



# LETRAMENTO CONQUISTADO PELOS EDUCANDOS DE EJA A PARTIR DE TEXTOS LITERÁRIOS

**Norma Lucia Queiroz**

[normaluciaqueiroz@gmail.com](mailto:normaluciaqueiroz@gmail.com)

*Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*

**Diva Maria Albuquerque Maciel**

[divamacie152@gmail.com](mailto:divamacie152@gmail.com)

*Universidade de Brasília*

**Lucia Helena C. Z. Pulino**

[luciahelena.pulino@gmail.com](mailto:luciahelena.pulino@gmail.com)

*Universidade de Brasília*

**RESUMO:** Estudos de linguagem defendem a relevância do trabalho pedagógico que inclui o letramento, com vistas a subsidiar o sucesso escolar e a cidadania de jovens e adultos. O presente estudo tem como objetivo analisar, com base na teoria da Psicologia Cultural, a proposta de leitura e produção textual desenvolvida a partir de textos literários por duas professoras e educandos do primeiro segmento de EJA em uma escola pública do Distrito Federal. Com abordagem qualitativa, observações em sala de aula, entrevistas com as professoras, análise de produções textuais dos educandos e do Projeto Político Pedagógico foi possível constatar que os educandos aprofundaram seus níveis de letramento e despertaram seu gosto pela leitura e escrita. Tais conquistas parecem estar relacionadas ao desenvolvimento pessoal dos educandos, ao trabalho pedagógico e à experiência docente das professoras. Sugere-se, como contribuição, que a gestão escolar passe a dar mais atenção às condições do trabalho docente, especialmente, a aquisição de recursos didáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento na EJA, prazer de ler e escrever, textos literários.

## LITERACY CONQUERED BY THE STUDENTS OF EJA FROM LITERARY TEXTS

**ABSTRACT:** Language studies defend the relevance of the pedagogical work that includes literacy, with a view to subsidizing school success and the citizenship of young people and adults. The present study aims to analyze, based on the theory of Cultural Psychology, the proposal of reading and textual production developed from literary texts by two teachers and students of the first segment of EJA in a public school in the Federal District. With a qualitative approach, classroom observations, interviews with teachers, analysis of textual productions of learners and the Political Pedagogical Project, it was possible to verify that the learners deepened their levels of literacy and awakened their taste for reading and writing. These achievements seem to be related to the personal development of the students, the pedagogical work and the teaching experience of the teachers. It is suggested as a contribution, that school management should pay more attention to the conditions of teaching work, especially the acquisition of didactic resources.

**KEYWORDS:** literacy, pleasure to read and write, literary texts.

## Introdução

Desenvolver o letramento de educandos, no primeiro segmento da educação de jovens e adultos (EJA), por meio da leitura e da produção textual na escola, pode tanto influenciar a permanência desses educandos no processo de ensino e aprendizagem formal, quanto às ações de sua vida cotidiana. Entretanto, essa tarefa não tem sido fácil para a maioria dos professores e educandos por diversos motivos. Apesar disso, alguns professores têm conseguindo desenvolver práticas pedagógicas que privilegiam o letramento e o prazer de ler e escrever entre educandos jovens e adultos, ultrapassando, assim, as barreiras que surgem no dia a dia escolar. A nosso ver, é importante que experiências positivas de ensino e aprendizagem sejam compartilhadas, para superar barreiras na formação dos educandos de EJA como leitores e escritores competentes.

Uma das estratégias pedagógicas para motivar a leitura dos educandos utilizada em salas de aula por muitos de nós professores nos dias de hoje, diz respeito a comentar textos, livros e filmes que lemos, conhecemos ou assistimos. Em uma das classes observadas para este estudo, a professora Marina (nome fictício), após os cumprimentos normais aos educandos e a uma das pesquisadoras, por vários dias, abria uma pasta e ia retirando vários textos. Em seguida, lia o título, fazia um pequeno comentário sobre cada um deles e perguntava aos educandos se os conheciam. Alguns educandos arriscavam-se e anunciavam que já tinham ouvido a professora da classe anterior lê-los para eles. Mas a maioria deles não se manifestava. A professora continuava dizendo que “os textos eram muito interessantes e como eram muitos, sabia que nem todos iriam lê-los” e disparava a instigar os educandos:

Ah meus queridos, se vocês soubessem que a *Velha contrabandista* é capaz de contrabandear, vocês iriam ler esse texto logo! Vejam este outro: ele trata de um sujeito chamado “Xanás”. Tenho quase certeza que todos vocês já conheceram um dia um “Xanás”. Tenho certeza que gostariam de conhecer também como é a “*Felicidade clandestina*”. Ninguém ficaria triste, nem mais um momentinho! E o Milagre? Já ouviram falar em pessoas que fazem milagres? A cidade que essas pessoas fazem milagres passa a ter uma romaria. A cidade muda sua rotina de uma hora para outra, não é mesmo? Vocês conhecem o texto que conta a briga de uma agulha com a linha? Essa história está no texto *Apólogo* escrito por Machado de Assis. A discussão vai na direção de quem faz o trabalho mais importante, a linha ou a agulha? Vocês sabem o que a velha avarenta colocou no caldeirão, quando Pedro Malasartes fazia a *sopa de pedras*? Ah se quiserem descobrir tudo isso, leiam esses textos. Mesmo que tenham dificuldades, peçam ajuda a alguém, quando não entenderem uma parte ou uma palavra. Estou aqui a disposição de vocês.

- Professora, tô louco para conhecer o do Apólogo (o que é isso?) e o do Milagre. Eles parecem histórias do nordeste (Martinho, 37 anos – nome fictício).

- Do jeito que a senhora fala dessas histórias dá uma vontade de ler, sabia? Quero lê o da Velha “contrabandeira” (...) (Romilda, 25 anos - nome fictício) (Fragmento da observação participante em sala de aula feita por uma das pesquisadoras no dia 17/04/2015).

