forma cuidadosa.

Após a realização deste trabalho, fica explícito para a visão de sujeito docente, que os desafios ainda presentes no sistema de ensino, referente à oferta de uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, para os sujeitos inseridos nessa modalidade, são muitos e que há um longo caminho a percorrer no intuito de superá-los. Mas também, na convicção que as possibilidades de conquista podem ser construídas. Diante dessas reflexões, torna-se possível considerar que, a prática teórico-metodológica realizada pela professora observada, no âmbito da promoção de apropriação da leitura aos educandos da turma, alcançou avanços durante o período da pesquisa e caminha de acordo com as suas possibilidades rumo a uma oferta de ensino satisfatória.

Em um âmbito geral, a realização deste trabalho contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica e crescimento pessoal, uma vez que tive acesso a

informações de grande relevância e questões específicas do campo da EJA, as quais não teria contato se não fosse por intermédio do desenvolvimento e construção desta monografia, embora já no final do Curso. O contato com os sujeitos da pesquisa, as leituras dos teóricos, dentre outras experiências necessárias para o desenvolvimento deste trabalho, ampliaram de forma gratificante o olhar sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos que tenho agora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de, LEAL, T.Ferraz, Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 13ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, A. A. G. et al. Capacidades da Alfabetização. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

Brasil: XI ENEJA: Texto base para o GT10, TIMOTHY, D.Ireland. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e no mundo. UNESCO/UFPA. XI ENEJA, 2009.

Brasil: MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Brasília, 2008.

DA SILVA, Analise de Jesus. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação. Nº12 Set/Out/Nov/Dez. 1999.

DA SILVA, Analise de Jesus. O(s) significado(s) atribuído(s) pelos jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores, Tese de Doutorado, FaE/UFMG, Brasil, Ano de obtenção: 2007.

Di Pierro, M. C.; GRACIANO, M. A educação de jovens e adultos no Brasil. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe . São Paulo, Brasil - Junho de 2003.

DIAS, Maira Tomayno de Melo. O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de Crianças e Adultos. 2011: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Políticas públicas para Educação de Jovens e adultos no Brasil: o aumento do campo de atuação para os/as pedagogos/as. In: PAIDÉIA. Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/FUMEC. Belo Horizonte, n.º. 7. Ano 6 jul./Dez. 2009.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: Col. Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 14ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

LERNER. Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Maria Margarida (Org). Educação de Jovens e Adultos. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 82, p. 1-147, Nov.2009.

NOGUEIRA, Vera Lúcia, Educação de Jovens e Adultos: uma leitura do passado a partir de uma leitura do presente. In: PAIDÉIA. Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/FUMEC. Belo Horizonte, n.º.7 Ano 6 jul./Dez. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A.(Orgs), Crise da Escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 14ªEd. São Paulo: Cortez, 2005.

RESENDE, Valéria Barbosa de. Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes. 2010: Tese doutorado apresentada na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. 3ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras; Ação Educativa, 2008.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I

Relato de Observação da Aula da Professora Lúcia dos dias 12/03/13 a 28/05/13

Ao dar início a pesquisa de campo com os sujeitos da minha investigação, fui apresentada aos educandos pela professora da turma de alfabetização no dia 12/03/2013. A primeira prática de letramento escolar que tive contato, foi uma proposta de atividade na qual a professora estava trabalhando a grafia e o som da letra S com os educandos, por meio de uma atividade de leitura, reconhecimento e escrita da unidade alfabética S. O tamanho da letra da atividade xerografada é pequeno, estava um pouco apagada e o formato da letra era de caixa baixa. Após dar um tempo para os educandos resolverem as atividades, a professora copia no quadro todo o conteúdo da atividade xerografada utilizando caixa alta e faz a correção junto com a turma. Ela não conferiu o caderno de cada um para ver se realmente todos conseguiram acompanhar a correção.

A segunda atividade da aula também segue o padrão da primeira, nesta é proposto aos alunos a leitura individual e reconhecimento das sílabas e formar frases com elas. O primeiro momento de interação dos educandos com aula aconteceu quando a professora estimulou-os a lerem juntos o texto da atividade reproduzida no quadro. A professora estimula os educandos a participarem das atividades, mas ao realizar a leitura coletiva com os educandos ela não os deixam ler sozinhos e antecipa a leitura. Tal ação pode acarretar em uma mera repetição da fala (leitura em voz alta) do professor prejudicando assim uma possível análise do nível de desenvolvimento da atividade leitora de alguns alunos.

Na observação do dia 19/03/13, a professora entregou para os educandos uma folha xerografada com as atividades a serem desenvolvidas naquela aula e dá um tempo para que os educandos leiam o pequeno texto (a professora não me disponibilizou esta folha, acompanhei a atividade através do caderno do educando que estava sentado na minha frente) no qual o assunto é sobre a Raposa. Após a leitura silenciosa, com o intuito de promover uma interação mais significativa, a professora fez inferência da raposa do texto com o mascote de um time de futebol mineiro. E assim ela abordou a questão da violência presente nas torcidas, enfatizando o verdadeiro objetivo dessa prática esportiva a qual deve pautar sempre pela manutenção do espírito de brincadeira e entretenimento saudável promovida pelas partidas de futebol.

Na sequencia dessa abordagem, a professora copia no quadro as atividades da folha xerografada no quadro utilizando caixa baixa e um tamanho de letra que não facilita a visão dos alunos que tem dificuldades para enxergar de longe, uma vez que na sala á um percentual considerável de idosos. E assim ela convida os educandos a lerem e resolver as atividades juntos. Os educandos se envolvem com a atividade, porém, apesar de toda essa interação, essa didática de ensino não os estimula a ler e resolver as atividade autonomamente, pois observa-se que a professora acaba sempre antecipando as respostas, o que pode em um determinado momento vir a prejudicar o aprendizado e desenvolvimento dos educandos.

Ainda neste dia de observação a professora propôs aos educandos mais uma atividade, que consistiu na leitura de imagem e construção de inferência da imagem do Papa Francisco, assunto atual em circulação na mídia. Apesar de o assunto ser atual, os educandos não manifestaram interesse na temática abordada. Uma possível explicação para tal desinteresse pode se dar devido ao caráter puramente religioso do tema, uma vez que a maioria da turma é composta por sujeitos de religião não ligada ao Papa.

