



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DESAFIOS E

POSSIBILIDADES

NO PEJA I

LÍNGUA

PORTUGUESA

Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro

Eduardo Paes

Secretaria Municipal de Educação

Claúdia Costin

Subsecretaria de Ensino

Regina Helena Diniz Bomeny

Coordenadoria de Educação

Maria de Nazareth Machado Barros

Gerência de Educação de Jovens e Adultos

Maria Luiza Lixa de Mendonça

Equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos

Adriana Araújo da Silva
Fátima Luzia Valente
Hérica Ferreira dos Santos Marinante
Katia Regina das Chagas Moura
Lavínia Nogueira de Albuquerque
Lucia Silveira Cavalcante de Oliveira
Luzanira Scalercio
Margarete de Oliveira Nascimento
Maria das Mercês Navarro Vasconcellos
Maria Helena Neves Pereira de Souza
Márcia Santos Xavier
Núbia Vergetti

Organizadoras do Material – Língua Portuguesa

Christiane Silva Maia da Conceição
Giane Moreira dos Santos Pereira
Jaqueline Luzia da Silva
Katia Regina das Chagas Moura
Paula da Silva Vidal Cid Lopes

PEJA – sala 459

Telefones: 2976.2292

2273.8941 (fax)

E-mail: gejasme@rioeduca.net



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Gerência de Educação de Jovens e Adultos
Rua Afonso Cavalcanti, nº 459 – 4º andar – Cidade Nova – CEP 20211-901
Tel.: 2976-2292/2976-2307

"Cada um compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz." (Almir Sáter)

Dando continuidade a nossa política de produção de material para a EJA, apresentamos com muito orgulho, o material paradidático "DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA LÍNGUA PORTUGUESA", produzido por professores do PEJA I.

Acreditamos que esse material poderá trazer contribuições para o trabalho docente já que o mesmo "nasceu" dos estudos teóricos e experiências cotidianas de nosso professor.

O material apresenta diferentes tipos textuais que poderão contribuir com o fazer pedagógico.

Esperamos também, que esse material incentive outros profissionais do PEJA a registrarem suas práticas.

Um abraço!

Maria Luiza Lixa de Mendonça e equipe do E/SUBE/CED/EJA
Rio de Janeiro, março de 2013.

*Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado?
Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida,
estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto.
Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas,
autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as idéias em ação,
individual ou coletivamente – então o mundo mudaria.*

Johan Galtung

CONVERSA INICIAL

Prezado professor do PEJA,

Muito prazer em lhe conhecer... Somos professoras da rede municipal de educação. Nos últimos meses estivemos juntas em inúmeros encontros, ora presenciais ora não-presenciais (através de correio eletrônico e telefonemas), pensando, debatendo, estudando e escrevendo sobre a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O fruto deste trabalho é o presente material, que partilhamos e buscamos vivenciar, primeiramente entre nós e em seguida com você.

Sentimo-nos felizes pela oportunidade de estarmos, nós e você, sistematizando um projeto de alfabetização pensado para a realidade específica do PEJA. Como você, também somos professoras da “rede”, atuamos com EJA e temos muitas, muitas perguntas a fazer a respeito do processo de alfabetização nas salas de aula desta modalidade, que por seu histórico tão representativo socialmente, merece especial dedicação.

O material que você irá conhecer surge de constantes reflexões acompanhadas de alguns anos de prática no trabalho com alfabetização de jovens e adultos. Além disso, participamos de cursos acadêmicos e de formação continuada em serviço, que nos influenciaram e que foram essenciais na fundamentação teórica deste material. Durante esta caminhada, nos formamos educadoras, onde a relação diária com os alunos nos tornou e torna professores e aprendizes ao mesmo tempo e nos proporciona um olhar e uma escuta mais “sensível” às questões que permeiam a alfabetização.

Nesta trajetória, onde a troca de experiências e de histórias de vida é o tesouro maior de nossa profissão, nos defrontamos tantas vezes com dilemas como: O que é importante ensinar? Como ensinar? O que o aluno verdadeiramente precisa aprender? Por que não aprende?

Há algum tempo tentamos responder tais questões, mas, com as experiências compartilhadas com colegas, com as “trocas de ouro”, as leituras e reflexões, podemos reformular aquelas perguntas por estas: O que meu aluno já sabe? Que intervenções são necessárias para que ele avance em sua escrita? Como posso ajudá-lo em seu movimento de leitor?

O que propomos neste material não é uma receita mágica com garantia absoluta, até porque acreditamos que: cada aluno tem seu próprio ritmo e tempo de aprendizagem, bem como cada professor tem sua maneira de conduzir as aulas; cada grupo possui uma realidade social e cognitiva diferente dos outros; cada um (aluno ou professor), ao longo de suas trajetórias, conquista ideologias e metodologias, que conduzirão seus processos de ensino e de aprendizagem diferentemente; o fazer pedagógico é construção ora individual ora social.

Partilhamos aqui experiências que pensamos juntas, a partir do trabalho de alfabetizadoras. O que esperamos é estimular você a trilhar seu próprio caminho, tendo o nosso como uma realidade de vivências, mas não como uma regra imutável e inquestionável a ser seguida.

Nas páginas que seguem, as reflexões mostrarão como tentar dar conta das diferenças cognitivas e do processo de alfabetização dos alunos, respeitando o tempo de cada um.

Convidamos você, professor, a conhecer e fazer parte deste caminho para uma alfabetização reflexiva, no qual a sala de aula é local de encontros de histórias de vida, onde o objetivo maior é a promoção de aprendizagens verdadeiramente significativas. Ao longo desta leitura, você encontrará alguns indicadores que facilitarão e tornarão sua leitura mais dinâmica. Saiba como:

Com a mão na massa:

Atividades práticas e pedagógicas, que servirão de exemplo às discussões trazidas.

? Por quê:

Serão apontados os objetivos das atividades citadas com a intenção de evidenciar ao professor o porquê do seu fazer.

Teorizando:

As teorias que permeiam as propostas pedagógicas oferecidas, a fim de oferecer possibilidades para futuro aprofundamento.

LÍNGUA MATERNA E LETRAMENTO

O que é letramento?

Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias,
E orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que você pode ser.

Kate M. Chong / Adaptação de Soares, 2004

Ao ler este poema, percebemos claramente uma ideia que podemos relacionar à “leitura de mundo”, amplamente discutida por Paulo Freire e pensar também no quanto a leitura da palavra e do texto escrito pode ajudar-nos nesta leitura maior. Para isso precisamos estar atentos ao como e ao porquê de cada

metodologia e material utilizado. Muitas vezes, o processo de alfabetização infantiliza o estudante jovem e adulto, ou mesmo desconsidera seus saberes. Estas práticas podem ser reforçadas através de corriqueiras atitudes que cometemos quando não nos damos conta de que a alfabetização é uma produção social, repleta de significações imaginárias e de reais e visíveis relações de poder. Trata-se de um processo imerso em atitudes políticas.

Em palestra proferida para a prefeitura do Rio de Janeiro, Geraldi (2005) afirma que “o fato de investirmos na alfabetização é sinal de que apostamos no futuro, dos alunos e nosso. Há vida pela frente”. Há histórias a serem lidas, escritas e vividas, histórias que serão construídas por nós e por nossos alunos...

A despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive. Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, hábitat natural da linguagem, para comunicar seus significados. (ONG, 1998, p.16).

Há algum tempo, ensinava-se que para escrever bastava pensar na própria maneira de falar. Atualmente, esta concepção estaria descontextualizada. Sabemos que a linguagem escrita tem processos diferenciados da oralidade, embora haja grande influência entre uma e outra. Nas classes de alfabetização de jovens e adultos, o trabalho com a oralidade é tão importante quanto o trabalho com as práticas de leitura e escrita.

Migrantes dos mais variados estados brasileiros, os alunos do PEJA, trazem em sua bagagem para a escola não apenas seu lápis e caderno, mas também uma história real de esperança e desesperança que se encontram e os fazem recomeçar. Nessa bagagem, há ainda representações imaginárias que os alunos trazem a respeito da leitura e da escrita.

A relação entre a cultura e a construção do conhecimento lingüístico é fonte de discussões em diferentes grupos de profissionais, como psicólogos, linguistas, antropólogos, entre outros. Os educadores que se dedicam a trabalhar a língua materna em suas expressões de escrita e de leitura, não poderão estar alheios deste saber.

Não há barragem nem represa nem repressão capaz de impedir o fluxo da língua, seu avanço, suas modificações de trajeto, seus transbordamentos. Enquanto houver gente falando uma determinada língua, ela sofrerá variação, modificações, transformações, mudanças.
(BAGNO, 2004, p. 157)

Pensar no trabalho com a língua materna leva-nos, muitas vezes, a um conjunto de receitas prontas, sem explicações, que “são e bastam”. Leva-nos a acreditar que toda a nossa forma de expressão cotidiana, oral ou escrita, é errada, inventada e sem valor. No entanto, podemos perceber através de diversos autores¹ uma tendência de estudos voltados para a língua materna numa perspectiva sociolinguística², que intervém de forma cada vez mais intensa nas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

O estudo da língua em EJA, necessariamente, precisa estar associado ao emaranhado de situações sociais e culturais que fazem com que estes estudantes vejam-se diante de grandes centros urbanos nos quais suas práticas orais nem sempre são suficientes para uma plena convivência na sociedade letrada. Estes brasileiros constituem larga lista de pessoas deixadas à margem da sociedade ao longo da história de nosso país.

Os estudos desenvolvidos na área de alfabetização de adultos ampliam o olhar docente para as variações e transformações da língua materna, levando-nos a observar não apenas as práticas orais e escritas trazidas por nossos alunos de forma empírica, mas também a buscar estudos que nos auxiliem no trabalho alfabetizador.

O PEJA recebe, então, um especial legado: o de valorizar o diferencial linguístico (que não é deficiência), sem negar aos alunos o acesso às instituições linguísticas que ao longo do tempo conquistaram o prestígio social (a norma culta). A ideia é que as aulas no PEJA ofereçam aos alunos possibilidades para que desenvolvam seus processos comunicativos de forma vasta e diferenciada.

O grande desafio que temos, enquanto professores alfabetizadores do PEJA, é que façamos com que tudo isso aconteça junto e que possamos intervir

¹ Luiz Antonio Marcushi, Stella-Maris Bortoni-Ricardo, Marcos Bagno, Maria Cecília Mollica, entre outros.

² Mollica (2004) define a sociolinguística como um ramo da lingüística que investiga a língua materna em comunidades de fala, priorizando a atenção a uma área científica que busca relações entre os aspectos da lingüística e os da sociedade.

para o desenvolvimento integral dos alunos, a fim de que utilizem adequadamente a norma culta, em suas formas de leitura e de escrita.

O ensino da língua padrão, necessário aos alunos, não deverá vir acompanhado de posturas preconceituosas, que supervalorizam a forma padrão ou, o contrário, supervalorizam as diferentes formas de oralidade que encontramos na sociedade. O trabalho com a língua materna surge com a seguinte função, descrita por Bagno (2004, p. 158):

Vamos *acrescentar, aumentar* a bagagem lingüística de nossos alunos, e não suprimir o que eles já sabem, as regras gramaticais que já dominam e que respondem às suas necessidades de comunicação, expressão e interação. Vamos respeitar os direitos lingüísticos deles, vamos preservar sua auto-estima lingüística (e a nossa também!). Acredito que é nosso dever – e está em nosso poder – fazer um ensino crítico da norma-padrão, uma apresentação do caráter muitas vezes *repressor, antiquado e ideológico* desse conjunto de regras cristalizadas.