Essa estratégia tem sido utilizada em classes da EJA, para despertar a vontade de ler e escrever dos educandos e, ao mesmo tempo, desafiá-los a enfrentar o movimento de se tornarem leitores e escritores competentes. Interessa, no presente artigo, analisar a proposta de letramento (usos da leitura e escrita) desenvolvida a partir de textos literários, em duas classes do primeiro segmento da educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental em uma escola pública no Distrito Federal. As informações apresentadas e discutidas aqui são resultantes de uma pesquisa mais ampla denominada “Leitura e Produção textual com jovens e adultos em escolas públicas do DF”, vinculada ao curso de *Especialização Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais*, promovido pela Universidade de Brasília, em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF) e o Ministério da Educação, no ano de 2015. Assumiu-se a concepção de letramento propostas por Soares (1999) e Kleiman (2008) respectivamente nas obras “Os significados do letramento” e “Letramento: um tema em três gêneros”. A recolha dos dados foi realizada com abordagem qualitativa, utilizando observações participantes em duas classes de EJA, entrevista semiestruturada com duas professoras, análise do Projeto Político Pedagógico, no qual se buscou identificar a concepção de letramento defendida pela escola e análise de duas produções textuais de um grupo de educandos. Ressalta-se que os nomes das professoras e dos educandos utilizados, aqui, são fictícios, para resguardar suas identidades.

Ensinar e aprender os usos da leitura e escrita, isto é, o letramento, bem como despertar o gosto de ler e produzir textos são processos complexos e distintos em todos os níveis e modalidades da educação básica. Esses processos de letramento e o prazer de ler e escrever na escola podem ser construídos na interação entre professor, educandos e instituição educacional. É importante ressaltar que, nos dias de hoje, a maioria dos professores sabe que crianças, jovens e adultos podem aprender a usar a língua escrita em seu cotidiano e serem despertados para o prazer de ler e escrever de forma competente (FREIRE, 2000; OLIVEIRA, 1999; VIGOTSKI, 1998; MACIEL, BARBATO,

QUEIROZ, 2003; MACIEL, QUEIROZ, 2015). É importante ressaltar também que os educandos da EJA chegam à escola com muitos conhecimentos sobre a língua escrita, pois vivem em contato com diversos contextos em que estão presentes a leitura e a escrita em nossa sociedade. Por outro lado, esses conhecimentos não são suficientes para atender às exigências de letramento do dia a dia; por exemplo, ler, compreender de forma crítica um contrato de trabalho, de serviços bancários, de aquisição de um cartão de crédito e de financiamentos de um modo geral. Diante dessas inúmeras exigências demandadas pela sociedade letrada atual, a escola deve criar estratégias pedagógicas competentes e diversificadas para atender às necessidades de letramento dos educandos, a partir de textos que circulam socialmente como, por exemplo, textos literários e informativos com temáticas relacionadas à vida dos jovens e adultos.

Nesse sentido, considera-se a escola pesquisada como produtora de conhecimentos, e, em especial, as professoras participantes deste estudo, uma vez que elas procuram construir com os educandos leituras e produções textuais, com a intenção de aprofundar o letramento, a partir de gêneros textuais, que privilegiam a atribuição de sentidos e significados (MORAIS, 2008).

Nesta perspectiva, a aprendizagem está sendo compreendida aqui como um processo, no qual os sujeitos envolvidos estão em seu espaço de atuação, em que experimentam tensões e conflitos, que podem ser vivenciados como momentos de enfrentamento, ruptura, que fazem parte do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 1998).

Com o suporte da Psicologia Cultural, que tem o psicólogo russo Vygotski (1998) como seu principal representante, foi possível constatar que a proposta de leitura e escrita que privilegia leituras diárias pode auxiliar o aprofundamento do letramento de educandos da EJA em especial, aquelas leituras de textos literários, uma vez que elas contribuem para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, compreensão e a produção de textos. Geralmente, os textos literários, além de possibilitar o prazer de ler, também contribuem de forma importante para a construção de bons argumentos para a expressividade oral e para a produção textual.

Oliveira (1999) ressalta que a prática pedagógica com educandos da EJA deve dar atenção especial, no mínimo, a três aspectos: “a condição de não-crianças” – ou seja, os educandos da EJA estão em processo de letramento, mas não devem ser tratados como

se fossem crianças, “a condição de excluídos” – isto é, eles são pessoas que, por não terem estudado na época em que normalmente a maioria dos cidadãos o fazem, não têm acesso a recursos e oportunidades de que as pessoas letradas gozam e, por último, “a condição de determinados grupos culturais”, ou seja, eles fazem parte de grupos culturais de etnias minoritárias ou de classes sociais não prestigiadas. Além disso, a autora afirma que a EJA deve oferecer características diferentes do ensino regular, considerando o desenvolvimento vivenciado por esses educandos e suas especificidades. No âmbito da escolarização, o educando de EJA anunciado por Oliveira (1999) é:

(...) geralmente o migrante, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos). Possui uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalha em ocupações urbanas não qualificadas (...). Busca a escola tardiamente para completar o ensino fundamental. Já o jovem é incorporado ao território da educação escolar geralmente em níveis e fases mais adiantadas da escolaridade, portanto com maiores chances de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e de lazer mais relacionadas à sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Com o perfil dos jovens e adultos anunciados por Oliveira (1999) na citação acima, observa-se que esses educandos possuem muitas experiências de vida para resolver problemas pessoais, mas ao mesmo tempo apresentam lacunas na aprendizagem escolar, em função da pouca qualidade da escolarização que vivenciaram ou do pequeno tempo de investimento na aprendizagem formal, pois a maioria deles teve de assumir sua sobrevivência ainda na infância (QUEIROZ, MACIEL, BARBATO, 2003; AGUIAR, 2006; PAIVA, 2006; MACIEL, QUEIROZ, 2015). Observa-se, ainda, que a maioria desses educandos não descobriu nas aprendizagens escolares os conhecimentos necessários para lidar com a leitura e a escrita (letramento) exigidas em sua comunidade. Nesse sentido, Cagliari (2005) afirma que a leitura vai além dos muros da escola, ela serve para a vida. Para o autor, o compromisso do professor em oportunizar a aquisição dos letramentos na escola é imprescindível para que o educando aprenda diversas habilidades, entre elas: compreenda a estrutura textual (proposição, desenvolvimento e conclusão), significados e sentidos de frases e palavras, bem como se posicionar com argumentos orais e escritos coerentes e concisos em situações cotidianas.