Na aula de 02/04/13, inicialmente a professora cumprimenta os educandos e retoma a atividade da aula anterior. Essa atividade introduziu o trabalho com a família silábica do NH apresentada pela palavra GOLFINHO, a qual é composta pela imagem do mamífero e também por um texto que fala sobre o animal. Após a realização da leitura oral coletiva, a professora falou um pouco sobre o animal e os locais no Brasil em que podemos ver o golfinho. E perguntou aos educandos se já tinham visto o animal, eles responderam que não, alguns ainda relataram que nunca tinham ido à praia. Esse momento de interação dos educandos e exposição sobre o assunto pela professora foram gravados em áudio e transcrito na íntegra neste trabalho.

Depois de várias tentativas dos educandos de formular frases com a palavra GOLFINHO, nas quais ocorreram algumas correções feitas pela professora, a mesma decidiu individualmente a não utilizar tais frases como exemplo. Foi proposto pela professora uma construção coletiva de outra frase formulada oralmente por ela que a partir do consenso dos educandos foi reproduzida no quadro. *Na praia, em Fernando de Noronha tem golfinhos.* A segunda atividade (a professora não me disponibilizou uma cópia desta atividade, novamente acompanhei através do caderno do aluno) do dia foi com a família do ÇA-ÇO-ÇU e ÇÂO iniciando a proposta com a palavra PALHAÇO e

reproduziu no quadro o texto que fala sobre esse personagem do circo. Na tentativa de reforçar essa temática a professora falou do circo, relatando as experiências de sua infância vividas no circo e estimulando os educandos a se lembrarem também desses momentos.

Na terceira atividade da aula, a professora propôs a um ditado com palavras do texto do palhaço e a escrita do mesmo no quadro pelos educandos e pediu para os alunos lerem o texto novamente. Essa atividades foi gravada e transcrita na íntegra neste trabalho.

Após a atividade uma aluna disse, *“professora ler textos menores é melhor”* a professora sinalizou concordando e reforçou dizendo, *“mas vocês precisam tentar ler textos maiores”* (...). A interação dos alunos para com a prática de letramento escolar acima ocorreu de forma espontânea e significativa. No momento da escrita do ditado no quadro, o adolescente começou a escrever com letra cursiva e imediatamente lembrou, *“É com caixa alta né?”* Ao inferir sobre a forma de representar a grafia da palavra no quadro, o aluno explicita naquele momento um ato de cooperação com os colegas que ainda tem dificuldade de entender e escrever palavras com esse tipo de letra em seu caderno. Tal reflexão logo é explicitada pela professora ao pedir para outra aluna dar continuidade ao processo de escrita do ditado no quadro dizendo, ... *“pera aí, escreve de caixa alta. É que tem alguns alunos que ainda tem dificuldades tá bom...”*, simultaneamente a essa ação a professora demonstra atenção também para com a continuidade do processo de escrita mais avançado no qual se encontra alguns alunos que já conseguem escrever de outra maneira e os estimula dizendo, *“Mas quem consegue escrever de letra cursiva não tem problema não tá”*.

Ao chegar na sala no dia 09/04/13, a professora estava explicando para os educandos como funciona o processo de entrada e saída do submarino do mar (cheguei atrasada, então não sei qual a origem dessa temática). A professora comentou com os educandos que, o que define o equilíbrio do navio (se ele afunda ou não) são questões relacionadas a física e a matemática. Ela então retoma ao assunto da atividade da aula anterior, e assim copia no quadro todo o conteúdo da folha xerografada e faz a correção junto com os educandos que por sua vez, fazem as correções no caderno individualmente. Desde o início da minha pesquisa até hoje, não presenciei em nenhum momento a professora coferindo as atividades nos cadernos dos educandos, excetos as poucas vezes que eles levam o caderno até ela e pedem para ela corrigir ou a auxiliá-los. Uma das atividades

da folha consistia na proposta de trabalho com a relação grafema e fonema da letra G na qual os educandos iriam formar sílabas ao fazer junção da consoante S com as vogais e assim formar a família silábica: GA-GE-SI-GO-GU e GÃO.

Dando sequencia ao padrão de atividades, após ter dado um tempo para os educandos resolverem sozinhos as atividades de agrupar e formar palavras, a professora convidou os educandos a lerem juntos e deu início a correção coletiva . Esse momento da aula foi gravado em áudio e transcrito na íntegra neste trabalho.

A professora reproduz as atividades com letra de caixa alta no quadro. Quanto ao tamanho utilizado na escrita da professora é médio, os alunos parecem não ter dificuldades em relação ao tamanho da letra utilizado pela professora, ou pelo menos não às manifestam em sala de aula. Em uma breve conversa com a professora a respeito do nível de aprendizado da leitura e escrita dos alfabetizados, ela relatou que os educandos conseguem reconhecer a grafia das palavras sem maiores dificuldades, mas eles ainda têm muita dificuldade em decodificar e refletir sobre o texto lido, ou seja, problemas relacionados com a interpretação. A professora completa dizendo, “*o seu Luís apenas repete a minha leitura, copia, mas não sabe ler*”.

Em mais uma noite de observação, a professora inicia aula com a primeira atividade xerografada em que o texto foi digitalizado com letra de caixa alta e fonte 14(condição de escrita a qual facilita a visão dos educandos o que por conseguinte viabiliza a compreensão do código). Essa atividade tem como proposta um poema intitulado “*Destino*” com o qual a professora trabalhou conceitos relacionados a geografia. Para que essa abordagem acontecesse, a professora simulou uma aula prática para explicar o movimento do Sol sobre a Terra e convidou uma aluna idosa para colaborar com a atividade. Em meio aula expositiva o educando Luís perguntou, “*o que significa a noite?*” e ele mesmo explica a questão de acordo com o seu entendimento sobre o assunto dizendo, que a noite acontece devido ao “*enfraquecimento do sol*”, ele faz tal reflexão relatando que viu isso em um canal de televisão. Diante das expressões de incompreensão dos educandos para com a aula expositiva, a professora prometeu trazer um material mais concreto para simplificar a entendimento do movimento de rotação e translação da Terra. Após a aula expositiva foi resolvida uma questão de interpretação do texto do poema (nessa consigna pede-se para explicar o significado da palavra no poema **GIRA SOL** e **GIRASSOL**, os educandos juntamente com a professora

elaboraram a seguinte explicação: “*Gira sol- se refere ao movimento que o sol realiza*” e “*girassol- se refere a uma flor*”) e uma outra atividades de separação de sílabas na qual é trabalhada a família sílaba do encontro consonantal CH.

Cumprindo com sua promessa de aprofundar explicação do movimento da terra sobre o sol, a professora se ausentou por alguns minutos da sala de aula e foi buscar o planetário. E assim mais uma vez a professora teve a participação de uma educanda na aula. Ela, então, fez a demonstração com o planetário e explicou também as fases da lua. Todos os alunos se aproximaram do recurso didático ali presente e interagiram significativamente fazendo perguntas pertinentes ao tema abordado. E após a aula prática com o planetário, a professora retornou á questão proposta como interpretação do texto do poema e propôs aos educandos a correção da resposta da interpretação de texto que passou a ser: “ *gira sol - se refere ao movimento que a terra realiza em torno do sol*” .