Assumir esta postura é estar comprometido com o valor, a história e a beleza desta língua, que cresce, move-se e nos encanta...

POR QUE ALFABETIZAMOS JOVENS E ADULTOS?

A alfabetização de jovens e adultos é um campo complexo porque envolve questões além do educacional, relacionadas à situação de desigualdade sócio-econômica em que se encontra grande parte da população de nosso país. Mudar esse quadro de desigualdade não significa simplesmente oferecer uma educação de qualidade. Esta tem de estar vinculada a mudanças na qualidade de vida (social, econômica, política e cultural) da população brasileira.

Marta Durante

Alfabetizar jovens e adultos é um grande desafio que envolve estrutura social e política, organização educacional e tomada de decisões. Por isso é fundamental que os professores que trabalham com esta modalidade estejam cientes e “tomem posse” da importância desta tarefa.

É comum vermos a EJA acontecendo em muitos outros espaços, como igrejas, sindicatos, associações, entre outros. A preocupação de outras instituições com a EJA ocorre por inúmeras razões (desde as de engajamento político e social até interesses financeiros ou filosóficos), mas o fato é que é grande a demanda de jovens e adultos que não concluíram, ou sequer iniciaram a escolaridade, e que são motivados pelo sonho, pelo desejo ou mesmo pela necessidade de aprender a ler e a escrever.

Em algumas destas instituições, podemos observar a EJA sendo trabalhada por leigos e voluntários, que procuram fazer o melhor nesta triste realidade, que são os índices de analfabetismo no Brasil. A escola é a principal responsável pela tarefa de ensino e é privilegiada porque conta com profissionais para isso. Como espaço de produção de conhecimento, deve saber o que fazer, como, para quê e por quê alfabetiza jovens e adultos.

Quem é o aluno do PEJA I ?

Educação de jovens e adultos

Quem pensa que o adulto na escola é atrasado
É porque não percebeu todo o seu aprendizado
O adulto estudante chega trazendo a bagagem
De uma vida carregada de vivência e coragem.

Vivendo em uma cidade e dela participando
Mesmo fora da escola ele vai se educando

Aprende com seu trabalho mesmo quando é explorado
Aprende no sindicato a tornar-se organizado.

Numa roda de amigos ou então num bom forró,
Tudo isso pro adulto é escola das "milhó"
Pegar o metrô ali, andar sem pedir uma dica
Comprar no CEASA, isso é lição de vida.

Esses jovens e adultos ao tornarem-se estudantes
Buscam dentro da escola um espaço interessante
Estudar é para eles momento de informação,
Mais do que decorar buscam compreensão.

Querem aprender a ler, somar, multiplicar
Querem também um tempo para poder dialogar
Debater sobre a cultura e a sexualidade
São demandas pra escola falar da realidade.

Ter um grupo de amigos para se relacionar
É também esse o desejo de quem volta a estudar
A escola é mais que a aula pra esse trabalhador
É espaço de vivência muito socializador.

Receber estes alunos exige um repensar
Uma mudança radical no cotidiano escolar
Tempos fingidos não servem pra esse tipo de estudante
Não dá pra ficar sem aula por atrasar mais um instante.

Quatro horas na escola numa carteira assentado
Para o aluno trabalhador é tempo demasiado
Dá matéria sem sentido pra quem tem tanto a dizer
Faz o aluno do noturno desistir de aprender.

Quando a escola rompe o modelo transmissivo
Transforma a sua rotina em um espaço bem mais livre
O pensar, participar, pesquisar e debater
Faz o aluno ampliar o seu saber.

Lúcia Helena Álvarez Leite

"Já no seu nascedouro, o PEJ (Projeto de Educação Juvenil) não pretendia oferecer aos jovens e adultos excluídos uma 'segunda oportunidade'. Propunha-se a saldar, pelo menos, parte da dívida social com essa população, inaugurando o projeto de construção de uma escola alternativa,..." (documento original do PEJ - 1985).

Durante muitos anos o PEJ, como era chamado, tinha como clientela abrangente, adolescentes e jovens de 14 a 22 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental. Com o passar dos anos, o PEJ conseguiu junto ao Conselho

Municipal de Educação (1999) o registro para certificar ao nível do Ensino Fundamental. Paralelo a esse processo, foi crescente o quantitativo de pessoas com mais de 25 anos que o procuravam.

Em 2005, ganhou a denominação de PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). Desde então, é clara a diversidade de interesses entre as diferentes faixas etárias.

O que importa é que de uma forma ou de outra, esses alunos percebam que podem avançar, mesmo sabendo que encontrarão desafios.

Fiquei muito tempo sem estudar. Tinha vergonha de estar na mesma sala que os mais novos, mas agora sei que tenho muito para aprender com eles.

Aluna do PEJA I Bloco II, 60 anos, 1999

O bom dessa escola é que tem gente de todas as idades e um ajuda o outro.

Aluno do PEJA I Bloco I, 36 anos, 2001

Quem é o professor do PEJA I ?

Através de nossos estudos, reflexões e discussões, compreendemos a importância de um “fazer pedagógico” coerente com as ideologias que pregamos, intencionalmente ou não. Para chegarmos a essa coerência, sugerimos alguns aspectos fundamentais para a autonomia do fazer docente, para o “tornar-se autor” de uma prática pedagógica na qual você acredita, que tenha o seu jeito e o do seu grupo, que faça você se sentir feliz a cada encontro no PEJA. Estes aspectos compõem: estudo, planejamento, prática e partilha. Todos acompanhados de reflexão crítica, política e pedagógica. Vejamos um por um:

- **Estudo:** Com a intensidade e velocidade dos saberes que se constroem, se espalham e se transformam a cada segundo, nós, professores, que temos como principal objeto de trabalho o “conhecimento”, precisamos adotar posturas de pesquisadores, de estudantes, de leitores e reconhecemo-nos como responsáveis por nossa formação profissional e pessoal.

- **Planejamento:** O planejamento é o início de nossas aulas, antes mesmo do “bater dos sinos”. Através dele nos permitimos momentos de reflexão, de escrita, de criação, de elaboração de materiais, de partilha com nossos pares de trabalho. É este um momento de fundamental importância para a organização do que se pretende produzir em sala de aula.
- **Prática:** Eis o nosso “fazer”, o nosso “colocar a mão na massa”. Com a prática, nos reconhecemos como profissionais, nos avaliamos e avaliamos as propostas que planejamos. Podemos, a partir dela, acumular dados que favorecerão o nosso replanejar. Nossa prática cotidiana reflete, verdadeiramente, as ideologias às quais estamos engajados.
- **Partilha:** Em nosso fazer pedagógico alguns momentos de recolhimento e reflexão individual são importantes. No entanto, igualmente importantes são os momentos de troca, de partilha entre os pares de trabalho. Com este hábito não nos sentimos sós, ampliamos olhares, recebemos críticas, ajudamo-nos uns aos outros, dividimos emoções e conquistas, crescendo juntos.

Durante os aspectos já comentados, há momentos de reflexão acontecendo a todo instante, mas consideramos importante ressaltar aqui que não podemos, como professores, agir sem saber o porquê e o para quê de nossas atitudes e falas. A reflexão precisa ser nosso exercício constante, para que nossa pedagogia não aconteça com “antolhos”, mas sim com posturas profissionais que permitam desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos nossos alunos.

De fato, a responsabilidade é grande e o “como fazer” é um desafio permanente em nossa trajetória de educadores. A estrada pela qual seguiremos representa o principal viés desse trabalho e deve fazer parte de uma escolha pensada, refletida e plena de intenções.

O QUE É IMPORTANTE SABER ANTES DE INICIAREM AS AULAS

1. Todo trabalho realizado em equipe tende a ser mais rico porque agrupa valores e habilidades diferenciadas. Sugerimos, então, que busque pares em seu ambiente de trabalho. Assim, você poderá contar com alguém que lhe ajude a avaliar sua prática e também as produções de seus alunos.

? Por quê: Esta prática leva ao crescimento da escola como um todo e contagia. Em pouco tempo é provável que vários grupos de trabalho em equipe estejam montados, o que pode refletir na interação entre os alunos. O bom trabalho desenvolvido por vocês contagiará seus colegas. Além disso, a aprendizagem dos alunos será favorecida, pois estes serão analisados e avaliados a partir de diferentes olhares.

Teorizando: “Crescer faz parte da experiência vital. Mas, exatamente porque homens e mulheres, ao longo de uma longa História, terminamos por nos tornar capazes de, aproveitando os materiais que a vida nos ofereceu, criar com eles a *existência* humana – a linguagem, o mundo simbólico da cultura, a História – crescer em nós ou entre nós, ganha uma significação que ultrapassa *crescer* na pura vida. Crescer entre nós é algo mais que crescer entre as árvores ou entre os animais, que, diferentemente de nós não podem tomar seu próprio crescimento como objeto de sua preocupação. Crescer entre nós é um processo sobre o qual podemos intervir.” (FREIRE, 1995, p. 125).

2. Procure descobrir as coisas que você gosta de fazer, ler, ouvir, escrever. É claro que você não irá impor aos alunos as suas preferências, mas descobrindo-se poderá ter inspirações incríveis para suas aulas e poderá também partilhar com eles seus gostos, envolvê-los com sua própria história.

? Por quê: Desta forma, os alunos se sentirão mais próximos de você e mais dispostos a partilharem seus gostos também, enriquecendo as relações e contribuindo para uma aprendizagem que faça sentido.

Teorizando: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (FREIRE, 1996, p. 128)

3. Sugerimos um caderno, um fichário ou uma pasta, onde possa listar o nome de cada aluno. Neste espaço você poderá colar ou guardar, quinzenalmente, uma produção escrita de seus alunos. Vale também dividir este acompanhamento com eles, que terão a oportunidade de refletirem sobre sua própria escrita.

? Por quê: Você terá um acompanhamento acessível dos avanços apresentados (ou não) pelos alunos. Será um material com enorme finalidade também para seus planejamentos, que poderão ser definidos e redefinidos constantemente a partir da análise da escrita dos alunos. Com esta prática, ficará mais fácil perceber as necessidades emergenciais para cada tipo de escrita encontrada.

Teorizando: “A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real aproximação.” (FERREIRO, 2001, p. 47)

4. Utilize os espaços do registro de classe para anotar as observações e intervenções feitas por você sobre cada um de seus alunos. Anote também o que julgar importante, como: maiores facilidades e dificuldades; avanços nos processos de leitura e escrita; postura do aluno frente às propostas e aos desafios; relacionamento com os colegas, com você e os demais funcionários; assiduidade; informações sobre a saúde e contexto social enfim, tudo que, de alguma forma, interfira em seu processo de aprendizagem.

? Por quê: Este registro lhe ajudará a conhecer bem o seu aluno e seus processos cognitivos e emocionais. Conhecer o aluno é fundamental na percepção das futuras intervenções que se farão necessárias para que ele possa avançar no seu processo de alfabetização.