Nessa mesma direção, Freire (2000) chama a atenção para a postura do professor que trabalha com educandos jovens e adultos. Para ele, o professor comprometido com seu trabalho não pode parar de ler, de escrever e de compreender o mundo em que está

inserido e o dos educandos, pois a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo. Freire (1997) defende que

no movimento dialético entre o escrito e o vivido, entre o mundo referido e o mundo vivido, estaria a significativa aprendizagem, a compreensão crítica necessária à transformação da sociedade. Portanto, para que o professor possa sensibilizar o educado para o mundo letrado (para a cultura em que a leitura e a escrita são importantes mecanismos de engajamento social), ele, professor, precisa ser um modelo de leitor crítico (...) vencer as dificuldades previstas e os educandos virem no professor o gosto pela leitura e pela escrita e, a partir disso, também tomarem gosto por elas, terá a escola cumprido o seu mais importante papel (FREIRE, 1997, p. 134).

Pesquisas têm mostrado o sucesso de educandos que vivenciam experiências escolares que têm conseguido aprofundar o letramento e despertar o prazer de ler e escrever. Uma dessas pesquisas foi desenvolvida por Rego (1994), com uma criança que participou dos quatro (4) aos sete (7) anos de idade de experiências com leitura e escrita em seu lar. Os resultados evidenciaram que a criança não chegou à escola alfabetizada, mas em pouco tempo começou a estabelecer relações entre fala e escrita. A autora afirma que as *pseudoleituras* e *escrituras* constituíram atividades importantes para o processo de letramento da criança em questão. Os termos *pseudoleitura* e *escritura* estão sendo entendidos, aqui, como a leitura e escrita que o educando faz mesmo sem dominar convencionalmente essas habilidades. Ou seja, ele folheia o livro, rabisca o papel de forma não convencional e emite comentários sobre o texto, que na maioria das vezes não coincidem com o que está escrito. Com essas práticas, apreendem alguns aspectos da estruturação dos textos que são mais complexos que a grafia de palavras. Quando a criança da pesquisa mencionada ingressou na escola, seus textos orais traziam proposição, desenvolvimento e conclusão de forma criativa, além disso, foi observado que ela omitia conectivos como, por exemplo, “aí” e “né”, frequentemente utilizados por crianças em seus relatos orais de histórias e casos e nos textos escritos.

No caso da EJA, a prática pedagógica que privilegia a leitura e a escrita pode influenciar qualitativamente a formação e a permanência dos educandos na escola, uma vez que pode contribuir para a construção da identidade e de pertencimento desses educandos àquele lugar (MATENCIO, 2005). Cagliari (2005) defende que a escola deve auxiliar os educandos a ler e produzir textos com criatividade e, ao mesmo tempo, ajudá-los a aprofundar seu modo de vivenciar a linguagem oral e escrita a seu favor, isto é, o letramento. O autor afirma, ainda, que a leitura e a escrita “(...) são atividades importantes para a formação cidadã do educando. E o que melhor a escola pode oferecer ao educando

deve estar voltado para a construção de um sujeito leitor e escritor” (CAGLIARI, 2005, p. 149).

Para Cagliari (2005, p. 149), a leitura “envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos e fonéticos, que por vezes, a escola poderia trabalhá-la como um processo de descobertas”, como o utilizado pelo cientista que busca o saber científico.

Brito (2006, p. 23) ressalta que a leitura e a escrita “exigem muitas vezes paciência e perseverança para enfrentar os desafios e nos tornar um pesquisador como se estivéssemos em um laboratório de pesquisa”. Cagliari (2005, p. 149) diz que a leitura “[...] é objetivo da escrita. Quem escreve quer ser lido. Já a habilidade da escrita é também complexa em “seu aspecto gráfico, quanto mais se juntarmos a isso o mundo dos significados carregados pela escrita”.

Observa-se que as afirmações de Brito (2006) e Cagliari (2005) sobre a complexidade da escrita são vivenciadas pelos educandos nas classes de EJA em processo de aprendizagem inicial, uma vez que eles têm de dar atenção a muitas informações ao mesmo tempo como, por exemplo, grafia das palavras, translineação das palavras, uso de letras maiúsculas e minúsculas, concordância verbal e nominal nas orações, organização de parágrafos, coerência e coesão textuais, proposição, desenvolvimento e conclusão do texto, bem como a criatividade. Neste sentido, a leitura vai subsidiar a produção textual, com os elementos apontados anteriormente. O texto é entendido, aqui, como “um conjunto formado por partes solidárias, em que o sentido de uma parte depende das outras” (PLATÃO, FIORIN, 2014, p. 14). Vale lembrar que o significado das partes é determinado pelo todo em que estão encaixadas; por isso a leitura que considera apenas fragmentos isolados, sem observar a relação que as partes estabelecem entre si, não vai captar de maneira global as ideias propostas pelos autores (QUEIROZ, MACIEL, 2014)

Soares (2004) define que o letramento pode ser compreendido como a possibilidade de o educando fazer uso da leitura e da escrita em um contexto que faça parte de sua vida e tenha sentido em seu cotidiano. Kleiman (2008) aprofunda esse conceito, ressaltando que o letramento é

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a língua escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos (...) que desenvolvem alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determinam

uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

A partir das contribuições dos vários autores citados, infere-se que a leitura pode ser compreendida como um modo de estabelecer relações entre as sequências dos sinais gráficos escritos e seus significados. QUEIROZ e MACIEL (2014, p. 34) afirmam, ainda, que “aprender a ler é, antes de tudo, usufruir de um dos direitos fundamentais do cidadão e uma das principais vias de acesso ao conhecimento e à cultura”. As autoras defendem que “promover a leitura em nossas escolas pode ser uma estratégia apropriada contra o analfabetismo, bem como para o desenvolvimento e para a construção da autonomia dos cidadãos do nosso tempo” (QUEIROZ, MACIEL, 2014, p. 26).