A professora afirma o tempo todo se remetendo ao poema DESTINO dizendo “ *é errado que o sol gira*” Tal prática compromete a função literária do poema, somada a essa inadequação didática, a professora não trabalhou o gênero poema com os educandos nessa aula bem como, noções de rima, verso, estrofe e a sua estrutura. Com isso a literatura nem se quer foi relatada na aula.

Na primeira atividade do dia 23/04, a professora distribuiu uma folha com figuras de objetos conhecidos pelos alunos (caneta, rádio relógio, lavatório, tesoura, formiga e borboleta) e pediu aos educandos para elaborar frases com elas. A maioria dos alunos ainda não conseguem produzir frases autonomamente, eles não conseguem articular a leitura e a escrita com as suas ideias e representá-las no papel. Uma vez que na turma tm sujeitos que iniciaram o processo de alfabetização a poucas semanas, outros que estão na turma de alfabetização a quatro anos, mas ainda não avançaram para níveis significativos de alfabetização, e alunos quase que em fase de mudança de segmento. Passados os vinte minutos reservados para a resolução individual da atividade, a professora então iniciou a investigação a respeito das frases produzidas pelos alunos. Esse momento de interação da aula foi gravado em áudio e transcrito na íntegra para este trabalho.

Nessa aula a professora aplicou uma prova de Língua Portuguesa, antes dos educandos iniciarem a prova, ela explica a forma de resolução da mesma e lê os enunciados das

questões, pois a prova foi composta por textos curtos, linguagem simples, escrita em caixa alta e fonte grande. Porém, nas avaliações de ciências, matemática (a professora não me disponibilizou uma cópia desta prova, mas li os enunciados dela para um educando) e história a professora não manteve esta forma de organização, pois havia textos com enunciados longos, com uma linguagem complexa e a letra oscilava entre caixa alta e caixa baixa. A prova de ciências foi toda digitalizada em caixa baixa.

Em duas observações de campo, a professora respectivamente trabalhou com imagens nas quais os educandos teriam que ler, escrever e reconhecer os elementos da mesma. Ao observá-los individualmente em seus lugares pude constatar que a maioria tem dificuldade em associar a figura com as palavras, ou seja, a escrita que as representa. Com exceção da figura do Papa abordada em uma aula, as outras imagens utilizadas pela professora nas atividades eram oriundas do contexto da educação dos anos iniciais direcionadas às crianças. Alguns educandos adultos têm mais dificuldades em realizar inferências da vida cotidiana para com as atividades escolares. Por exemplo, em uma figura em que havia um banco de praça, os educandos manifestaram dificuldade em identificá-lo.

ANEXO II

Transcrição de momentos das aulas da Professora Lúcia e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, todos os nomes aqui citados são fictícios.

Prática da professora abordando como temática a atividade xerografa na qual o texto fala dos golfinhos.

Professora: *Eles alimentam de pequenos peixes. O golfinho é um animal inteligente e gosta muito...*

Alunos: *de brincar*

Professora: *É isso. A gente sempre vê, o que, é o golfinho, é um animal, que ele é sempre é encontrado, ele aparece assim no mar, na praia, mas ele é visto na praia. O golfinho é um animal que ele sempre é colocado em filmes. Mas, por exemplo, não é tão comum, fazerem filmes com vacas. É normal a gente vê filmes com golfinhos são animais mais receptivos. Não é isso? Que aceitam mais o contato com o homem. Porque tem animais bem ariscos né. Então eles não são muito receptivos ao contato humano. Por isso não são retratados em filmes não é isso. Agora o golfinho é um animal muito receptivo ao contato humano, então ele gosta de brincar não é? Ele é um animal mais dócil. É claro que todo animal gente, assim como o cachorro, o gato, a gente tem que ter um certo receio né. Porque afinal é um animal né?*

Até um animal a gente tem que ter receio né? Não é verdade? Com um animal a gente tem um receio. É eles podem nos fazer algum mal ou não né? O golfinho é um animal mais dócil, mas mesmo assim a gente tem que ter um certo cuidado né? Ele é um animal mamífero, porque? O que é isso mesmo? Eu já expliquei.

Alunos: *Porque é um animal que vive na água.*

Professora: *Não.*

Aluno: *Ele se alimenta do leite materno.*

Professora: *Tá. Vive na água mais o que, e se alimenta de pequenos peixes, tá vendo. Ele é um animal muito inteligente né. Tanto é que eles treinam o golfinho né, eles fazem acrobacias né. É, lá em Fernando de Noronha, lá os golfinhos né, é uma atração eles aparecem na praia. Agora vamos ver o que está escrito aqui.*

(Leitura coletiva em voz alta)

Alunos e professora: *O que você sabe sobre os golfinhos?*

Professora: *É um ponto de interrogação. Tem que lê a frase de forma que representa uma pergunta. Então esta é uma frase que representa uma pergunta. (a professora lê novamente a frase)*

Alunos e professora: *Escreva uma frase que tenha a palavra golfinho.*

(Aluna produz oralmente uma frase)- *Na praia a gente encontra golfinhos.*

Professora: *Não, não é em toda praia, se você for em Guarapari, vocês não vão ver nenhum golfinho.*

Aluno: *Será que não?*

Professora: *Lá em Cabo Frio eu não vou ver nenhum golfinho.*

Aluna: *Eu já fui em Guarapari.*

Professora: *Você já viu algum golfinho lá?*

(Professora pergunta a outra aluna) *Você já foi a Cabo-Frio?*

Aluna: *Já.*

Professora: *Você já viu algum golfinho lá?*

Aluna: *Não.*

Professora: *Então, tá vendo não é em toda praia que tem golfinho.*

(Outra aluna ressalta)- *Em quase toda praia tem golfinhos.*

Professora: *Alguém aqui já viu um golfinho?*

Aluna: *Eu já fui na praia e nunca vi um golfinho. No Rio de Janeiro deve ter.*

Professora: *Hã?*

Professora: *Não. Qual a praia que eu acabei de falar para vocês que tem? Qual o lugar?*

Professora: *Fernando de Noronha. É até uma atração turística, quando os turistas vão lá, ai tem...*

Transcrição da Aula da Professora Lúcia no dia 02/04/2013

Transcrição da 3ª atividade do dia, prática de letramento escolar: Ditado

Professora: *Posso começar o ditado gente?*

Professora: *Palavra numero 1- Coloridas*

Professora: *Palavra 2*

Aluna: *É para por palavra uma debaixo da outra?*

Professora: *É isso. Palavra 2- Público*

Aluna: *Já tentei escrever essa palavra aqui, meu Deus do céu! (outra aluna) Pu-bli-co.*

(professora dita novamente a palavra) *pú-bli-co*.