Teorizando: “Já me referi a necessidade da disciplina intelectual a ser construída pelos educandos em si mesmos com a colaboração da educadora. Disciplina sem a qual não se cria o trabalho intelectual, a leitura séria de textos, a escrita cuidada, a observação e análise dos fatos, o estabelecimento de relação entre eles. [...] A disciplina no ato de ler, de escrever, de escrever e de ler, no de ensinar e aprender, no processo prazeroso mas difícil de conhecer; a disciplina no respeito e no trato da coisa pública; no respeito mútuo. (FREIRE, 1995, p. 115 e 117).

5. Devemos tratar nossos alunos como leitores e escritores desde o primeiro dia de aula. Portanto, suas propostas devem favorecer a aquisição da leitura e da escrita. Provavelmente, você estará trabalhando com um grupo heterogêneo, onde cada um se encontrará num momento diferente do outro. Alguns já conhecerão as letras, outros não. Alguns já saberão escrever o próprio nome, outros não. Enfim, estarão lidando com maior ou menor facilidade com a escrita alfabética.

? Por quê: Desde o início os alunos perceberão a razão de estarem ali e entrarão num movimento de constantes tentativas e buscas de estratégias próprias tanto para a leitura quanto para a escrita (postura de estudante).

Teorizando: “A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança [o jovem ou o adulto] chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola, paralelamente à escola.” (PEREZ, 2002, p. 66)

6. Através do contato com a leitura e a escrita dos alunos, precisamos conhecer o que eles já sabem. Sendo assim, é importante fazer perguntas, individualmente, sobre que mecanismos o aluno utilizou na lógica para ler e escrever: *Por que você usou essa letra? Como você fez para ler esta palavra? Ajude-me a acompanhar sua leitura, apontando com seu lápis e lendo a palavra novamente!*

? Por quê: Só assim poderemos avançar com eles em suas estratégias de leitura e fases de escrita. Estimularemos os alunos a pensarem sobre o que estão fazendo, justificando e refletindo sobre seus atos.

Teorizando: “Se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que oferece não tem ‘com o que dialogar’. Restará a ele atuar como numa brincadeira de cabra-cega, tateando e fazendo a sua parte, na esperança de que o outro faça a dele: aprenda.” (WEISZ e SANCHEZ, 2002, p. 42)

7. Em um primeiro momento de contato com seus alunos, é preciso que você conheça o grupo com o qual irá trabalhar durante o ano ou semestre, por isso, planeje para a primeira semana de aula atividades de entrosamento, onde todos possam falar de si, de suas famílias e suas histórias (de onde vieram, quem já estudou, por que voltou a estudar), e, principalmente: Quais são suas expectativas nesta volta aos bancos escolares?

? Por quê: Trabalhamos com o desejo do outro; exercitamos a escuta e a sensibilidade; educamos através da cidadania, dando vez e voz aos alunos; damos início ao trabalho a partir de suas próprias histórias, o que dá significado ao aprendizado; estreitamos laços de amizade, favorecendo a formação de um grupo propriamente dito e não apenas uma reunião de alunos numa mesma sala.

Teorizando: “Na fala dos professores, percebe-se que o tempo que eles dispõem em sala de aula não é somente para a transmissão de conhecimentos, mas também para o diálogo com os alunos. Ouvi-los, oportunizar que eles falem da sua vida, dos seus sentimentos e das suas problemáticas, também é importante neste contexto, pois nesses locais, encontramos os mais diversos tipos de alunos. São alunos com histórias diferentes, mundos diferentes e comportamentos diferentes.” (BRUNEL, 2004, p. 52)

8. Reserve em seu planejamento diário desafios possíveis para que os alunos desenvolvam o pensamento.

? Por quê: A intenção é que o aluno sinta-se motivado a resolver questões e não fracassado. Devemos estar atentos também ao contrário, permitindo que os alunos façam sozinhos aquilo que já conseguem, não subestimando suas potencialidades e respeitando os diferentes caminhos seguidos por eles para a resolução de uma mesma situação.

Teorizando: “Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que: os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação da informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.” (WEISZ; SANCHEZ, 2002, p. 66)

USE A ROTINA AO SEU FAVOR

É importante que faça parte do seu planejamento cotidiano a rotina que irá conhecer agora, pois será uma grande aliada sua nesta caminhada.

1. Todos os dias, é importante que haja um momento de “Leitura compartilhada”³. Esta é uma leitura feita pelo professor sem nenhuma cobrança posterior, do tipo: O que vocês acharam? O que o autor quis dizer? Vocês gostaram... Se o melhor momento para esta leitura, em sua realidade escolar, não for o início da aula, investigue qual seria.

? Por quê : Este é o momento de resgatar o prazer de ler, a leitura pela leitura, e do aluno ter você, professor, como referencial de leitor, no que diz respeito à postura, entonação e tudo aquilo que envolva tal situação.

Teorizando: “[...] compreendemos que os professores alfabetizadores devem assumir o compromisso de ler constantemente para os seus alunos, inclusive estabelecendo isso como uma rotina diária (no início das aulas ou em algum outro momento destinado para tal, como a hora do conto, a hora da notícia). Como dissemos, nas atividades de ‘leitura compartilhada’ os aprendizes estarão, sobretudo, aprendendo sobre a linguagem escrita e sobre suas funções, formas e expressões, bem como estarão se apropriando das estratégias de leitura que usamos ao ler.” (SILVA; BARBOSA; COUTINHO, 2004, p. 129)

2. A leitura comentada no item anterior não precisa necessariamente ter ligação com o que será discutido em sala neste dia, e poderá ser bem diversificada no que diz respeito à sua tipologia (poemas, lendas, fábulas, parlendas, história em capítulos, notícias...).

? Por quê: Desta forma, ao final do ano letivo, o aluno terá tido contato com inúmeros textos diferentes.

³ Em anexo, segue uma lista de sugestões para a leitura compartilhada em sala de aula.

Teorizando: “Como sabemos, os jovens e os adultos que ainda não são alfabetizados podem ter acesso a práticas sociais de leitura através da mediação de outras pessoas. Um bom exemplo disso são as rodas de leitura das quais muitos deles participam e/ou participaram. Nesses eventos, alguém lê um texto em voz alta e, desse modo, faz-se uma leitura compartilhada.” (SILVA; BARBOSA; COUTINHO, 2004, p. 128)

3. Todos os dias, é importante que seja feita a leitura de seus próprios nomes, primeiro coletivamente e depois individualmente em listas afixadas em seus cadernos, sempre apontando aquilo que estão lendo, fazendo reflexões do tipo: com que letra começa, com que letra termina cada palavra, semelhanças e diferenças entre elas...

? Por quê : Tal atividade proporciona ao aluno, a utilização e o desenvolvimento de suas estratégias de leitura, levando-os a perceber o nome das letras e a relação com seu som, que palavras diferentes tem escritas diferentes, que as palavras tem tamanhos diferentes, que aquilo que lemos tem que “caber” no que está escrito. Além disso, por tratar-se dos nomes próprios dos alunos da turma, torna-se uma leitura de significado e de valor afetivo.

Teorizando: “Em outros momentos, os alunos que ainda não são alfabetizados poderão ser convidados a ler, embora ainda não saibam ler. Nesses casos, os conhecimentos que estarão envolvidos serão, sobretudo, os relacionados ao sistema de escrita alfabética e o uso de estratégias de leitura.” (SILVA; BARBOSA; COUTINHO, 2004, p. 131)

4. Sugerimos que todos os dias, seja feita a leitura do alfabeto, primeiro no coletivo e depois, individualmente, acompanhado também de reflexões.

? Por quê : Desta forma, os alunos saberão como são as letras (desenho) e seus respectivos nomes. Além disso, esta atitude proporcionará maior intimidade e segurança no uso das letras em situações de leitura e escrita.

Teorizando: “Apresentar o alfabeto completo, desde o início do ano, é condição para que os alunos possam ampliar seu repertório de conhecimento

sobre as letras, especialmente quando têm poucas informações a respeito.” (PROFA, 2001)

5. Todos os dias deve ser proposta aos alunos uma atividade de leitura (não se trata de leitura compartilhada).

? Por quê: Esta atividade tem como objetivo possibilitar que o aluno lance mão das estratégias de leitura, avançando na mesma⁴.

Teorizando: “Como, então, ensinar estratégias de leitura? Solé (1998) sugere como proposta de ensino que as estratégias sejam exploradas antes, durante e depois da leitura. Segundo essa autora, é muito importante ajudar os estudantes a ativar conhecimentos prévios e a estabelecer previsões sobre o texto que será lido: conversar sobre o assunto do texto, sobre o autor e sobre o que sabem sobre o texto (características do gênero textual, do suporte etc.) e estimular a elaboração de hipóteses ou de previsões sobre o que será lido, usando tanto índices textuais (títulos, subtítulos, ilustrações etc.) como extratextuais (conhecimentos sobre o autor, sobre o gênero de texto que será lido etc.). os alunos devem ser convidados a elaborar suas próprias perguntas sobre o texto. Essa mesma autora ainda destaca a importância de estabelecermos objetivos que guiem a leitura, pois eles podem ajudar o leitor a se situar em termos do modo como vai ler o texto e aumentar sua motivação.” (SILVA; BARBOSA; COUTINHO, 2004, p. 125)

6. Todos os dias, é necessário que seja disponibilizada ao menos uma atividade de escrita orientada.

? Por quê: Para que escreva, o aluno precisa de oportunidades e poderemos auxiliá-lo na reflexão sobre o que escreveu. É o momento do aluno colocar “em jogo” tudo aquilo que sabe. É escrevendo que ele ocupará o lugar de escritor.

Teorizando: “As propostas curriculares escritas nos últimos vinte anos sugerem atividades de produção de textos que levem em conta a necessidade de

⁴ As atividades de leitura receberão maior atenção no capítulo “Falando sobre Leitura: o movimento de leitor”.

o indivíduo se expressar, envolvendo um contexto de produção: gênero textual adequado à situação comunicativa, finalidades e interlocutores reais. Dessa forma, acreditamos que o objetivo de formar pessoas autônomas para ler e escrever textos teria maiores chances de ser alcançado.” (ANDRADE; SILVA, 2004, p. 139)

7. Existem várias formas de avaliação da aula das quais você pode lançar mão, com o objetivo de rememorar o que / como / porque aconteceu (ou não aconteceu). Diversifique, promovendo avaliações em grupo e individuais, por escrito e faladas.

? Por quê: A prática diária da avaliação faz com que repensemos diariamente nossas ações.