A Psicologia Cultural valoriza o ingresso e a permanência dos educandos na escola, pois ali eles podem ampliar significativamente as interações sociais, especialmente, com seus pares e com o professor, além de aprofundarem a compreensão sobre sua cultura (VYGOTSKI, 1998), conquistando “mais experiências para lidar com contextos que exigem saberes oriundos da língua escrita e [...] ainda terem mais oportunidades de vivenciarem diferentes papéis e interações” (SILVA, 2010, p. 29).

Valsiner (2000) ressalta que não basta pensar a cultura como um agrupamento de indivíduos que compartilham as mesmas características e particularidades. Segundo ele, a cultura é um fator constitutivo do desenvolvimento humano e promove a mediação semiótica, que envolve tanto o sistema psicológico individual quanto o universo social dos sujeitos participantes.

A cultura, para Valsiner (2000), é um dos elementos de mediação e integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação social, canalização cultural e trocas, fazendo uso de recursos e instrumentos semióticos construídos. Analisar o conceito de cultura aqui é importante para entendermos, de um lado o processo de aprendizagem e por outro, o desenvolvimento humano. O conceito de cultura como prática social, proposto por Vygotski (1998), é fruto das relações sociais construídas nas sociedades e resultantes do trabalho humano (PINO, 2000; FREIRE, 2000). Isto é, a cultura é tudo aquilo criado pelos homens e diferente da natureza. Portanto, é o conjunto de todas as coisas que o homem produz, mais especificamente, as produções técnicas e artísticas relacionadas às tradições, às instituições e às práticas sociais.

## O estudo e sua metodologia

Optamos neste estudo pela abordagem de pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem mostra-se a mais adequada para responder aos objetivos propostos. Foram realizadas doze observações participantes de duas horas cada, sendo seis em cada classe. Em seguida, foram analisadas doze produções textuais de seis educandos em cada classe; ou seja, duas produções de cada um deles, e o Projeto Político Pedagógico da escola. Realizamos, ainda, uma entrevista semiestruturada com cada uma das professoras efetivas, que são pedagogas da rede pública de ensino do Distrito Federal e possuem curso de especialização. Uma possui a especialização em Psicopedagogia, oferecido pelo Instituto de Psicologia, e a outra, em Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Faculdade de Educação, ambos ofertados pela Universidade de Brasília em parceria com o Ministério de Educação e com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Durante as observações participantes, acompanhou-se a leitura de seis textos literários trabalhados em duas classes, cujo contexto era adequado aos educandos: “A velha contrabandista” e “O milagre”, ambos de autoria de Stanislaw Ponte Preta (Sergio Porto), o “Continho” de Paulo Mendes Campos, a fábula “Um Apólogo” de Machado de Assis e os contos de esperteza, “O homem que enxergava a morte” de Ricardo Azevedo e o “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”. Os textos mencionados acima são de excelente qualidade, escritos por autores reconhecidos como bons autores da Literatura Brasileira e trazem tramas bem construídas, explorando suspense, alegria, humor, tristeza, valores éticos e estratégias de resolução de problemas que às vezes dão certo ou não, no percurso da vida cotidiana das personagens. Assim, considera-se que esses textos, além de auxiliar a consolidação da aprendizagem, podem proporcionar uma leitura prazerosa.

A pesquisa qualitativa busca, como ressaltam Lüdke e André (1986), “compreender o caráter construtivo e interpretativo dos fenômenos, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de um fenômeno ou uma realidade que se nos apresenta” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

O pesquisador constitui-se em um participante e ativo da pesquisa, não somente como produtor de conhecimento, mas como aquele que produz sentidos e significados e que confronta, dialoga e reflete sobre sua história nesse percurso (GONZALEZ REY, 2005; MACIEL, RAPOSO, 2015). Sendo assim, compreende-se que o pesquisador é um

sujeito produtor de conhecimentos e não um leitor de resultados. Suas escolhas, suas tessituras e as hipóteses que levanta, a partir de sua produção intelectual, a aproximação com os pesquisados, as idas e vindas com os instrumentos, revelam uma caminhada sistêmica e ativa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Neste sentido, a pesquisa é um processo dinâmico, complexo, de mobilização e de articulação entre o momento empírico e teórico que permite a criação do pesquisador, mas possibilita, ainda, amplos desdobramentos (QUEIROZ, 2006; QUEIROZ; MACIEL, 2014). A interpretação do pesquisador não se caracteriza por meio de categorias preestabelecidas, perdendo a riqueza e a diversidade do objeto de estudo, mas por categorias que prezem o processo diferenciado e a singularidade daquilo que se propõe estudar (GONZÁLEZ REY, 2005).

## Discussão e resultados

A partir das observações em sala de aula, identificou-se que as professoras se mostravam comprometidas com sua função e com o desenvolvimento dos educandos. Os educandos, como ressaltaram as professoras, apresentavam diversos níveis de desenvolvimento da língua escrita. Esses níveis de escrita foram identificados em produções textuais, que foram construídas pelos educandos, a partir da solicitação pela professora, da elaboração de texto de 10 e 20 linhas. Na análise desses textos, buscou-se levantar as aprendizagens já consolidadas, o desenvolvimento potencial e os avanços de um grupo de doze educandos, sendo seis de cada classe, os quais foram selecionados por nós, pesquisadoras, a partir do sorteio dos nomes dos educandos no diário de classe.

A primeira produção textual analisada foi elaborada ao final do primeiro bimestre, em que foi solicitado que escrevessem um texto orientando uma pessoa jovem ou adulta que tivesse recém-chegado ao Distrito Federal a fazer os documentos: carteira de trabalho e cadastro de pessoa física (CPF), ou seja, um texto informativo.