Professora: *Não precisa por ponto não, é uma palavra.*

Professora: *Palavra 3- criança. (Repete)- Criança, (repete pausadamente)- cri-na-ça.*

Aluna: *cri-an-ça*

Professora: *palavra- 4- pa- lha- co, (repete)- palhaço*

Alunos: *Espera professora, divagar.*

Professora: *(repete novamente) pa-lha-ço*

Aluna: *Na quatro é o quê? (Outro aluno responde) palhaço.*

Professora: *5- brincadeira, brincadeira, Brin-ca-dei-ra.*

Aluno: *Não é pra ficar olhando no livro não viu Irene.*

Aluna: *Tô olhando não meu filho!*

Professora: *6- Circo, cir-co, cir-co.*

Professora: *7-artista, artista, ar-tis-ta. 7 ar-tis-ta*

Aluna: *ar-tis-ta.*

Professora: *8- rou-pa, roupa.*

Aluna: *Roupa?*

Professora: *É. (professora repete) rou-pa.*

Aluna: *Ta certo?*

Aluna: *Sete é o que?*

Professora: *Espera aí Magda- artista.*

Professora: *8- roupa.*

Professora: *Carlos vai lá pra mim no quadro.*

Professora: *1- coloridas*

Aluno: *É com caixa alta né?*

Professora: *Por favor.*

Aluna: *Escreve direito Carlos. (ela dita a palavra pra ele) co-lo-ri-da. (Carlos) vocês fala igual papagaio.*

Professora (chama atenção da aluna): *Marta!!!*

Aluna: *R! Ele esqueceu desta letra.*

Aluno: *É.*

Aluna: *Colorida.*

Professora: *Deixa ele Marta!*

Professora (lê a palavra fazendo correção): *coloridas*

Aluno (Carlos): *É com s no final?*

Professora: *É. Agora faz para mim a outra: público*

Aluno (Carlos): *A não, professora.*

Professora: *Vai Carlos!*

Professor: *Público*

(Carlos soletra): *Pu-bli..., é b com i né?*

Professora: *Público*

Aluno: *Então é b-r-i né.*

Professor: *Não é outra letra.*

Professora: *Qual letra que é gente? Fala pro Carlos.*

Alunos: *pu-bli-co... é b-l-i.*

Professora: *isso mesmo*

Carlos e os colegas: *bli.*

Professora: *Isso mesmo.*

(Carlos lê pausadamente): *pu-bli-co.*

Professora: *Tá faltando alguma coisa?*

Colegas e Carlos: *Tá, acento agudo no U.*

Professora: *Muito bem Carlos. Palmas pro Carlos gente. (Aplausos)*

Carlos: *Muito obrigado. (risos na sala).*

Professora: *Irene vem cá escreve pra mim, criança.*

Irene: *Tá certo?*

Professora: *Criança, pera aí, escreve de caixa alta. É que tem alguns alunos que ainda tem dificuldades tá bom. Mas quem consegue escrever cursiva não tem problema não tá.*

(Silêncio)

Professora: *Tava certo, porque você apagou?*

Irene: *Por causa do “cri”- ança*

Professora: *Como é que é o “CRI” gente?*

Colegas: C.R.I

Irene: *Ah? Criança.*

Professora: *Não aí é N – CRIANÇA.*

Professora: *Caixa alta, muito bem! Agora escreve pra mim palhaço.*

Professora: *Não olha só, pa-lha-ço “LHA”- co, isso, muito bem! Obrigado.*

Transcrição da Aula da Professora Lúcia no dia 09/05/2013

Atividade de correção no quadro de uma folha xerografada. 09/05/13, na qual foi trabalhada a identificação sonora do R denominado pela professora de R fraco e R forte.

Professora: *Vamos ler estas palavras.*

Professora: *Risada*

Professora: *Qual é o som do R nesta palavra?*

Alunos: *R forte.*

Professora: *Risada, rato, roda. São as três situações onde o som do R é forte.*

Professora: *Aqui gente rugido, riacho, xarope.*

Professora: *Rugido, R?*

Alunos: *Forte.*

Professora: *Riacho, R?*

Alunos: *Forte*

Professora: *Xarope, R?*

Alunos: *Forte*

Professora: *Fraco, fraco, olha só ta no meio da palavra.*

Professora: *E aqui?*

Alunos e Professora: *Peruca*

Professora: *R?*

Alunos: *Fraco*

Professora: *Gorila, R?*

Alunos: *Fraco*

Professora: *Redondo, R?*

Alunos: *Forte*

Professora: *Muito bem. Então vamos escrever aqui. (tem duas colunas no quadro uma na qual serão escritas as palavras em que o R está posicionado no meio da palavra e a outra no início da palavra). PERUCA. O R vai ficar aonde?*

Alunos: *No meio da palavra né.*

Professora: *Curioso o R vai ficar aonde? Fraco, então vai ficar no meio da palavra.*

Professora: *Cadeira, R?*

Aluno: *Fraco*

Professora: *Ca-dei-ra*

Professora: *E aqui gente, risada, R?*

Alunos: *Forte*

Professora: *Vamos por aqui, início da palavra R forte.*

Professora: *Rato, R?*

Alunos: *Forte*

Professora: *Início da palavra*

Professora: *E essa aqui?*

Alunos: *Roda*

Professora: *R?*

Alunos: *Forte*

Professora: *E aqui gente? Rugido, R?*

Alunos: *Forte*

Professora: *E aqui gente? Riacho, R?*

Alunos: *Forte*

Professora: *E aqui xarope, R?*

Alunos: *Fraco*

Professora: *E essa palavra aqui?*

Alunos: *Peruca*

Professora: *Vai ser o que, R?*

Alunos: *Fraco*

Professora: *E aqui gente? Gorila, R?*

Alunos: *Fraco*

Professora: *E aqui, redondo, R?*

Aluno: *Forte*

Professora: *Confiram aí, tá certinho?*

Professora: *Vamos lê esta.*

Alunos: *Ga*

Professora: *E esta?*

Alunos: *Go*

Professora: *Então vamos usar aqui. (atividade com a sílaba GA,GO e GU ligadas a um grupo de três palavras com as quais os alunos iriam formar novas palavras com as sílabas trabalhadas).*