Teorizando: “... Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dificuldade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo...” (FREIRE, 2000, p. 71)

FALANDO SOBRE LEITURA: O MOVIMENTO DE LEITOR

Havia uma desconfiança: o mundo não terminava onde céus e terra se encontravam. A extensão do meu olhar não podia determinar a exata dimensão das coisas. Havia o depois. Havia o lugar do sol se aninhar quando a noite se fazia. Havia um abrigo para a lua quando era dia. E o meu coração de menino se afogava em desesperança. Eu que não era nem marinheiro nem pássaro – sem barco e asa. Um dia aprendi com Lili a decifrar as letras e suas somas. E a palavra se mostrou como caminhos poderosos para encurtar distância, para alcançar onde só a fantasia suspeitava, para permitir silêncio e diálogo. Com as palavras eu ultrapassava a linha do horizonte. E o meu coração de menino se afogava em esperança. Ao virar uma página do livro eu dobrava uma esquina, escalava uma montanha, transpunha uma maré. Ao passar uma folha eu freqüentava o fundo dos oceanos, transpirava em desertos para, em seguida, me fazer hóspedes de outros corações. Pela leitura temperei a minha pátria, bebi de minha cidade, enquanto, pacientemente, degustei dos meus desejos e limites. Assim, o livro passou a ser o meu porto, a minha porta, o meu cais, a minha rota. Pelo livro soube da história e criei os avessos, soube do homem e seus disfarces, soube das várias faces e dos tantos lugares de se olhar. No livro soube do gêneses e no livro leio novos testamentos do percurso. Ler é aventurar-se pelo universo inteiro.

Bartolomeu Campos de Queirós

Proporcionar esta aventura aos alunos de EJA sugere, fundamentalmente, o despertar do prazer de ler. Estar com os alunos nesta busca requer atitudes e saberes docentes que os estimule e encoraje a lançarem-se neste desafio.

Consideramos importante, inicialmente, destacar que leitura e escrita são movimentos diferentes e que, portanto, requerem intervenções, atividades e objetivos específicos.

O aluno, ao utilizar estratégias de leitura, caminha para apropriação da mesma. Trata-se de uma postura diante da leitura e não de uma atividade isolada. Esta postura o acompanhará em todas as propostas.

Com papel de intervenção, buscaremos apresentar reflexões imprescindíveis, que chamaremos de “pistas”, ao trabalho a partir de textos.

Antes mesmo de esmiuçar o texto, estas pistas se tornam aliadas na compreensão do mesmo. Como exemplo, podemos citar: a estrutura textual e sua tipologia, a função social de cada tipo de texto, seu portador (veículo de informação, como jornal, livro, rótulo, entre outros), autor, título, contexto da escrita do texto, número de parágrafos/versos/estrofes.

Traremos uma situação para clarificar: ao pedir que um aluno que ainda não domina o sistema alfabético leia uma receita de bolo, através das pistas

citadas anteriormente, ao se deparar com as palavras da receita, não pensará em nomes como porta, telefone etc. O objetivo de usar estas pistas é facilitar a compreensão do aluno e a leitura se dará com a atribuição de significados.

Privilegiamos o trabalho com o texto por entendermos o texto como o principal instrumento para a apropriação da leitura e da escrita. Quando pensamos, falamos, nos comunicamos, fazemos estas ações através de unidades textuais, não pensamos palavras isoladas, não falamos sílabas descontextualizadas. Portanto, a alfabetização também deve partir de textos reais, de uso social, que façam sentido para os estudantes e promovam uma consciência crítica e curiosa por parte destes⁵.

O trabalho com texto, com a finalidade de prepará-lo para atividades de leitura, é facilitado quando é sabido de cor pelos alunos. Para isso, priorizamos textos menores, escritos em versos e, principalmente, que sejam familiares aos alunos. A escolha dos textos a serem trabalhados deve ser cuidadosa. Precisam ser textos autênticos, de acordo com a realidade dos estudantes.

Veja uma sugestão:

Os textos podem ser lidos primeiro coletivamente (em bloco ou no quadro) e, logo em seguida, individualmente (cada aluno com seu próprio texto). A intervenção do professor neste momento será a de refletir com os alunos sobre o fato de que eles podem ler, mesmo sem saber decodificar, percebendo: letras iniciais e finais das palavras, o que é lido em voz alta precisa caber no que está escrito (sempre apontando o que lê), que palavras diferentes têm escritas diferentes, entre outras observações.

 **Com a mão na massa:**

DOIS E DOIS: QUATRO

**COMO DOIS E DOIS SÃO QUATRO
SEI QUE A VIDA VALE A PENA
EMBORA O PÃO SEJA CARO
E A LIBERDADE PEQUENA. (...)**

FERREIRA GULLAR

⁵ Trataremos do assunto sobre alfabetização a partir de textos na seção “Falando sobre a escrita”.

O referido texto pode ser recortado por frases, também no coletivo, para que seja reorganizado. Posteriormente, o mesmo pode ser realizado individualmente.

 **Com a mão na massa:**

EMBORA O PÃO SEJA CARO
DOIS E DOIS: QUATRO
SEI QUE A VIDA VALE A PENA
FERREIRA GULLAR
COMO DOIS E DOIS SÃO QUATRO
E A LIBERDADE PEQUENA.

Em outro momento, o mesmo texto poderá ser recortado por palavras. Avalie se há necessidade de que seja reorganizado primeiro coletivamente ou se já há condições de que seja realizado individualmente.

 **Com a mão na massa:**

QUATRO	O	CARO	SEJA	FERREIRA
E	DOIS	QUATRO	QUE	DOIS
A	VIDA	VALE	LIBERDADE	A
GULLAR	EMBORA	PEQUENA	DOIS	COMO
PÃO	E	DOIS	SÃO	E
PENA	SEI	A		

Lembrem-se, professores! Ao realizarem esta atividade de leitura, retirem o texto original do bloção ou do quadro para que a mesma não se transforme em mera cópia. Daí a necessidade de ser um texto menor e que eles saibam de cor. Não sabendo o texto de cor, os alunos sentirão a necessidade de copiar e como, neste momento, a cópia não é permitida, a atividade se transformará num desafio impossível de ser resolvido, criando desestímulo, gerando nos alunos uma sensação de incapacidade de resolver as atividades com autonomia.

Outro aspecto é que não há necessidade de que todas estas etapas sejam realizadas no mesmo dia. Elas podem durar de dois a quatro dias letivos. Além disso, por trabalharmos com turmas heterogêneas, não é necessário que todos realizem todas as etapas.

Estas devem se seguir até que o texto lhes seja entregue para serem completadas as lacunas. Se o texto vier acompanhado de um “banco de palavras”, continuará sendo uma atividade de leitura. Porém, sem o “banco de palavras”, o aluno terá dois desafios a resolver: ler o texto para saber que palavra está faltando e pensar em como deverá escrevê-la (atividade de escrita). Estejam atentos: o aluno não deve ter o texto original como apoio, para que haja pensamento na resolução das atividades propostas.

 **Com a mão na massa:**

<u>DOIS E DOIS:</u> _____
COMO DOIS E DOIS SÃO _____ SEI QUE A _____ VALE A _____ EMBORA O _____ SEJA _____ E A _____ PEQUENA.
_____ GULLAR
Banco de Palavras: VIDA – QUATRO – LIBERDADE – FERREIRA – PÃO QUATRO – CARO – PENA

As atividades de leitura a partir de um texto podem originar atividades de escrita interessantes para o aluno e que representarão desafios diferenciados. Vejamos estes exemplos:

Exemplo 1: Decalque

Nesta atividade os alunos deverão completar o texto com palavras diferentes das utilizadas pelo autor. Há que se ter cuidado para que o texto continue fazendo sentido.

COMO DOIS E DOIS SÃO QUATRO SEI QUE A <u>conquista</u> VALE A <u>dor</u> EMBORA O <u>chão</u> SEJA CARO E A <u>alegria</u> PEQUENA.

Exemplo 2: **Alfabeto móvel**

Nesta atividade os alunos deverão utilizar o alfabeto móvel para a escrita de algumas palavras do texto, preferencialmente os substantivos. Ainda nesta atividade, poderão ocorrer variações:

- * Manuseio e escolha livre entre todas as letras do alfabeto para a construção da palavra (alunos em fase inicial da escrita).
- * Organização das letras exatas da palavra – Se a palavra escolhida for LIBERDADE, cada aluno deverá receber apenas as letras correspondentes e ser informado de que deverá utilizar todas as letras (alunos que iniciam a correspondência entre letra e som).

Exemplo 3: **Transcrição**

Sendo um texto curto e de fácil memorização, após diversas atividades realizadas, tanto de leitura quanto de escrita, os alunos poderão reescrever o texto, sem apoio, “de seu melhor jeito”. Eis uma boa oportunidade de avaliação da escrita de um texto conhecido pelos alunos. A escrita é a temática que estaremos abordando no item que segue.

Não há como negar que leitura e escrita, apesar de serem processos distintos, estão interligadas e se imbricam. Além dos exemplos descritos acima, vejamos outros:

- A partir da leitura de um texto, propor: desenhos, brincadeiras, dramatizações, transformação da linguagem escrita (se o texto estiver em versos, por exemplo, transformá-lo em quadrinhos ou numa narrativa), reescrita.
- Leitura de imagens, como fotografias, figuras, quadrinhos, peças de arte, dança, para então propor que os alunos escrevam sobre o que foi observado.
- Utilizar ditos populares ou versos de canções conhecidas para parafrasear.
- Acrescentar a determinado texto lido, os conhecimentos e observações dos alunos, a fim de reescrita individual ou coletiva.

- Iniciando a atividade com a escuta de uma música, propor que os alunos registrem, por escrito, as sensações motivadas pela mesma.
- Partindo da leitura de uma reportagem de jornal, propor um posicionamento crítico sobre a mesma, através de escrita individual ou coletiva.

O que são estratégias de leitura?

Se pensarmos nas questões que envolvem o ato de ler e nas habilidades que esta atividade requer, vamos então constatar que ler não é somente decodificar. A leitura fluente envolve estratégias que ajudam o aluno a construir significados e alcançar rapidez e sucesso em seu objetivo.

As **estratégias**⁶ são:

Seleção – aquela que permite ao leitor deter-se no que é relevante. Nosso cérebro sabe, por exemplo, que ao ler a palavra queijo, não precisa se deter na letra que vem após o “q”, pois certamente será o “u”.

Antecipação – torna possível prever o que está por vir. Tratando-se de uma leitura que os alunos já tenham intimidade, é possível eliminar letras, palavras, sem que a compreensão seja prejudicada. Como por exemplo, se o professor estiver lendo uma lista de supermercado, certamente, os alunos saberão que não encontrarão a palavra telefone e que possivelmente terá batata, arroz etc.

Inferência – é aquilo que lemos, mas não está escrito. Não se trata de adivinhações aleatórias, mas de pistas dadas pelo próprio texto. Por exemplo, num texto de receita culinária, a estrutura do texto permite que se saiba que, primeiro, aparecerá o título da receita, seguido dos ingredientes e do modo de fazer. Também é possível inferir palavras, sílabas ou letras, em função do contexto em que aparece.

⁶ Para maior aprofundamento, sugerimos a leitura de SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura e de escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Verificação – torna possível confirmar ou não, a eficácia das demais estratégias. Um exemplo disto é quando se supõe do que trata o texto a partir da capa do livro ou do título do texto, e através da leitura, é possível confirmar o que foi previsto inicialmente.

Conhecer tais estratégias apropriar-se delas a seu favor, é sem dúvida, um “coringa” que você tem em mãos para ajudar o seu aluno a tornar-se um leitor autônomo.

POSTURA DO PROFESSOR FRENTE À LEITURA

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque é mortal. Ele vive em grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só. (...) De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas como nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas desta intimidade.