Nessa produção, cinco educandos escreveram seus textos, com proposição inicial, desenvolvimento e conclusão; quatro deles expressaram a proposição inicial e um pequeno desenvolvimento e três fizeram apenas a proposição inicial. De um modo geral, apesar de alguns textos apresentarem problemas em relação aos aspectos linguísticos (ortografia, concordância verbal e nominal, regência, pontuação, coesão referencial e lexical, conectivos, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares,

intersentenciais e interparágrafos) trouxeram também aspectos linguísticos adequados e exigidos em uma produção textual dessa natureza.

Quando analisadas as produções textuais em seu conjunto, observou-se que os educandos apresentaram equívocos em relação à língua escrita, mas também competências quanto à expressão de seus pensamentos, interlocução, seleção dos argumentos, organização dos parágrafos, coerência e interpretação dos fatos.

Na entrevista com as professoras, entretanto, elas destacaram mais os problemas das produções textuais que os acertos como, por exemplo, a ortografia e o não atendimento ao tamanho (menor número de linhas) do texto solicitado.

Quando se perguntou à professora Marina o que ressaltaria das produções textuais dos educandos, ela ressaltou que “*os educandos, dessa modalidade de ensino, dão muito valor à ortografia correta das palavras. Se eu não destacar as palavras com os erros, eles não se conformam e interrompem a aula para perguntar se a escrita de tal palavra está ou não correta*”. Observou-se no discurso dessa professora que é difícil para o professor, em nossa cultura, romper com a importância dada aos erros ortográficos na escola.

Analisando, por outro lado, a correção feita pelas professoras das produções textuais dos educandos, elas não propuseram em nenhum dos textos qualquer mudança que pudesse contribuir para uma reescrita, pelos educandos, no sentido de melhorar a estruturação de parágrafos, ampliar o desenvolvimento do texto, realizar a conclusão, escrever algo mais criativo, corrigir a grafia das palavras. Também, não se observou a inserção de elogios para aqueles que produziram o texto com estrutura (início, meio e conclusão) ou atenderam ao número de linhas solicitadas - já que esses aspectos apareceram como valores para as professoras - e, assim, estimular os educandos a escreverem outros textos. Nessa direção, Cagliari (2005) ressalta que a escola deve cuidar do sistema ortográfico da escrita de seus educandos, mas não deve valorizar a ortografia mais que a estrutura do texto e ajudar os educandos a se expressarem de forma clara, concisa e criativa. Esses últimos atributos são mais difíceis para o educando construir sozinho, especialmente, no primeiro segmento da EJA. É relevante destacar a importância da intervenção do professor para formar o leitor e o escritor na escola, de acordo com as orientações da Psicologia cultural (VIGOTSKI, 1998).

Na segunda produção textual analisada, observa-se que houve avanços e variações, comparada à primeira, quando os educandos produziram um texto informativo. Essas variações podem estar relacionadas à facilidade deles escreverem um texto narrativo e à influência das leituras e produções textuais vivenciadas na escola. Por exemplo, o texto “O Milagre”, lido e trabalhado em sala de aula, trazia a descrição das personagens e a narração de fatos, o que pode ter contribuído, para que os educandos tenham aprendido com o modo de expressão escrita do texto.

Quanto à análise das professoras sobre essa última produção textual, elas avaliaram que a atividade de comentar os textos literários com os educandos resultou em textos mais trabalhados - a partir dos critérios de organização do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão - em relação à anterior. Observou-se, ainda, maior concisão, mais coerência entre os fatos apresentados, criatividade na elaboração da trama e a escolha dos aspectos linguísticos foi mais adequada de acordo com a linguagem culta.

Em nossa observação, alguns aspectos podem ter contribuído para garantir a produção textual mais bem avaliada pelas professoras, a partir dos critérios elencados por elas e mencionados anteriormente, ou seja, a elaboração de um texto narrativo, a partir de uma temática que fazia parte da vida dos educandos, bem como a produção textual ocorrida ao final do quarto bimestre, quando eles já tinham aprendido a lidar de forma mais competente com alguns aspectos da língua escrita. Para Cagliari (2005, p. 149), “o mundo da escrita é complicado e caótico no seu aspecto gráfico, quanto mais se juntarmos a isso o mundo dos significados carregados pela escrita”. Nesse sentido, a leitura não resolve todos os problemas, mas pode auxiliar os educandos a produzirem textos mais criativos.

Foi possível observar que o objetivo da proposta de trabalho tinha a intencionalidade de auxiliar os educandos a desenvolverem o prazer de ler e escrever, aprofundarem suas práticas de letramento, como a conquista do direito de aprender e assegurar sua cidadania. Para dar conta desses objetivos, nos pareceram adequadas as estratégias pedagógicas selecionadas pelas professoras: escolha de textos literários e informativos, sendo que os textos literários eram escolhidos com a participação direta dos educandos na biblioteca da escola. Já os textos informativos eram selecionados pelas professoras em suas casas, pois a escola não dispunha da assinatura de jornal e os

educandos do noturno não têm acesso ao laboratório de informática, que se encontra sempre fechado.

Outra estratégia pedagógica relevante, com vistas à produção textual, foi o debate dos textos, após a leitura em voz alta pelas professoras, livre dos “enigmas” da expressão escrita. Depois de explorar aspectos poéticos e estéticos apresentados pelo texto, os educandos faziam uma nova leitura também em voz alta, com a participação de todos ou apenas de alguns que se sentiam mais à vontade naquele momento, quando o texto era curto, como foi o caso do texto *Continho*, escrito por Paulo Mendes Campos. Uma coisa que merece ser destacada aqui era o cuidado que as professoras tinham de fazer essas leituras de forma dinâmica, utilizando diversos espaços da escola e diferentes técnicas. Por exemplo, um dia a leitura foi feita na biblioteca, utilizando um *power point* e *datashow*. Em outro, as classes ocuparam a cantina da escola, fazendo uma roda de leitura, com debate, incluindo educandos de outras classes que quiseram participar da atividade. Conforme comentários de uma das professoras que, “a interação desses educandos tinha dado um salto de qualidade, pois a presença de educandos de outras classes já não os inibia como antes” (Profª. ANGÉLICA). Em outro momento, era eleito um dos educandos da classe para fazer a leitura de todo o texto e os demais colegas acompanhavam.