Alunos: *Garoto*

Professora: *O R no meio da palavra ele é fraco hem!*

Professora: *Aqui, ga?*

Alunos: *Gavião*

Professora: *E aqui? Ga? Galope. Gu?*

Alunos: *Guri*

Professora: *Muito bem, R?*

Alunos: *Fraco*

Professora: *Guloso*

Professora: *E aqui?*

Alunos: *Gude*

Professora: *E aqui gente?*

Alunos: *Gota*

Professora: *E aqui?*

Alunos: *Gola*

Professora: *E aqui?*

Alunos: *Goma*

Professora: *Vamos ver as palavras?*

Professora e Alunos: *Garoto, gavião, galope, gota, gola, goma, guri, guloso e gude.*

Professora: *Repararam que nós fizemos palavras com a família do G?*

Professora: *GA, GO, GU e GAO. Só não fizemos palavras com o Gão.*

Professora: *Ai olha só o GE e o GI não vai ser assim, vai ser GUE e GUI. Estão lembrados? O G e o E vai ser GUE e G com I GUI. Tem palavras com GE e GI tá bom.*

Transcrição da Aula da Professora Lúcia no dia 23/04 /2013

Um trecho da aula do dia 23/04/13, escrita no quadro de frases produzidas pelos alunos individualmente e com ajuda da professora (a atividade proposta pela professora consiste em uma folha com algumas figuras as quais os alunos teriam que formular frases utilizando-as).

Professora: *Eu tenho... (início da frase construída por uma aluna), como que é o NHO?*

Aluno: *N-I*

Professora: *Não. Tenho. Como que é o NHO?*

Alunos: *É N-H-O*

Professora: *N-H- O. Eu tenho muito ciúmes... Como é que escrevo ciúmes?*

Alunos: *É acho que tem cedilha. Não, não é cedilha é “CE”.*

Professora: *C-I-Û-M-E-S. Acento agudo no?*

Alunos: *U.*

Professora: *Eu tenho muito ciúmes da minha...*

Aluno: *M-I-N-H-A*

Professora: *Tá certo?...caneta. Ponto final.*

Professora: *Vamos lê as duas frases. Primeiro a da Lourdes.*

Alunos e Professora: *A caneta do Ciro é preta.*

Professora: *A outra da Iris.*

Alunos e Professora: *Eu tenho ciúmes da minha caneta.*

Professora: *Jóia!*

Professora: *Com a palavra borboleta agora. Fala pra mim Roberto. Fala pra mim agora a sua.*

Aluno (Roberto): *É com letra maiúscula?*

Professora: *Sim, se você escrever com letra cursiva tem que ser maiúscula. (a professora sinaliza para o alfabeto escrito com letra cursiva exposto acima do quadro) Tem que ser com aquela lá. Agora se for caixa alta não é necessário.*

Aluno (Roberto): *A borboleta é uma lagarta.*

Professora: *Ah!?*

Professora: *Lê de novo pra mim*

Aluno (Roberto): *A borboleta é uma lagarta.*

Professora: *Vamos tentar melhorar a frase?*

Professora: *Então vamos fazer o contrário. A lagarta é que é uma borboleta. Entendeu? Tem a lagarta ai ela entra no casulo. Passa um tempo ali no casulo, e ai quando ela sai do casulo, ela quebra, rompe né. Ai que ela se transforma em uma linda borboleta. Não é isso.*

Professora: *Então vamos melhorar a frase? A lagarta se transforma em uma linda borboleta.*

Professora: *Como eu escrevo LAGARTA? LA- como que é o GAR?*

Alunos e Professora: *G-A-R-TA*

Professora: *...se transforma. Olha como que é o TRANS gente? T-R-A-N-S, transfor... Como que é o FOR?*

Alunos: *F-O-R*

Professora: *...ma. A lagarta se transforma em uma linda... Como é que é o LINDA?*

Alunos: *L-I-N-D-A.*

Professora: *Tá. ...borboleta. Como é que eu escrevo borboleta?*

Alunos e Professora: *B-OR-BO-LE-TA.*

Professora: *Agora como ficou?*

Alunos e Professora: *A lagarta se transforma em uma linda borboleta.*

Professora: *Tá bom.*

Aluno: *É no casulo?*

Professora: *Bom tem a lagarta, ai ela se transforma, ela forma um casulo e vira borboleta.*

Aluno (Carlos): *É se a gente destrói o casulo?*

Professora: *Ai você encerra o processo né. Você interrompe o processo.*

Aluno (Carlos): *Ah. Uma vez eu destruí o negócio. É tipo um algodão né?*

Professora: *Alguém mais fez outra frase com a borboleta?*

Aluna: *Eu fiz.*

Professora. *Que frase você fez com a borboleta?*

Aluna: *Não sei se ta certo.*

Professora: *Então fala.*

Aluna (Ana Maria): *O meu jardim está cheinho de borboleta.*

Professora: *Isso. Coloridas?*

Aluna: *iii!!!*

Professora: *Vamos lá. O meu jardim está cheio de borboletas coloridas.*

Aluna: *A borboleta pousou no meu jardim.*

Professora: *Como você escreveu POUSOU?*

Aluna: *P-O-U-S-O-U. Pousou.*

Entrevista com a professora alfabetizadora Lúcia.

Pesquisadora: *Qual é sua formação inicial? Você já participou de cursos de formação continuada em EJA?*

Professora: *Magistério e Pedagogia, estou participando daquele grupo de formação do CEALE que se chama Mediadores da Leitura na UFMG.*

Pesquisadora: *Em um âmbito geral, qual a sua opinião a respeito da alfabetização de Jovens e Adultos?*

Professora: *Eu creio que há boas propostas de alfabetização, não depende só do profissional, vai depender também do aluno né.*

Pesquisadora: *Há quanto tempo você trabalha na EJA?*

Professora: *5 anos.*

Pesquisadora: *Quais são os seus maiores desafios no ensino da leitura para os alfabetizando da EJA?*

Professora: *Maior desafio, acho que é a continuidade por se tratar de pessoas que trabalham o dia inteiro, já tem uma certa idade, pessoas com problemas de saúde né, precisam com o neto né e não conseguem dá continuidade né, há sempre uma interrupção no ensino, e alguns problemas particulares e isso impede que eles dê continuidade.*

Pesquisadora: *Qual a sua opinião a respeito das condições de trabalho na EJA ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação?*

Professora: *Eu acho que são satisfatórias, as vezes a gente tem uma dificuldade assim, a gente faz uma atividade extraclasse que demanda uma certa, algum recurso financeiro, você planeja uma ida ao teatro e não tem condições de pagar o ingresso. Dificuldades assim que demandam recursos financeiros.*