Daniel Penac

Quando tratamos do papel da leitura na formação dos alunos da EJA, é imprescindível tratar também da formação do professor enquanto leitor. Para que esta formação aconteça de fato, é necessário que o professor objetive, dentro e fora de sua sala de aula, o contato com os mais diversos materiais escritos, não somente destinados às aulas, mas a sua formação pessoal, à pesquisa, ao estudo e ao seu próprio entretenimento.

Há ao menos dois tipos de conhecimento inerentes à profissão docente que o professor deve constantemente mobilizar e utilizar ativamente: aqueles que seus alunos devem adquirir e aqueles que lhe orientam na ação didática para que esta aquisição ocorra. O que observamos é que ele acaba por restringir-se ao de seus alunos. (ANDRADE, 2004, p. 24)

Como incentivadores que somos da leitura, é preciso que não percamos de vista algumas questões:

* Somos paradigmas, modelos de leitores. Isto significa que somos o principal referencial de leitura para os alunos. Eles observarão a entonação, ritmo e fluência que usamos, além de observarem nossas estratégias de leitura. É preciso que sejamos mais do que usuários, sejamos amantes da leitura e parceiros dos alunos na aprendizagem deste processo. Os alunos estarão atentos à relação que seus professores estabelecem com a leitura. Se gostam de ler, se lêem apenas o que são “obrigados” a ler, se estão concentrados na leitura.

* O gosto pela leitura não pode ser ensinado, mas pode ser “contagante”. O ideal seria contribuir para que os alunos estreitem laços de afinidade com livros e textos, revelando a dimensão mágica da leitura.

* Os alunos precisam ter garantidas oportunidades de ler diariamente, ou mesmo de ouvir a leitura feita pelo professor ou a narrativa oral de uma história.

* A leitura precisa aparecer na sala de aula não apenas como atividade pedagógica, mas como rotina cotidiana.

* Podem ser trazidos para a sala de aula diversos tipos de materiais que façam parte do dia-a-dia dos alunos fora da escola, como por exemplo: cardápios, listas telefônicas, panfletos, boletos bancários, contas a pagar, mapas, placas, entre outros, sendo assim, aprendem a ler estes materiais, lendo-os... Atenção! É importante que não limitemos o contato de nossos alunos com apenas estes materiais. Precisamos oferecer também livros e revistas científicas, entre outros portadores textuais que fazem uso de linguagem mais formal.

* A leitura é um “conteúdo” a ser ensinado e como tal, é necessário que os alunos compreendam o seu significado, que a conheçam, a valorizem e identifiquem os seus diferentes usos nas práticas sociais. Portanto, não deve ser tratada como uma atividade complementar, que oferecemos quando “sobra” tempo. A leitura deve ser privilegiada no planejamento.

* Ler na escola não precisa ser diferente de ler fora dela. O que é preciso perceber é que textos diferentes são lidos de formas diferentes porque possuem estruturas e funções diferentes.

* Ao escolher um texto para compartilhar com os alunos, é recomendado que os professores já tenham intimidade com o mesmo e que antes de ler justifique o seu interesse por esta escolha.

* É importante que o professor assuma-se também como leitor em potencial, que tenha seus autores, títulos e estilos prediletos, que sinta saudades do que o espera na cabeceira em seu quarto e que, como os alunos, esteja sedento por essa grande aventura que é a leitura.

FALANDO SOBRE ESCRITA

*E não me esquecer, ao começar o trabalho de me preparar para errar.
Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho.
Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia
– é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem,
já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo do delírio e erro.
Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade,
pois quando erro é que saio do que entendo.
Se a “verdade” fosse aquilo que posso entender,
terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu caminho.*

Clarice Lispector

Sento para escrever... nada me vem à cabeça, olho a folha em branco e começo a me angustiar. Escrever o quê? E se eu escrever errado?

Quem nunca viveu esta situação?

A idéia que não vem, dúvida, medo... muitas vezes é assim que nos sentimos diante do desafio de produzir um texto. Imagine então, como se sentem nossos alunos, iniciantes neste processo, quando lhes solicitamos esta tarefa?

Encorajar o aluno neste caminho, dando elementos para que a produção textual não seja uma tortura e um castigo, é nosso papel como mediadores desta construção.

Segundo Cagliari (1998, p. 200), “o mundo da linguagem é o mundo dos textos” e sendo assim, quantos textos já não existem dentro dos alunos? São suas histórias, seus “causos”, um grande amor, o que aconteceu de interessante naquele dia... O que precisamos fazer é despertá-los para estes textos e desafiá-los a transformá-los em linguagem escrita. Sabemos que no PEJA a interação entre professor e aluno é fundamental, já que só por meio da confiança é que este aluno irá arriscar e tentar, mesmo sabendo que pode errar.

Outro fator importante é que o professor precisa se despir do “pré-conceito” de que aqueles que não produzem textos literários, científicos ou nos estilos culturalmente exigidos pela escola não estão produzindo textos. Dar espaço para que o aluno escreva sobre o que ele sabe, quer e gosta e considerar estes saberes legítimos é a fonte para levá-los às produções orais ou escritas e

aos poucos ampliar suas formas de produção textual a fim de também atender as expectativas da prática educativa.

Escrever é uma das formas de participar no mundo e de ser visto por ele. O que dá corpo ao texto é a intenção, é o movimento do escritor se fazer entender pelo leitor, então esta escrita não pode ser algo mecânico, isento de movimentos, opiniões e valores de quem o escreve. É importante que a proposta para a produção de textos tenha significado para os alunos.

Este é o ponto de partida para estimular a escrita, mas não é o suficiente para que os alunos consigam produzir textos coerentes e compreensíveis. O texto escrito, diferente da linguagem oral, que é auxiliada por gestos e expressões que ajudam a mostrar sua intencionalidade, necessita de elementos que levem a compreensão de quem os lê.

O domínio da linguagem oral, nossos alunos já possuem, eles a usam cotidianamente em todos os seus espaços de convivência, o que precisam agora é se apropriar dos elementos de um texto escrito para então conseguirem utilizar a linguagem através da escrita, por isto o contato com os textos escritos desde o início da alfabetização é tão importante.

É através do contato, manuseio e análise de diferentes tipologias textuais que os alunos perceberão que o texto não é um amontoado de palavras isoladas. Ele configura uma forma de se expressar contínua, onde elementos como a pontuação, a entonação e a maneira como as idéias se apresentam é que possibilitarão a sua compreensão.

Com a mão na massa:

Como produzir textos com os alunos desde o início da alfabetização se eles ainda não sabem escrever convencionalmente?

Podemos pensar na seguinte questão: Escrever é um ato individual?

Não necessariamente. Pode-se começar escrevendo textos coletivos onde as idéias de todos vão tomando corpo em um texto escrito pelo professor. Desta forma, juntos poderão analisar e pensar sobre a escrita das palavras e ao mesmo tempo refletir sobre sua estrutura.

A proposta de produzir um texto em dupla ou em trio também é adequada neste momento, pois juntos, os alunos poderão refletir sobre a escrita do outro, ao mesmo tempo em que se ajudam mutuamente.

Encorajando o aluno a escrever

O momento de escrever geralmente aterroriza o aluno. Quantas vezes não ouvimos o aluno dizer: “deu branco”, “tenho as idéias, mas não consigo colocar no papel”... Por isto é fundamental que este seja um momento significativo para o aluno e que o professor seja um orientador e um interventor, que conduzirá esta atividade de maneira que desperte em sua turma o prazer em escrever.

O contato com diferentes tipos de textos, os jogos com as palavras, o manuseio da linguagem e a disponibilidade para arriscar, devem ser o primeiro trabalho do professor que quer iniciar um projeto de produção textual.

“O aluno tem de se sentir aceito e participante do projeto a ser orientado pelo professor, através da aceitação do seu escrito...” (NETO, 1996, p. 51), de modo que possa, assim, enfrentar e transformar seus medos no que diz respeito à escrita.

Outro ponto importante a ser abordado é o tema proposto para a escrita. Se este for desassociado de um contexto do grupo, certamente, irá gerar frustrações e baixar ainda mais a auto-estima (que no processo dos alunos do PEJA, geralmente, já é bastante baixa). O professor precisa, então, estar atento para não solicitar aos alunos, atividades que estejam fora de seu alcance.

Com a mão na massa:

Atividade: Um diário vivo

O professor pode propor para toda classe um diário coletivo. Trata-se de um caderno diferente que circula entre os alunos e que cada dia um aluno escreve o que tem vontade de dizer. Utiliza as palavras sem cobranças pré-estabelecidas. O professor participa do diário, não como corretor, mas escrevendo também sobre si e sua convivência com os alunos.

A partir desta escrita, sem correções, o professor poderá conhecer melhor seus alunos e observar o que eles já sabem e o que ainda precisam aprender, podendo trabalhar estas dificuldades sem uma correção direta nos textos dos alunos, que poderia inibir futuras produções por medo do erro. Desta forma, trabalhando-as coletivamente, com a prática, os próprios alunos poderão perceber seus erros e avançar na escrita.

“Para um bom professor deve ser tão importante o que o aluno acerta quanto o que ele erra” (CAGLIARI, 1998, p. 209)

A escrita e as outras linguagens

Partir do não verbal para a palavra também pode ser um artifício motivador da escrita do aluno, já que esta é uma forma de comunicação que atinge mais diretamente suas sensações e emoções.

Descrever o que vê numa figura primeiro oralmente, depois por escrito, fazer mímica de música, construir histórias em quadrinhos, desenhar uma música... são apenas algumas das inúmeras atividades que podemos propor. “O contato do verbal com o não verbal ou vice-versa estimula a leitura, a compreensão e extrapolação das idéias, bem como coloca o aluno mexendo com a estrutura do sistema lingüístico” (NETO, 1996, p. 55).

Além disto, a característica lúdica quebra um pouco o padrão formal das atividades escolares, estimulando o aluno ao experimento, sem medo de não se enquadrar nos padrões estabelecidos pela norma culta.

Com a mão na massa:

Atividade: O lugar onde estou.

Pede-se que os alunos fechem os olhos e fiquem em silêncio. O professor coloca uma música e começa a sugerir uma viagem por diversos caminhos: para onde esta música me leva? Como é este lugar? Onde você está agora? Como você se sente aí? Caminhe e conheça este lugar... Há mais alguém com você?

Na viagem de cada um, criam suas histórias, através de diferentes linguagens (desenho, pintura, escrita, colagem etc.).

Essa atividade visa trabalhar a criatividade de cada um bem como a habilidade de registrar suas criações. Mais uma vez um dos textos pode ser corrigido coletivamente, podendo ser utilizados para detectar dificuldades e a maneira como percebem os processos de construção textual.

Essas propostas têm como principal objetivo fazer o aluno perder o medo de escrever, e dessa forma estar num movimento constante de construção e reconstrução de sua escrita.

O planejamento dos textos

Quando conversamos com alguém, mesmo que não de maneira consciente, organizamos o que dizemos em função das reações das pessoas a medida que vamos falando. Na escrita, como não temos uma resposta imediata do interlocutor, precisamos planejar, prevendo suas reações.

Esse planejamento poderá ser feito no momento em que os alunos estiverem “produzindo textos com certa facilidade e estiverem familiarizados com textos que eles próprios leiam” (CAGLIARI, 1998, p. 207). Tal atividade pode se realizar da seguinte forma: o aluno pensa e anota algumas idéias a respeito do que quer escrever, depois ele acrescenta comentários a cada idéia anotada anteriormente, complementando-as. Então, faz uma leitura do que já escreveu para possíveis correções, melhorando o que for preciso.