Observou-se também um dia em que as professoras juntaram as classes para fazerem a leitura e discussão do texto. Outras leituras foram realizadas no pátio coberto da escola e os educandos mantiveram o interesse pela atividade. Todas essas estratégias nos remetem a Valsiner (2000), quando ele destaca a importância dos processos de interação social, da canalização cultural, do uso dos recursos e instrumentos semióticos construídos pelos sujeitos, para ampliar as possibilidades de construção da aprendizagem.

Foi possível analisar que escolher espaços diferentes da sala de aula para realizar a leitura dos textos possibilitou, além da aprendizagem, a interação social dos educandos de sua própria classe e também de educandos de outras classes. Quanto às técnicas utilizadas, as professoras procuravam um jeito de chamar a atenção dos educandos, por meio de recursos tecnológicos (*power point*), ou o livro que saía de uma caixa com decorações apropriadas para jovens e adultos. Entretanto, a forma mais inusitada foi o dia em que o livro saiu de um grande balão usado normalmente em festas de aniversário, na

sala da professora Angélica. Ela usou o mote de que para os educandos lerem naquele dia deveriam “dar liberdade ao livro que estava preso no balão” e soltou o balão cheio com um livro, na sala de aula. Nesse dia, os educandos aparentavam certo cansaço e a professora sugeriu que eles olhassem o caderno para relembrar o que tinham estudado no dia anterior, enquanto ela organizava o material da aula do dia. Quando ela soltou o balão em sala, antes da leitura propriamente dita, isso fez com que os educandos se movimentassem e “se animassem”, para que a aprendizagem não ficasse comprometida.

Observou-se, também, que as professoras se preocupavam com a qualidade da entonação durante a leitura dos textos para prender a atenção dos educandos e, às vezes, para ficar mais interessante, a leitura era feita pelas duas professoras ao mesmo tempo, a voz da professora Marina somava-se à de sua colega Angélica, como ocorreu no momento da leitura do texto “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”. Nesse dia, a leitura foi dramatizada por três educandos e, para completar a dinâmica da leitura, os educandos descobriram o porquê da sopa da velha avarenta, personagem do texto, ficar tão gostosa, pois foi servida uma sopa com receita semelhante à do texto, para saborearem a leitura.

Com base nas observações e entrevistas realizadas com as professoras, foi possível concluir que elas investiram no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos para lhes comunicar que o letramento é uma conquista de cada um deles e cabe à escola assumir o papel de transmitir a cultura, conhecimentos importantes e o prazer, por meio da leitura e produção textual, como uma das formas de ajudá-los a “apreciar os fatos, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber diferentes possibilidades de uma mesma leitura, vivenciar a liberdade, refletir sobre problemas éticos” entre outros (YUNES, 2003, p. 14).

Outro aspecto relevante da produção textual é a possibilidade de despertar nos educandos o valor da preservação da memória dos fenômenos e fatos sociais. Nesse sentido, o professor francês Chartier, da Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, afirmou em uma entrevista concedida em junho de 2015, quando esteve no Brasil para lançar seu livro *Inscrever & Apagar*, sobre a preservação da memória e a efemeridade dos textos escritos, que a escola tem a tarefa de:

[...] ensinar aos jovens que existem diferentes formas de ler para diferentes necessidades. E se as salas de aula devem incorporar a presença de computadores, internet, tablets como ferramentas, também é fundamental que os professores continuem a trabalhar a leitura de livros clássicos. Não porque eles são “clássicos”, mas porque, talvez melhor do que outros textos, ajudama

pensar sobre o mundo, natural ou social, a compreender as relações com os outros, a fazer as perguntas essenciais da existência e a desenvolver uma crítica às instituições, às informações e às autoridades (REVISTA DE HISTÓRIA, 2015, p. 28).

Analisando as práticas das professoras pesquisadas, foi possível observar que mesmo sem ler o livro ou conhecer a entrevista de Chartier (2015), incluíram em seus planejamentos pedagógicos algumas das orientações mencionadas pelo professor entrevistado. Por exemplo, que os professores podem escolher textos clássicos de qualidade e de diversos gêneros para trabalhar em suas classes, como, a crônica “A velha contrabandista” de Stanislaw Ponte Preta. Trata-se de uma crônica caracterizada como engraçada, mas que, ao mesmo tempo, exige dos leitores capacidade de interpretação para identificar o objeto contrabandeado pela personagem. Após a leitura do texto, o debate foi muito rico entre educandos e professoras. Entretanto, a identificação do objeto do contrabando pelos educandos não foi tão fácil. Inicialmente, eles se posicionaram como leitores iniciantes, a partir das pistas mais evidentes elegeram o saco de areia ou objeto escondido dentro da areia ou da mochila que a velha levava todos os dias na garupa da lambreta como produto do contrabando. A indicação deste texto, segundo as professoras, foi possibilitar aos educandos o aprofundamento de questões de interpretação dos textos. Nesse sentido, as professoras seguiram a orientação dada por Vygotski (1998), quando o autor afirma que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1998, p. 98). Isto é, o ensino deve se dirigir às funções psicológicas que estão em vias de se completarem naquilo que potencialmente os educandos poderão vir a saber.

A crônica “*O milagre*” escrita também por Stanislaw Ponte Preta é um texto pequeno, no qual o autor recriou como toda crônica, temas cotidianos, a partir de seus valores e experiências. Neste caso, Stanislaw privilegiou o humor e a discussão de algumas crenças em nossa cultura, considerando que a população passou a crer e veicular sobre o vigário, que vivera e falecera em um quarto nos fundos de um bar estava fazendo milagres naquele lugar, com o objetivo de amenizar o sofrimento das gentes daquele local e de outros lugares até mais distantes.