Pesquisadora: *Como você avalia o processo de aquisição da leitura da sua turma de alfabetização?*

Professora: *Eu vejo assim a evolução daqueles alunos que interromperam não devido a dificuldades cognitivas, mas a dificuldades financeiras, as vezes o aluno precisa ajudar a família com uma renda familiar a mais e as vezes as mulheres que casaram cedo demais, muita novas e tem que cuidar dos filhos, essas pessoas que não tem assim uma dificuldade cognitiva, eles conseguem dar ao processo de aquisição da leitura e da escrita, de uma forma muito lenta mais consegue. Agora aqueles que já tem um problema cognitivo né, por exemplo o João, ele tem algum problema (perguntei se a escola tem algum diagnóstico dele), não. O AEI fez um laudo dele, a mãe também já faz um acompanhamento, mas diagnóstico ela não tem.*

Pesquisadora: *Qual é o método utilizado por você para a promoção do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na EJA?*

Professora: *Eu utilizo o método fônico, o método global, trabalho com textos né, método silábico né que trabalha com sílabas e ai eu vou tentando outras alternativas pra eles. Não tenho apenas um método, mas eu procuro várias propostas para que cada um venha a desenvolver de acordo com as suas capacidades.*

Pesquisadora: *Nas suas práticas de ensino da leitura você incentiva o uso da biblioteca da escola?*

Professora: *Esse ano a gente não foi na biblioteca, mas nos outros anos a gente utilizou outros espaços, a gente utilizou biblioteca, sala de informática e a dificuldade deles. Por exemplo na sala de informática, eu tive que dar atendimento a todos os alunos entendeu. Tem um monitor, mas o monitor não tem uma linguagem que é própria da alfabetização aí fica complicado entendeu. Eu tenho essa linguagem que é*

própria deles, mas o monitor ele não é capacitado pra isso, ele tem uma formação técnica que é de mexer no computador, de por a máquina funcionando.

Pesquisadora: *Quais atividades você desenvolve lá?*

Professora: *Como eu já estou a três anos com essa turma, a gente já fez uns trabalhos na biblioteca com eles, mas eu não sei te falar os nomes, depois eu posso até perguntar para a Tânia, mas este ano ainda não começou não.*

ANEXO III

ENTREVISTA COM OS ALUNOS.

Nome: Ana, Ofício: doméstica, Idade: 59 anos

Pesquisadora: *Você já frequentou a escola em algum outro momento da sua vida?*

Aluna: *Não, meu pai não deixava, não deixou.*

Pesquisadora: *O que motivou você a voltar para a escola ou a iniciar os estudos?*

Aluna: *Eu pensei em voltar porque era muito chato ficar em casa sozinha, não tem namorado, não tem ninguém pra conversar, não tem amigo.*

Pesquisadora: *Você considera que ler é importante?*

Aluna: *É muito importante.*

Pesquisadora: *Quais são os momentos do dia-a-dia que você mais sente falta da leitura?*

Aluna: *Não, até que não, eu só venho na aula, eu só sinto falta da escola mesmo.*

Pesquisador: *Qual a importância da leitura para a sua vida pessoal?*

Aluna: *A leitura faz falta em tudo.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para o seu trabalho?*

Aluna: *Pro trabalho, pro trabalho não, importante porque a gente tem a neta da gente e a gente ainda não sabe lê direito e precisa ensinar ela, eu queria ser como as outras Vó que tem alguma coisa pra ensinar ela.*

Pesquisadora: *O que você acha da forma como o professor te ensina a ler?*

Aluna: *Ensina bem, e ela é muito boa, eu adoro ela.*

Pesquisadora: *Para você, como está sendo o seu processo de aprendizagem da leitura?*

Aluna: *Eu estou aprendendo um pouco de cada coisa devagar.*

Pesquisadora: *Você tem alguma dificuldade para aprender a ler? Quais são as suas dificuldades na aprendizagem da leitura?*

Aluna: *Tenho mais ou menos, é que as vezes eu quero escrever uma carta e não consigo escrever a carta. Um pouquinho só, assim nem tudo que ela passa né, português só um pouco ler mais eu consigo.*

Pesquisadora: *Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar sobre aprender a ler?*

Aluna: *A gente aprende a conversar.*

Aluno: Carlos, Ofício: Carroceiro, idade: 16 anos

Pesquisadora: *Você já frequentou a escola em algum outro momento da sua vida?*

Aluno: *Já*

Pesquisadora: *Porque você saiu da escola?*

Aluno: *Não, eu não sei.*

Pesquisadora: *O que motivou você a voltar para a escola ou a iniciar os estudos?*

Aluno: *Eu vi pra noite, por causa da minha dificuldade né e como eu não tava dando conta de estudar de manhã.*

Pesquisadora: *Você considera que ler é importante?*

Aluno: *Considero.*

Pesquisadora: *Quais são os momentos do dia-a-dia que você mais sente falta da leitura?*

Aluno: *Eu gostaria de todo dia ler a bíblia, como eu não consigo ainda, aí eu...(perguntei se quando ele lê a bíblia, se ele entende o que eu ele disse que não).*

Pesquisador: *Qual a importância da leitura para a sua vida pessoal?*

Aluno: *Tipo assim, igual eu, eu não sô fichado, não sô fichado ainda por causa da leitura, eu preciso da leitura entendeu.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para o seu trabalho?*

Aluno: *A pessoa passa um endereço pra mim, eu não consigo lê ai, eu tenho que ficar perguntando os outros.*

Pesquisadora: *O que você acha da forma como o professor te ensina a ler?*

Aluno: *Bom, é bom.*

Pesquisadora: *Para você, como está sendo o seu processo de aprendizagem da leitura?*

Aluno: *Olha. Como eu tenho um problema na cabeça, eu marquei um neurologista, aí eu tava esperando sai a consulta à quatro anos aí saiu hoje pra mim fazer. Aí tipo*

assim a professora explica um negócio lá na hora eu entendo, mas depois eu esqueço tudo, apaga tudo da minha cabeça.