Planejar uma atividade com texto não significa montar um roteiro ou fazer frases sobre um assunto, mas sim refletir sobre suas idéias. É esta reflexão que deverá guiar o texto.

Os diferentes estilos de texto devem aparecer no cotidiano da sala de aula para a familiarização e a apropriação dessas estruturas. Além disso, é importante que seja evidenciado o tipo de público a que se destina, a apresentação e o vocabulário utilizado, para que o aluno faça uso desse conhecimento em suas construções.

A auto-correção do texto pode ser feita individualmente, em duplas ou grupos. Alguns textos não precisam ser corrigidos pelo professor, eles podem ter somente o objetivo de que o aluno tenha mais fluência ao escrever.

Para a atividade de auto-correção é preciso que o professor estimule os alunos a dialogarem com o texto e somente pelo contato, discussão, reflexão e produção de muitos textos é que os alunos vão adquirindo esta habilidade.

Intervenções na escrita

Em nossas aulas, é comum fazermos uso da frase: “Escreva como você fala”. Pensemos então nestas questões: Todos falamos da mesma forma? De

fato, se escrevermos estabelecendo total relação com a fala, teremos sucesso sempre?

Ao observarmos o diálogo entre as pessoas, percebemos que são inúmeras as formas de expressão através da oralidade. Em contraponto, não observamos formas tão variadas de escrita. A escrita, necessariamente, segue a norma culta. Portanto, os princípios utilizados por nós na organização da fala são completamente diferentes dos usados na escrita.

A escrita exige formalidade e a construção do pensamento formal não se dá de uma hora para outra. No intuito de incentivar os alunos, muitas vezes, dizemos a eles que é uma questão de tempo a apropriação destas habilidades. Trata-se, no entanto, de mais do que tempo... Trata-se de muito trabalho do professor, de intervenções pontuais.

Fazemos parte de uma cultura predominantemente oral, narrativa. O que precisamos ensinar aos alunos, no entanto, é uma organização científica do pensamento, para os quais são necessários mecanismos artificiais que nem sempre correspondem à gramática natural que cada um de nós já tem, pelo fato de sermos usuários da língua.

A linguagem oral nos aproxima da informalidade e por ser uma expressão de fácil domínio, falamos cada vez mais rápido, além de incluirmos e excluirmos elementos da fala com facilidade. Imaginemos o quanto é difícil incluir na escrita as freqüentes transformações da língua falada.

Como podemos perceber, ensinar leitura e escrita é um grande desafio para nós. Tratamos de algo no qual não há intuição natural e que necessitará de constante intervenção do professor.

Para intervirmos no processo de reorganização do pensamento não basta trabalharmos “no papel”. É preciso uma reorganização dos sentidos e das formas de ver o mundo. Por exemplo, promover atividades que trabalhem as percepções auditiva, visual, tátil, ou ainda jogos que desenvolvam a orientação espaço-temporal, lateralidade etc.

Algo necessário é que os alunos identifiquem que há várias formas de expressão da oralidade em situações e ambientes diferenciados. Isto pode aproximar o aluno da formalidade usada por outros sujeitos na fala. Por exemplo, se o aluno escreve *pobrema*, porque fala desta forma, de nada irá adiantar o professor solicitar que ele leia a palavra para identificar o erro. É preciso que o aluno perceba que esta palavra é pronunciada de outra forma. Nesta situação,

uma sugestão seria oferecer jogos nos quais os alunos estejam nos papéis de outros agentes sociais, como telefonistas, repórteres, professores, secretários etc. e que o professor sinalize a fala adequada nestas situações.

Propomos que o ponto de partida para a alfabetização seja conhecer o que o aluno pensou para chegar a determinada escrita. Ressaltamos que se trata de pensar em cada um e planejar atividades que estejam de acordo com sua necessidade.

Um exemplo de como isso pode se tornar viável nas salas do PEJA seria, a partir da escolha de um determinado texto que irá provocar atividades de escrita, prever atividades diferenciadas para cada aluno, ou mesmo, grupos de alunos, que tenham suas produções de escrita em situações aproximadas.

Em algumas situações de escrita, há alunos que utilizam letras, porém com quantidade e qualidade aleatória das mesmas. Há também aqueles – embora seja pouco frequente no PEJA – que não utilizam letras (escrevem números, rabiscos, bolinhas). Neste momento, eles necessitam compreender a estabilidade das palavras, ou seja, perceber que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira com as letras em uma mesma ordem.

Isto acontecerá a partir do contato com um grande número de palavras que tenham sentido e valor para os alunos e onde eles possam atuar e pensar sobre a escrita das mesmas e não somente tendo contato com elas.

Uma boa forma de encaminhar a compreensão desta estabilidade é propor que o aluno constate que a letra do seu nome não é somente a “sua letra”, mas que também se encontra em outras palavras; que o mesmo nome, em pessoas diferentes, se escreve da mesma maneira (conclusão que parece óbvia, mas que para os alunos que se encontram no início da alfabetização, não é). Nestes casos, as atividades de rotina como a leitura dos nomes fazendo relação entre eles (os nomes que começam com a mesma letra) ou a leitura do alfabeto (estimulando a pesquisa de palavras que comecem ou terminem com esta ou aquela letra) serão valiosas neste momento de vinculação pronúncia-escrita.

Deixar o aluno experimentar é bastante útil ao processo de alfabetização no sentido de que o sujeito está fortalecendo a sua capacidade de explicar sua escrita e formular hipóteses. Ele questionará a sua escrita quando perceber que: não consegue ler o que escreve; não consegue ler o que os outros escrevem; os outros não conseguem ler o que ele escreve.

Para avançar neste processo, o professor pode lançar mão de recursos como: pesquisa da escrita das palavras; escrita com apoio de banco de palavras; palavras cruzadas; caça-palavras; alfabeto móvel, oferecendo somente as letras correspondentes para organização de determinadas palavras, entre outros.

A partir do momento em que o aluno já consegue transitar pela escrita alfabética, novos desafios lhe são impostos. Domingos Nobre, tendo como base os estudos de Oliveira e Nascimento (1990), relacionou alguns tipos de “erros”, que facilmente serão identificados em alunos com escrita alfabética:

a) erro de “troca de letra” seja por indiscriminação visual, auditiva ou mesmo por distração;

b) erro de relação fonema/grafema – Quando uma mesma letra representa fonemas diferentes, de acordo com o contexto em que aparece ou quando um mesmo fonema é representado por duas ou mais letras diferentes. Por exemplo: 1) Letra l nos contextos *lata* e *sol*; 2) fonema /k/ nos contextos *casa*, *quero*, *Karla*;

c) erro de nasalidade – Quando as letras *m* e *n*, ou mesmo o til, emprestam uma nasalidade à vogal anterior;

d) erro de influência de fala (padrão ou não padrão);

e) erro de segmentação – Quando há relações opacas entre a escrita e a fala da palavra. Por exemplo: *mileva* (= me leva)

f) erro de formas dicionarizadas – Quando há violação de escritas convencionadas através do dicionário, como *s*, *ss*, *sc*, *ç*, *z*, *ch*, *x*, *j*, *g*, *h*, assim como acentuação gráfica.

A presença destes “erros” em escritas alfabéticas, não as descaracterizam, mas sim revelam o que o aluno ainda tem para aprender. Cada um dos “erros” apresentados requer intervenções específicas. Para alguns deles, intervenções pedagógicas são suficientes, como: “Ditado Coletivo com Pesquisa” (Usado com o objetivo de estudar um fato lingüístico que os alunos tenham ainda dificuldade ortográfica e que exista uma regra para ser descoberta por eles.) / Separação de textos não segmentados com cópia (Para o erro de segmentação) / Reescrita coletiva / Pesquisa ao dicionário / Mural de palavras (sempre contextualizadas).

Há, no entanto, intervenções nas quais serão necessárias orientações fonoaudiológicas, por exemplo, nos casos de indiscriminação auditiva.

Estes são apenas alguns dos desafios que podem ocorrer quando o aluno já transita numa fase alfabética da escrita e a superação destes conflitos se dará pela mediação coerente do professor e pelo contato com um número grande de

palavras e textos significativos para que o aluno possa perceber as maneiras adequadas da escrita.

Muitas vezes nos deparamos com situações em que percebemos que alguns alunos não avançam em sua aprendizagem. Nestes momentos, nosso primeiro passo deve ser repensar sobre as intervenções que estamos fazendo em relação à escrita ou à leitura, para que percebamos se estamos intervindo da maneira que deveríamos⁷.

Listas e Sondagens da escrita

Um dos recursos que podemos utilizar para a realização de sondagens da escrita de nossos alunos é a lista de palavras. Vejamos algumas observações sobre estas listas:

- A lista não precisa ser formada pela letra inicial de palavras, pois não devemos esquecer do valor social de tudo o que se escreve. Ao propor que os alunos escrevam uma lista de palavras iniciadas por E, por exemplo, negamos o sentido da escrita que será produzida.
- A produção dos alunos nesta lista deve ser estimulada como uma escrita “do jeito do aluno”, sem preocupação com erros e acertos. Isto não significa escrever de qualquer jeito, mas sim do melhor jeito possível. Afinal, trata-se de uma escrita orientada, que leva o aluno a mostrar o que já sabe sobre a escrita, dando pistas ao professor de quais caminhos tomar para uma intervenção adequada.
- Para a sondagem, devemos priorizar palavras do mesmo campo semântico, solicitando a escrita de palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas (uma ou duas de cada). O objetivo da sondagem da escrita dos alunos é verificar o nível de escrita em que se encontram. Portanto, não deve ser realizada em duplas ou grupos e não deve ter intervenção do professor e este não deverá ler ou ditar a palavra sílaba por sílaba ou mesmo com alterações na voz, mas sim com entonação usual. Exemplo de lista de nomes próprios:

1. Catarina
2. Josefa

⁷ Indicamos as seguintes leituras: Durante (1998), Soares, Giovanetti e Gomes (2005) e Leal e Albuquerque (2004).

3. Maria
4. João
5. Zé

- Outras listas poderão ser propostas (não necessariamente para sondagem), como de animais, cores, objetos, sentimentos, lugares, compras, frutas entre muitas outras. Trabalhando listas “com sentido”, poderemos variar a atividade, utilizando não apenas a nossa fala como referência, mas também o próprio pensamento do aluno ou desenhos e figuras. Exemplo de proposta: produza uma lista de cinco nomes de objetos utilizados em sua profissão. Será necessário pedir para que os alunos leiam para você o que foi escrito, individualmente e com o recurso de apontar com o dedo, para que você acompanhe como foi o pensamento deles nesta escrita.
- Algumas destas listas utilizadas para sondagem devem ser guardadas, para que seja feito um acompanhamento periódico dos avanços e dificuldades dos alunos. Este material poderá integrar o caderno ou fichário de registros dos alunos.
- Além das listas, pode-se realizar sondagens também de frases e textos. É possível que alunos apresentem escrita alfabética em palavras, mas em frases não, por exemplo. Precisamos lembrar que sua produção de texto deve ser variada, assim como sua produção de leitura.