Analisando, por meio dos registros da observação, o trabalho pedagógico com o texto “*O milagre*”, foi possível verificar que a maioria dos educandos demonstrou

interesse, mas só compreenderam o texto, quando as professoras explicitaram que o autor estava chamando a nossa atenção que naquele contexto não aconteceu nenhum milagre. Aquelas gentes inferiram a presença do vigário em seu quarto, a partir da prática do dono do bar e de seu auxiliar que ao final de todas tardes, acendiam uma vela no quarto que fora ocupado pelo vigário. Na discussão, os educandos trouxeram à tona inúmeras experiências semelhantes, vividas por eles em suas cidades de origem. Alguns demonstraram até um pouco de decepção com o final do texto.

Já o texto “*Continho*” é um texto curto e traz a marca da ironia de uma das personagens – o menino. De acordo com o vigário da região, autoridade inquestionável, o menino, apesar de triste e magro, sentado à beira da estrada “imaginando bobagem”, revela sua personalidade irônica no diálogo com esse vigário no sertão de Pernambuco. Durante a discussão, os educandos se identificaram com a personagem do menino, pois ele é ativo e irônico. Fizeram a leitura de forma rápida, pois o texto trouxe uma linguagem clara, simples e apresentava além do humor, um contexto reconhecido pelos educandos, no qual expressavam o sentimento de identificação com o contexto.

A fábula intitulada “*Um Apólogo*”, de Machado de Assis, traz o diálogo entre uma Agulha e um Novelo, que dialogam sobre a importância de seu trabalho na sociedade. Inicialmente, a Agulha vangloria-se de seu trabalho, porque costura roupas belas para pessoas importantes como a baronesa. Com esse discurso, ela provocava o Novelo, dizendo que sem ela, ele não conseguiria furar o tecido e avançar para compor a peça do vestuário. O Novelo, quando percebeu o objetivo da Agulha, apresentou argumentos que destravam a Agulha e seu trabalho, dizendo “Senhora Agulha, todos sabem que você costura, mas, na hora de ir ao baile, quem vai no vestido da Baronesa? Sou eu quem vai receber os elogios de Ministros e do Imperador, enquanto a senhora fica aí na caixinha de costura em casa e não vai a lugar nenhum”. Nesse momento, surge o Alfinete e sugere à Agulha ficar quieta e fazer seu trabalho sem reclamar, tornando-se igual a ele, pois onde o espetam, ele fica e não ajuda ninguém a subir degraus. Fica, em seu canto, quietinho.

Observou-se que apesar de os contos e a fábula escolhidos serem antigos, mantiveram um diálogo atualizado com os tempos contemporâneos. A fábula Apólogo pode ser vista como uma crítica à desvalorização do trabalho braçal. Nesse sentido, os educandos se identificaram com o texto, pois a maioria deles desenvolve atividades laborais não valorizadas pela sociedade. Nessa fábula, a Agulha parece que começou a

tomar consciência da desvalorização de seu trabalho de forma ativa. Já o Alfinete parece estar conformado com a falta de reconhecimento de seu trabalho e aceitou o papel passivo de alfinete imposto a ele para sobreviver e ao mesmo tempo não consegue compreender que é engolido pela falta de apreço ao seu fazer laboral característico do mundo do trabalho e social. Por outro lado, além de assumir a falta de reconhecimento como algo pessoal, tentou convencer seus pares a assumirem a condição passiva e sugeriu à Agulha desistir de lutar pela valorização do trabalho. Na escola, o professor de EJA tem de assumir posição positiva, bem diferente daquela vivenciada pelo Alfinete, levando os educandos a conquistarem seus direitos, a partir de sua luta.

Já o texto “*O homem que enxergava a morte*” de autoria de Ricardo Azevedo é também um conto publicado no livro “Contos de enganar a morte”, pela Editora Ática. Esse conto traz a história de um homem que convidou a Morte para ser madrinha de seu filho e em troca pediu que lhe concedesse o dom de adivinhar se um doente iria morrer ou viver. Com isso, ele tornou-se médico e ganhou muito dinheiro. Entretanto, quando chegou o dia de sua morte, a história ganhou outro contorno. Com esse texto, os educandos trouxeram também inúmeras histórias sobre essa temática e demonstraram ter consciência de como lidar com esse tema, criando argumentos para a construção da produção textual.

Quanto à importância da leitura do Projeto Político Pedagógico, observou-se que a escola pesquisada apresentou a perspectiva teórica da leitura dialógica e se comprometeu a tomar providências para trabalhar com todas as classes com esse tipo de leitura. Entende-se por leitura dialógica o conceito elaborado por Flecha (1997), no qual o autor propõe como base para relações educativas entre sujeitos, o diálogo. Nela, a comunicação e o diálogo constroem, juntos, alternativas de aprendizagem para todos os educandos, como na proposta analisada, na qual foram realizadas diversas leituras de textos literários relacionados à vida dos educandos, por considerar que o leitor é capaz de tomar para si as experiências, desejos e sonhos contidos nos textos e reconstruí-los em seu favor (MACHADO, 2002).