Pesquisadora: *Você tem alguma dificuldade para aprender a ler? Quais são as suas dificuldades na aprendizagem da leitura?*

Aluno: *Tem. (não consegue dizer quais são).*

Pesquisadora: *Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar sobre aprender a ler?*

Aluno: *Não*

Aluno: Luís, Ofício: matador de boi, idade: 63 anos

Pesquisadora: *Você já frequentou a escola em algum outro momento da sua vida?*

Aluno: *Não*

Pesquisadora: *O que motivou você a voltar para a escola ou a iniciar os estudos?*

Aluno: *Eu não sei lê, não sei nada eu vi para aprender.*

Pesquisadora: *Você considera que ler é importante?*

Aluno: *Sim.*

Pesquisadora: *Quais são os momentos do dia-a-dia que você mais sente falta da leitura?*

Aluno: *Sinto falta pra lê jornal, revista entendeu, to até querendo tira carteira também.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para a sua vida pessoal?*

Aluno: *Eu quero aprende a ler direitinho.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para o seu trabalho?*

Aluno: *Fazia falta quando eu trabalhava no frigorífico, eu não sabia lê, eu não sabia lê ai eu pedia outra pessoa pra lê pra mim.*

Pesquisadora: *O que você acha da forma como o professor te ensina a ler?*

Aluno: *Bom demais.*

Pesquisadora: *Para você, como está sendo o seu processo de aprendizagem da leitura?*

Aluno: *To conseguindo, devagarzinho, to pegando devagar.*

Pesquisadora: *Você tem alguma dificuldade para aprender a ler? Quais são as suas dificuldades na aprendizagem da leitura?*

Aluno: *Tenho, a dificuldade é assim sabe, tem hora que olho no quadro e esqueço sabe a leitura que já foi. Meu problema é só isso.*

Pesquisadora: *Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar sobre aprender a ler? (esta o aluno não respondeu)*

Nome: Roberto, ofício: Carpinteiro, idade: 24 anos

Pesquisadora: *Você já frequentou a escola em algum outro momento da sua vida?*

Aluno: *Já, depois de adulto em 2004.*

Pesquisadora: *Porque você saiu da escola?*

Aluno: *Que era muito difícil.*

Pesquisadora: *O que motivou você a voltar para a escola ou a iniciar os estudos?*

Aluno: *A, aprender a ler escrever.*

Pesquisadora: *Você considera que ler é importante?*

Aluno: *Sim.*

Pesquisadora: *Quais são os momentos do dia-a-dia que você mais sente falta da leitura?*

Aluno: *Alguma placa de trânsito eu tenho dificuldade.*

Pesquisador: *Qual a importância da leitura para a sua vida pessoal?*

Aluno: *Saber lê é importante na vida.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para o seu trabalho?*

Aluno: *No meu trabalho não precisa de muito estudo não.*

Pesquisadora: *O que você acha da forma como o professor te ensina a ler?*

Aluno: *Importante.*

Pesquisadora: *Para você, como está sendo o seu processo de aprendizagem da leitura?*

Aluno: *Pra mim tá normal.*

Pesquisadora: *Você tem alguma dificuldade para aprender a ler? Quais são as suas dificuldades na aprendizagem da leitura?*

Aluno: *Assim um pouco. Essas palavras que a gente escreve com uma letra e tem som de outra, aí eu tenho dificuldade.*

Pesquisadora: *Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar sobre aprender a ler?*

Aluno: *Não.*

Nome: Ana Maria, **ofício:** Diarista, **idade:** 52 anos

Pesquisadora: *Você já frequentou a escola em algum outro momento da sua vida?*

Aluna: *Já frequentei, mas quando eu era novinha, moça ainda, no interior onde eu morava, aí depois eu tive que vir pra cá, desanimei de estudar.*

Pesquisadora: *Por que você saiu da escola?*

Aluna: *Porque lá era muito difícil, lá era muito longe sabe pra estudar. Era interior tinha que andar distancia longe sabe, aí a gente acabou desanimando. A gente andava debaixo de chuva, debaixo de sol, agora não, tem ônibus que leva nesses interior, mas antes a gente tinha que ir a pé.*

Pesquisadora: *O que motivou você a voltar para a escola ou a iniciar os estudos?*

Aluna: *A meu filho falou comigo, volta porque o estudo faz falta. Eu também quero fazer um curso, aí eu quero aprender e então eu voltei.*

Pesquisadora: *Você considera que ler é importante?*

Aluna: *É muito, demais, se a gente não sabe ler, não sabe nada.*

Pesquisadora: *Quais são os momentos do dia-a-dia que você mais sente falta da leitura?*

Aluna: *Se pudesse, eu queria assim durante o dia lê, a noite eu gosto de pegar um livro sabe,, quando não tem aula eu pego um livro e gosto de ler as coisas da igreja, as vezes no ônibus também, quando eu vou num lugar mais longe assim eu gosto de ler um livro.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para a sua vida pessoal?*

Aluna: *A eu acho muito importante viu, a gente né que fazer uma coisa assim sabe, fazer uma coisa diferente, você pega uma receita aí ce tem que saber ler né, se não como é que ce vai seguir a receita né, eu acho muito importante.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para o seu trabalho?*

Aluna: *A também é muito importante, a pessoa não sabe lê, chega num serviço tem um bilhete lá, aí a pessoa não sabe lê. Como que entende o que está escrito lá. Agora já to entendendo tudo que minha patroa deixa pra mim, mas antes era difícil, letra desse pessoal é tudo difícil de entender, ainda mais que ela é médica.*

Pesquisadora: *O que você acha da forma como o professor te ensina a ler?*

Aluna: *Eu acho bom, eu acho que tá correto né. Ela ensina desde o início, tem que aprender né, mesmo que você já sabe um pouquinho, é muito importante você começa do zero.*

Pesquisadora: *Para você, como está sendo o seu processo de aprendizagem da leitura?*

Aluna: *Tá acontecendo tranquilo, acho que to indo bem.*

Pesquisadora: *Você tem alguma dificuldade para aprender a ler? Quais são as suas dificuldades na aprendizagem da leitura?*

Aluna: *Não, tem hora que a gente né, a cabeça tá cansada e tal, mas devagar a gente vai aprendendo.*

Pesquisadora: *Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar sobre aprender a ler?*

Aluna: *Não, você perguntou tudo.*

Nome: Anita, ofício: Dona de casa, idade: 62 anos

Pesquisadora: *Você já frequentou a escola em algum outro momento da sua vida?*

Aluna: *Já, tem pouco tempo, mas fiquei lá.*

Pesquisadora: *Porque você saiu da escola?*

Aluna: *Sai porque eu mudei de bairro.*

Pesquisadora: *O que motivou você a voltar para a escola ou a iniciar os estudos?*

Aluna: *Meu sonho é aprender a ler.*

Pesquisadora: *Você considera que ler é importante?*

Aluna: *Sim.*

Pesquisadora: *Quais são os momentos do dia-a-dia que você mais sente falta da leitura?*

Aluna: *Na hora que a gente ... chega uma carta, uma correspondência qualquer e tem vontade de ler.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para a sua vida pessoal?*

Aluna: *Sim.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para o seu trabalho?*