Escrita criativa

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de Aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...

Clarice Lispector

Também conhecida como escrita espontânea, a escrita criativa é produzida pelo aluno na formatação e temática selecionada por ele. No momento da escrita, não há intervenção do professor. O aluno estará livre para escrever o que ele quiser. O objetivo desta escrita é que o aluno se familiarize com esse processo, goste e se reconheça como autor. O professor não precisa ter nenhuma preocupação com correções ou trabalhos posteriores, o que não quer dizer que não deva ler e dar atenção a esse tipo de escrita. Momentos de escrita criativa são importantíssimos e devem ocorrer cotidianamente, tanto em grupo quanto

individualmente. Tais momentos contribuirão para o desenvolvimento da criatividade e da metacognição (a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem), possibilitarão inferências e, principalmente, estimularão o gosto pela atividade de escrita.

Podem ser preparados cadernos de registros de textos nos quais os alunos agruparão suas escritas. O aluno poderá usá-las para pensar sobre o seu processo, o que já conquistou, o que precisa ainda conquistar, como escreveria agora a palavra que escreveu anteriormente... Para o professor este tipo de registro também é muito importante porque viabiliza o acompanhamento integral da evolução da escrita criativa dos alunos.

Deixar que os alunos escrevam sobre o que quiserem ou sobre seus próprios conhecimentos não é tão fácil se levamos em conta, que, muitas vezes, estão acostumados com os padrões escolares exigidos e não consideram que suas idéias sejam importantes ou tenham relevância.

Depois de inúmeras produções espontâneas de textos que já fizemos em sala, Célia, 40 anos, aluna do bloco II – PEJA I, não reconhecendo a escrita espontânea como texto legítimo, perguntou à professora:

- “Professora, a senhora não vai mandar a gente fazer redação, não?”

Estimular este tipo de escrita é colocar em jogo um texto que tenha a identidade e os sentimentos de seus escritores.

Escrita Orientada

Consideramos como escrita orientada as atividades de escrita direcionadas pelo professor. Trata-se de uma proposta de escrita com a intenção de ser “aprimorada”, através da intervenção e orientação. É importante que os temas propostos sejam significativos para os alunos, e que tenham em mente possíveis leitores, o que dará uma outra dimensão a esta escrita, já que a fala ou a escrita precisam de interlocutores ou de leitores.

Desde o início da alfabetização, o que o aluno escreve já pode ter uma determinada função: um livro de receitas, uma carta para alguém, uma coluna para um jornal da classe, comentário de um jogo esportivo... Desta forma, o aluno

passa a se interessar mais pela atividade e se esforçar para fazer cada vez melhor, pois ele sabe que o que irá produzir será lido por alguém.

O uso que será feito destes textos posteriormente suscita outra possibilidade: Podem ser selecionados alguns textos para serem reproduzidos no quadro, a fim de discussão sobre a estrutura textual utilizada, a ortografia das palavras, suas concordâncias, entre outros aspectos. A intenção é a realização de uma correção coletiva, ou seja, a reescrita coletiva do texto do aluno. É muito importante que o autor do texto dê permissão para isso. Ele precisa saber, anteriormente, como seu texto será utilizado e que será transformado. Caso contrário, o aluno poderá sentir-se ofendido e incapaz na produção textual. A autoria do texto também só será revelada se o aluno permitir.

Cópia: certo ou errado ?

Com a chegada das teorias construtivistas, a palavra cópia tornou-se quase que um “palavrão” em alguns espaços pedagógicos. Criou-se em torno da mesma um mito, no qual repudia-se a cópia e onde o professor acaba por não saber se deve ou não utilizá-la.

Não é muito difícil encontrarmos colegas lançando mão da cópia até mesmo “escondido”, com receio de que alguém veja e conseqüentemente condene tal atitude. Mas, em nome de que ou de quem, isto acontece?

Percebemos que algumas das discussões que envolvem o ato de copiar preocupam-se mais com razões meramente estéticas (se é bonito ou feio) e morais (se é certo ou errado), entretanto, acreditamos que tais preocupações deveriam girar em torno de sua intencionalidade. Quando usamos a palavra intenção, queremos ligar seu significado diretamente ao que pretendemos que os alunos aprendam com tal atividade.

Acreditamos que as atividades de cópia não servem para ajudar nossos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, simplesmente porque nela, não há reflexão sobre como se lê e como se escreve, ou seja, os alunos não são convidados a colocarem em jogo os saberes que estão envolvidos na construção da leitura e da escrita.

Copiar é reproduzir, e não pensar sobre quantas ou quais letras devem ser utilizadas numa escrita criativa ou orientada, por exemplo. Da mesma forma, para um aluno conseguir copiar algo, não é necessário que saiba ler. Bem sabemos

que vários alunos são capazes de copiar livros inteiros ou também do quadro, revelando-se perfeitos “copistas”, sem, no entanto lerem o que foi reproduzido.

É importante sabermos que, apesar de não ensinar a ler e escrever, a cópia pode ser utilizada com outras intenções:

- A intenção de registrar, através da escrita, textos que queremos preservar e/ou que julgamos ser importante;

- A intenção de favorecer a aprendizagem de normas que envolvem o ato de escrever, como: usar a linha e o caderno adequadamente e escrever da esquerda para a direita;

Não podemos perder de vista que tais procedimentos devem ser acompanhados pelas intervenções do professor. Também não devemos esperar que os alunos aprendam sozinhos (Alguns constroem por si mesmos determinados conhecimentos, outros precisam da intervenção para isso. Enquanto professores, devemos trabalhar para que todos aprendam).

Em algumas situações percebemos o “erro” durante a cópia que na verdade, consideramos como acerto, pois antes, o aluno copiava letra por letra, sem ler o que estava fazendo, porém reproduzindo acertadamente. Na medida em que ele começa a ler, deixa de copiar letra por letra, passa a escrever por si e acaba por omitir ou trocar letras.

A cópia utilizada somente com a intenção de ocupar o tempo dos alunos, punir ou transmitir ensinamentos sobre a leitura ou a escrita, constitui-se numa atividade sem sentido e puramente mecânica, tornando-se, muitas vezes, uma tortura para quem a realiza e não produzindo avanços cognitivos.

ESTRUTURA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Temas Geradores

O que eu proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro.

O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando (...) proponho uma pedagogia crítico-dialógica...

Paulo Freire

A estrutura de trabalho na qual apostamos, prevê uma organização em quatro eixos temáticos, que poderão ser escolhidos a partir do projeto político pedagógico da escola. São temáticas pensadas que serão enriquecidas pelas experiências e conhecimentos que você conquistou ao longo de sua formação. Além disso, o desenvolvimento destes eixos depende também da identificação, relevância, interesse e envolvimento seu, dos demais participantes da equipe pedagógica e dos alunos com as propostas. É preciso esclarecer que o tempo de trabalho com cada eixo é flexível, devido a sua adequação ao perfil das turmas.

Exemplos de eixos temáticos:

- Identidade, Cultura Popular, Ecologia, Cidadania e Transformação etc.

O trabalho com temas acontece de forma mais criativa tanto para nós, professores, quanto para os alunos. O planejamento exige total engajamento com a espontaneidade (não espontaneísmo) provocada pelas inúmeras relações estabelecidas pelo grupo de alunos e professores e que não se repetem, não são imitáveis... Este planejamento tem em vista um grupo real de alunos, não um grupo idealizado. Neste trabalho, as vivências são únicas e contribuem para a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo de construção da leitura e da escrita: estudantes, professores alfabetizadores e demais professores de outras áreas, equipe de direção, funcionários...

Os assuntos entrelaçados de cada eixo temático revelam a função social da escrita e da leitura porque aproximam a escola do entorno social. Isto é de grande importância porque desmistifica a idéia de que lugar de leitura e escrita é a escola. Reforça, então, a tão discutida “leitura do mundo”.

Um trabalho de diálogo entre as disciplinas é favorecido através desta metodologia, porque não há necessidade de estagnação ou divisão dos saberes. Trata-se de um *quefazer* (FREIRE, 2000) alfabetizador que utiliza múltiplas linguagens, suportes textuais e contextualiza suas escolhas.

Metodologia de trabalho

Tomando por base as temáticas de cada eixo, são planejadas atividades e intervenções pedagógicas que levem, prioritariamente, à aquisição e produção de conhecimento, através de uma forma dinâmica de agir e pensar.

A ideia inicial é que tal temática seja a inspiração essencial para as aulas planejadas. A partir dos textos, músicas, jogos, histórias, livros, vídeos, debates, busca-se pontes para as atividades tanto de língua portuguesa quanto de matemática e ciências da natureza e da sociedade. Não há necessidade de delimitar os espaços de cada uma destas áreas, mas sim abordá-las ao mesmo tempo, através dos diferentes tipos de materiais com os quais podemos trabalhar.

Por que optamos pelo trabalho com texto?

A opção pelo trabalho com texto parte do pressuposto de que a alfabetização é um processo que se apóia na reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita. Apostamos na concepção de que é possível ler mesmo que não se saiba ler (WEISZ, 2002), na capacidade de nossos alunos refletirem, inferirem, estabelecerem relações, compreenderem informações sobre a escrita e a leitura, construir conhecimento, ainda que estejam em seus processos iniciais de alfabetização. Por estas razões, não há porque limitar a escrita e a leitura de nossos alunos. Refletir sobre a escrita é atitude presente desde sempre.

Textos, palavras e situações ocorridas em sala de aula precisam ser significativas para os alunos

Na caminhada do aluno no processo de alfabetização, estão presentes, além do aspecto cognitivo, os aspectos afetivos, motores, sociais e culturais; aspectos estes que interferem na alfabetização e por isto não podem ser ignorados.

Aprender não significa passar de um lugar onde não se sabe nada para um lugar onde se sabe tudo. Este processo acontece em diferentes momentos e em cada um deles já se sabe algo sobre o assunto, que embora seja um conhecimento incompleto, já está elaborado em nós de alguma forma.

A atitude de colocarmos os alunos em contato com textos não garante a interação. É preciso que o professor trabalhe com o texto num mecanismo de reorganização das idéias, uma reorganização que é interna e, portanto, individual.

Registrar é preciso

*Refletir é olhar a própria ação
de uma maneira particular e à distância.
É tomar uma certa distância para melhor
julgar o que se está fazendo,
ou o que se fez, ou o que se fará.*

Pierre Futer

Quando escrevemos, buscamos registrar nossos pensamentos, ideias, sentimentos e tantas outras percepções que envolvem a prática alfabetizadora. Por isso acreditamos que o ato de registrar não deve ser encarado como uma ação meramente burocrática, na qual preenchemos papéis, documentos, questionários, relatórios ou então, para cumprirmos formalidades.

O registro docente envolve reflexão sobre e durante a ação, constituindo-se numa atividade que envolve uma postura de pesquisa e compromisso com a aprendizagem de nossos alunos. Ao registrarmos avanços, dificuldades, possibilidades em nosso fazer cotidiano, estamos ocupando o lugar de parceiros dos sujeitos autores deste complexo tecido que é a trama escolar.