Aluna: *É pro meu gasto, queria aprender a ler, porque trabalhar eu na vou mais.*

Pesquisadora: *O que você acha da forma como o professor te ensina a ler?*

Aluna: *É bom.*

Pesquisadora: *Para você, como está sendo o seu processo de aprendizagem da leitura?*

Aluna: *Tá tranquilo do jeito que eu gostaria.*

Pesquisadora: *Você tem alguma dificuldade para aprender a ler? Quais são as suas dificuldades na aprendizagem da leitura?*

Aluna: *Eu acho que sim, a mente não registra bem sabe, é a cabeça tá cansada.*

Pesquisadora: *Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar sobre aprender a ler?*

Aluna: Não

Nome: *Maria Rita, ofício: Serviços gerais, idade: 37 anos*

Pesquisadora: *Você já frequentou a escola em algum outro momento da sua vida?*

Aluna: *Quando eu era menina não.*

Pesquisadora: *O que motivou você a voltar para a escola ou a iniciar os estudos?*

Aluna: *Antigamente eu tive internada aí perdi o semestre.*

Pesquisadora: *Você considera que ler é importante?*

Aluna: *Sim.*

Pesquisadora: *Quais são os momentos do dia-a-dia que você mais sente falta da leitura?*

Aluna: *Preencher uma folha, pra responder um questionário entendeu? Aí eu tenho que depender da minha irmã pra preencher pra mim, receber um dinheiro, pra passar o*

cartão eu dependo da minha irmã. Aí eu fico mais independente e vou pra qualquer lugar. Já aprendi um pouquinho.

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para a sua vida pessoal?*

Aluna: *Pra arrumar um ótimo trabalho.*

Pesquisadora: *Qual a importância da leitura para o seu trabalho?*

Aluna: *Pra mim, aprender a ler endereço, a pessoa fala pra mim um número de telefone e eu não sei escrever.*

Pesquisadora: *O que você acha da forma como o professor te ensina a ler?*

Aluna: *Ótimo.*

Pesquisadora: *Para você, como está sendo o seu processo de aprendizagem da leitura?*

Aluna: *A prova que eu respondi.*

Pesquisadora: *Você tem alguma dificuldade para aprender a ler? Quais são as suas dificuldades na aprendizagem da leitura?*

Aluna: *Sim, eu não sei escrever nada de cabeça. Não consigo colocar no papel o que estou pensando.*

Pesquisadora: *Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar sobre aprender a ler? (não respondeu).*

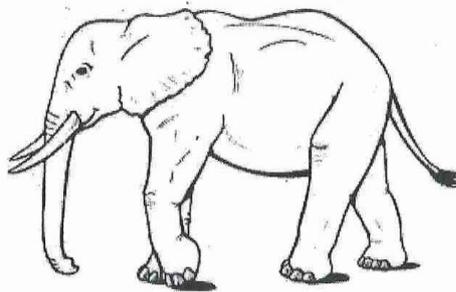
ANEXO IV

Atividades analisadas:

ATIVIDADE AVALIATIVA DE PORTUGUÊS

NOME: _____

1) VEJA A FIGURA ABAIXO:



FAÇA UM X NO NÚMERO DE SÍLABAS DO NOME DA FIGURA QUE VOCÊ VIU.

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 5

ORGANIZE AS PALAVRAS ABAIXO EM GRUPOS, CONFORME A POSIÇÃO DO R NA PALAVRA.

PERU	RISADA	RUGIDO	PERUCA
CURIOSO	RATO	RIACHO	GORILA
CADEIRA	RODA	XAROPE	REDONDO

MEIO DA PALAVRA	INÍCIO DA PALAVRA

FORME PALAVRAS.

<table border="0"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GA</td> <td style="padding: 0 10px;">/</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ROTO</td> <td style="padding: 0 10px;">_____</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GA</td> <td style="padding: 0 10px;">-</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">VIÃO</td> <td style="padding: 0 10px;">_____</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GA</td> <td style="padding: 0 10px;">\</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">LOPE</td> <td style="padding: 0 10px;">_____</td> </tr> </table>	GA	/	ROTO	_____	GA	-	VIÃO	_____	GA	\	LOPE	_____	<table border="0"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GU</td> <td style="padding: 0 10px;">/</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">RI</td> <td style="padding: 0 10px;">_____</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GU</td> <td style="padding: 0 10px;">-</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">LOSO</td> <td style="padding: 0 10px;">_____</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GU</td> <td style="padding: 0 10px;">\</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">DE</td> <td style="padding: 0 10px;">_____</td> </tr> </table>	GU	/	RI	_____	GU	-	LOSO	_____	GU	\	DE	_____
GA	/	ROTO	_____																						
GA	-	VIÃO	_____																						
GA	\	LOPE	_____																						
GU	/	RI	_____																						
GU	-	LOSO	_____																						
GU	\	DE	_____																						

GO	/	TA	_____
GO	-	LA	_____
GO	\	MA	_____



chuva

chuva

chu Chu

chu Chu

Choveu muito durante a noite.

Amanda acordou com o barulho da **chuva** na janela do quarto. Ela acha bonito a **chuva** fina cair. Amanda sabe que **chuva** é água que cai das nuvens em forma de gotas.

A CHUVA

A CHUVA,
SOBRE O TELHADO,
EXECUTA,
GOTA A GOTA,
UM LEVE
SAPATEADO:
PLICT-PLIC
MACIO,
PLICT-PLOC
MOLHADO.

ENTENDA O FENÔMENO

1 No interior das nuvens de tempestade, a temperatura fica abaixo de -80°C

Nuvens de tempestade

Correntes de ar

2 O vapor d'água da atmosfera sobe para as regiões mais altas das nuvens, onde se congela

3 Congelado, o vapor cai em forma de gelo

Vapor

Granizo

Solo

1 - As temperaturas elevadas e o alto índice de umidade relativa do ar favorecem a formação de nuvens de tempestade.

2 - No interior dessas nuvens, ocorrem intensas correntes de ar, ascendentes e descendentes, onde a temperatura fica abaixo de -80°C .

3 - O vapor d'água que está na atmosfera é empurrado para as regiões mais altas das nuvens, onde a temperatura é menor, e se congela.

4 - Congelado, o vapor adquire um peso maior que a gravidade, precipitando em forma de gelo, fenômeno conhecido como chuva de granizo.

COM QUE LETRA?

Os sons do x

1. Reescreva as palavras nos quadros abaixo, agrupando-as de acordo com o som representado pela letra x.

xadrez

texto

exame

axila

exagero

oxigênio

caixote

explicação

próximo

saxofone

ameixa

exercício

som de ch

som de s

som de z

som de cs