Trabalhamos em média com um grupo de trinta alunos por bloco e precisamos registrar nossas ações diárias, na intenção de não perdermos aquilo que vem se construindo com o grupo. Por mais que tenhamos uma boa memória, é importante registrarmos por escrito o que já sabe cada aluno, para que possamos acompanhar este processo, planejando boas situações de aprendizagem e intervenções de qualidade. O objetivo é que o mesmo consiga avançar em suas hipóteses, caso contrário, estaremos relegando os alunos à própria sorte.

O registro docente é o reflexo de nosso trabalho, através dele podemos perceber o que vem dando certo ou não, prosseguir com o que está sendo feito ou, se necessário, modificar rapidamente o rumo de nossas ações, traçando novos objetivos e novamente planejando.

Ao final do período letivo é possível, através do registro, visualizar a evolução ocorrida na aprendizagem de cada aluno e documentarmos um trabalho que é feito com consciência e responsabilidade, na intenção de alcançar o sucesso na aprendizagem do grupo.

Avaliação

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.*

Raul Seixas

Enquanto professores desenvolvemos vários tipos de ações pedagógicas. Uma delas é o planejamento das aulas, para as quais propiciamos as condições necessárias como recursos, desafios e materiais, entre outras. Outra ação pedagógica é a aula em si, o próprio encaminhamento do ensino, nossa metodologia de trabalho, na qual estão incluídas as intervenções. Há ainda uma outra ação, de igual valor, que é a avaliação.

Se acreditamos que o conhecimento não se transfere do professor para o aluno, mas que é construído, descartamos então uma avaliação que tem como objetivo principal “medir” a quantidade do que o aluno foi capaz de reter e que venha a servir de parâmetro para considerá-lo apto ou não. É importante pensarmos a avaliação de forma coerente com o trabalho que estamos realizando. Se é a nossa proposta uma prática alfabetizadora que tem por base a função social da escrita, a avaliação precisa estar em consonância com estes pressupostos.

Vários precisam ser os instrumentos para avaliar: a observação do professor e o registro desta observação, os textos produzidos nas aulas, os trabalhos em grupo, a auto-avaliação e até mesmo uma “prova” (por que não?). Só precisamos lembrar que nenhum destes instrumentos pode ser o **único**, pois a avaliação precisa considerar todos os aspectos de crescimento deste aluno, o que não seria possível observar em um momento estanque. Se a aprendizagem é um processo, a avaliação também precisa ser.

Outro ponto importante no momento de avaliar é considerar o que o aluno já sabe. Temos o costume de só observar o que o aluno não aprendeu e assim, acabamos com a idéia errada de que ele não sabe nada. Destacamos ainda a importância da avaliação diagnóstica como uma forma de conhecer os saberes prévios dos alunos e de utilizá-los como ponto de partida para nosso planejamento.

Neste movimento, é necessário recorrer a alguns materiais que definem as diretrizes e princípios metodológicos, filosóficos e ideológicos do trabalho do PEJA. Tais materiais serão aliados neste momento e garantirão que os professores, num momento de avaliação não apenas do próprio trabalho, mas também das produções de seus alunos, “falem uma mesma língua”. São eles: Fascículos do PEJA na Multieducação, Parâmetros Curriculares do PEJA e este próprio documento, que encontra-se em suas mãos.

Quando a prática pedagógica vem acompanhada de convicções fundamentadas não apenas individualmente, mas também coletivamente, sentimo-nos mais seguros e confiantes para dar continuidade a um trabalho que não é apenas “meu” ou “seu”, mas que é fruto de estudos e reflexões pensadas para e por muitos.

É essencial repensar as práticas de avaliação, propondo novos e constantes desafios aos alunos para que, professor e aluno, identifiquem as dificuldades e possibilidades no “aprender” e no “ensinar” e possam avançar nesta caminhada.

DICAS IMPORTANTES

Ambiente Alfabetizador

O que é importante ter na sala de aula para que seja favorecida a construção de um ambiente alfabetizador adequado à realidade dos alunos, com materiais concretos e textos reais, que garantam a verdadeira apropriação da leitura e da escrita:

- Alfabeto com quatro tipos de letras (cursiva maiúscula e minúscula e de imprensa maiúscula e minúscula). Este alfabetário deverá ficar em lugar visível para que o aluno possa a ele recorrer sempre que for necessário;
- Alfabeto na contracapa do caderno do aluno para que ele possa consultar mais rapidamente, mesmo quando não estiver na escola;
- Alfabeto na mesa do aluno para que ele possa consultar nas atividades em que o caderno não será utilizado e quando a disposição da mesa estiver de alguma forma que impeça a visualização do alfabetário maior da sala;
- Lista com o nome completo dos alunos da turma no bloção, bem como no caderno dos alunos;
- Listas de palavras e textos trabalhados ao longo do ano, afixadas pela sala, para que os alunos possam consultar quando necessário. É importante lembrar que estas listas e textos expostos não têm como finalidade a cópia, mas sim uma referência para novas escritas.
- Espaço com diversos tipos de portadores de textos para que os alunos possam manusear livremente.

Duplas produtivas

Da mesma forma que pares de trabalho são recomendados para os professores, também as duplas produtivas para os alunos podem ser boas estratégias. São necessários alguns cuidados: nem todas as atividades devem ser realizadas em duplas ou grupos; as duplas, para fins de leitura e escrita, devem ser selecionadas a partir de um olhar minucioso do professor sobre as características pessoais e cognitivas dos alunos; as duplas produtivas não precisam ser fixas; as situações de escrita das duplas devem ser próximas, nem

iguais nem muito distantes, para que haja troca de saberes entre os alunos. As duplas ou grupos heterogêneos facilitam a produção de novos conhecimentos, a partir da interação.

Trata-se de um trabalho diversificado, do conteúdo sendo adequado às diferentes realidades existentes em uma mesma turma.

Tipo de letra

Em etapa inicial de alfabetização, os alunos devem concentrar seus esforços na leitura e na escrita. Portanto, o tipo de letra não deve ser impedimento neste processo. O alfabetário exposto na sala deve conter os quatro tipos de letras para que os alunos tenham contato com elas em seu cotidiano, para que escolham aquela que mais se adequa as suas habilidades. No entanto, inicialmente, é recomendada a utilização da letra de imprensa maiúscula porque sua grafia não é dificultosa, além de ser de fácil visualização. A letra cursiva deve ser estimulada quando os alunos transitam com mais segurança no código alfabético.

TIPOLOGIA TEXTUAL E SEUS PORTADORES

Muitos são os veículos portadores de textos e suas diferentes tipologias, que poderão ser importantes aliados na caminhada para a compreensão da língua escrita. Garantir esta diversidade para os nossos alunos permitirá acesso a uma enorme riqueza de vocabulário, estilos de escrita, conteúdos variados e, principalmente, apropriação da língua. Sugerimos abaixo alguns tipos de textos e seus portadores:

Tipos de textos:

Adivinhação	Lenda e mito
Anúncio	Letra de música
Autobiográfico	Linha do tempo
Biográfico	Lista (data de nascimento, nome dos alunos, telefônica)
Calendário	Narrativo
Carta	Obra de arte
Classificados	Parlenda
Comerciais	Piada
Conto (folclórico, fada, fábula)	Poesia
Crônica	Quadra Popular
Declaração (de amor, documental)	Quadrinho
Fato real, cotidiano	Reportagem
Filme	Sinopse de filmes e livros
Gráfico	Tabela de preços
Imagem	Trava-língua...
Informativo	

Portadores:

Jornal	Encarte de supermercado
Revista	Carta
Televisão	Livro
Computador	Cordel
Vídeo	Panfleteo
Rede Internacional de Comunicação	Museu, Centro de Arte
Rádio	Música...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Eliane N.S.; SILVA, Roseane P. Produção de diferentes gêneros textuais em turmas de alfabetização de jovens e adultos: dificuldades e possibilidades. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?:** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

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

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos – Leitura e Produção de Textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 9^a ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização.** 24^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GERALDI, João Vanderlei. **Ciclo de Palestras sobre Alfabetização no Município do Rio de Janeiro,** palestra, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs.) **A alfabetização de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOCH, Jussara M. P. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004.

NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Marco Antonio & NASCIMENTO, Milton do. Da análise dos 'erros' aos mecanismos envolvidos na aprendizagem escrita. In: **EDUCAÇÃO EM REVISTA – FAE-UFMG**. Nº 12. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1990.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papius, 1998.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. O prazer de descobrir e conhecer. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Projeto de Educação Juvenil – Documento de Fundação do Projeto**, SME, 1999.

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Contribuições à Prática Pedagógica - 1**. Módulo 1 Unidade 3 Texto 10, p. 1, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SILVA, Alexsandro da.; BARBOSA, Maria Lúcia F. F.; COUTINHO, Marília L. “Quando os alunos ainda não sabem ler...”: Algumas reflexões sobre a leitura na alfabetização de jovens e adultos. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

ANEXO 1 – SUGESTÕES PARA LEITURA COMPARTILHADA

- Aos quatro ventos (romance)
Ana Maria Machado, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- A oração de São Francisco: uma mensagem de paz para o mundo atual (reflexão)
Leonardo Boff, Rio de Janeiro, Sextante.
- Memórias Inventadas – A Infância (prosa)
Manoel de Barros, São Paulo. Planeta.
- Retratos de Amor (crônica)
Rubem Alves, Campinas, Papyrus.
- O amor que acende a lua (crônica)
Rubem Alves, Campinas, Papyrus.
- Quando eu era menino (memórias autobiográficas)
Rubem Alves, Campinas, Papyrus.
- 1001 razões para gostar do Brasil (miscelânea)
Marcelo Camacho, Rio de Janeiro, Sextante.
- Um dia “daqueles”: uma lição de vida para levantar o seu astral (motivação)
Bradley Trevor Greive, Rio de Janeiro, Sextante.
- Êxodo (fotografias)
Sebastião Salgado, São Paulo, Companhia das Letras.
- Grávidas Histórias (crônicas)
Francisco Gregório, Rio de Janeiro, Globo.
- O homem que amava caixas (reflexão)
Stephen Michael King, São Paulo, Brinque-Book.
- Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros (mitologia)
Walde-Mar de Andrade e Silva, São Paulo, FTD.
- Contos Tradicionais do Brasil (contos folclóricos brasileiros)
Câmara Cascudo, Rio de Janeiro, Ediouro.
- Guilherme Augusto Araújo Fernandes (reflexão)
Mem Fox, São Paulo, Brinque-Book.
- Literatura de Cordel

- A velhinha que dava nome às coisas (reflexão)
Cynthia Rylant, São Paulo, Brinque-Book.
- Dois idiotas sentados cada qual no seu barril... (crítica social)
Ruth Rocha, São Paulo, Ática.
- Uma história de rabos presos (crítica social)
Ruth Rocha, São Paulo, Salamandra.
- Fábulas de Esopo (fábulas)
Esopo, São Paulo, Companhia das Letrinhas.
- Mania de Explicação (reflexão)
Adriana Falcão, São Paulo, Salamandra.
- Fábulas de La Fontaine (fábulas)
Tradução de Ferreira Gullar, Rio de Janeiro, Revan.
- Era uma vez um tirano (crítica social)
Ana Maria Machado, São Paulo, Salamandra.
- Rosaflor e a Moura Torta (conto)
Pedro Bandeira, São Paulo, Moderna.