Entretanto, esclarecemos que há possibilidade de outros elementos influenciarem a relação da professora e seus educandos de forma assertiva como, por exemplo, a identificar os conhecimentos prévios dos educandos e relacioná-los no planejamento pedagógico, ter experiência pedagógica e ofertar uma mediação comprometida com os

educandos. Quando questionadas as professoras sobre quais valores éticos profissionais as motivavam o exercício de sua profissão, a professora Angélica mencionou que

“(…) desde o início de minha carreira tenho procurado ser uma boa professora. Discutíamos isso nas aulas do curso de Pedagogia: que para ser uma boa professora deveria ter o compromisso de garantir a aprendizagem dos alunos, buscar aprender para fazer cada dia aulas melhores. Não adianta ficar dizendo apenas que os alunos não aprendem, mas também preciso ver como eu estou trabalhando com eles. Que práticas estou oferecendo a meus alunos? Tenho uma responsabilidade com os alunos que estão aqui. Não posso apenas me render à condição econômica dos alunos. Vejo que para eles, a escola é uma oportunidade de se tornar um aluno crítico e enxergar seu papel neste mundo”  
(DISCURSO DA PROFESSORA ANGÉLICA, 30 ANOS)

Foi possível identificar no discurso da professora Angélica que ela demonstrou consciência e compromisso exigidos profissionalmente no processo de aprendizagem dos educandos. Esses traços foram confirmados nas observações em sala de aula, por exemplo, em que a escola não oferecia às professoras todas as condições para colocar seu planejamento pedagógico em prática, e, entretanto, elas definiram que a leitura e a produção textual seriam estratégias nucleares e buscavam encontrar textos de qualidade para suas aulas na escola e fora dela. Sabe-se que não deveria ser essa a realidade de um professor que quer desenvolver uma prática pedagógica com competência.

Formar educandos jovens e adultos para serem leitores e escritores traz, também, certas dificuldades para esses educandos. Por isso, faz-se necessário que o professor esteja consciente desse desafio e os encorajem a lerem e produzirem textos, superando limites, assegurando a compreensão dos materiais escritos. Constatou-se que os educandos envolvidos nesse estudo identificaram-se com os textos, especialmente, o de “*Pedro Malasartes e a sopa de pedras*”, uma vez que era o mais conhecido por um grupo de educandos, pois já tinham ouvido na classe do ano anterior. Esse texto traz suspenses e espertezas que estão presentes na vida cotidiana deles. Com isso, a leitura faz uma ponte entre o que já conhecem e o que precisam agregar de conhecimentos na escola. Isto pode ajudá-los a internalizarem outros saberes, pois a leitura na escola não é apenas um dos eixos do conhecimento distante, mas, essencialmente, uma “forma de linguagem” (SMOLKA, 2003, p. 45). Nesta perspectiva, o sujeito para ser considerado alfabetizado, nos dias de hoje, deve dominar o conhecimento além de letras, palavras e orações. Isto é,

ele deve ler, escrever textos e usá-los em suas atividades diárias com competência, uma vez que a língua escrita pode oportunizar diferentes modos de viver o letramento.

## Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciaram que os educandos, ao longo do ano letivo, começaram a despertar o interesse para ler e produzir seus textos. Alguns deles conseguiram aprofundar significativamente a qualidade de sua leitura e da escrita de seus textos, atingindo, assim, os objetivos estabelecidos pelas professoras. Tal avanço pode ser atribuído à leitura diária, com planejamento, dinâmica e materiais de qualidade. Observou-se que todos os participantes deste estudo beneficiaram-se com essa estratégia metodológica. Inicialmente, sete dos 32 educandos de cada classe apresentavam leitura pouco fluente e demonstravam insegurança para escrever. Durante as observações, foi possível verificar mudanças no modo de ler, bem como a diminuição gradativa do medo de escrever seus textos. A professora Marina afirmou que, no início do ano, quando convidava os educandos que apresentavam essas dificuldades para ler e escrever, os educandos ficavam muito tensos em sala de aula. Alguns resistiam ao máximo e chegavam até a “ameaçar” que não voltariam mais à escola.

Nesse sentido, o avanço desses educandos em relação à leitura e à escrita exigiu, além de estratégias pedagógicas assertivas de leitura e escrita, o encorajamento por parte das professoras, para que eles aceitassem as dificuldades e criassem modos para enfrentá-las e, por fim, superá-las. A professora Angélica mencionou que o ano letivo em questão foi de sucesso para ela e para os educandos de sua classe, pois a maioria deles aprofundou o letramento, modificando positivamente a capacidade de ler e de produzir seus textos, considerando seu segmento de ensino.

Outra estratégia valiosa que gerou resultados positivos foi identificar os problemas dos educandos em relação à língua escrita logo no início do ano e eles não desistirem da escola, pois quando o professor faz essa identificação, alguns educandos podem reagir negativamente. E o fato de o professor trabalhar essas dificuldades desde o início do ano permite aos educandos e ao professor terem maiores chances de sucesso. Nesse sentido, é necessário que o professor acredite em sua experiência docente, para superar possíveis reações negativas dos educandos e os encoraje a superá-las, a partir da tomada de consciência das dificuldades. A nosso ver, o professor não pode recuar em função da ameaça do educando de abandonar a escola, caso não consiga aprender. O professor tem

de demonstrar que a tomada de consciência das dificuldades identificadas inicialmente pode gerar uma situação desconfortável, mas ao mesmo tempo pode ser também decisiva para a superação delas.

As professoras mostraram-se comprometidas com a aprendizagem dos educandos. Por outro lado, a equipe gestora da escola, apesar de apoiadora da proposta pedagógica em questão, poderia melhorar as condições de trabalho dessas profissionais, colaborando com a aquisição de mais títulos literários e de textos informativos, acesso ao laboratório de informática no turno noturno com internet para professoras e educandos. É inaceitável que as professoras tenham precisado providenciar textos por conta própria, bem como prover a organização dos diferentes espaços para a leitura como idealizaram na proposta pedagógica, tendo, por exemplo, que deslocar cadeiras para a cantina, instalar *datashow* na biblioteca, adquirir ingredientes para o lanche por meio de doações entre amigos, pesquisadoras ou de seu próprio salário.

E por último, ressalta-se que a proposta de leitura e escrita analisada pode ser incorporada às outras classes de EJA da própria escola e mesmo a outras experiências educativas que trabalham com processo de escolarização. E assim, como a educanda Romilda deixou claro que foi muito importante para ela e os colegas descobrirem, além do segredo da velha avarenta que deixava a sopa de pedras muito saborosa, o prazer de ler e produzir textos para ir além da leitura do mundo em que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. 2ed. In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autentica-Ceale, 2006, p. 123-138.

ASSIS, M. de. **Apólogo**. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. II, 1994.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. 2 ed. In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; M. Z. V. MACHADO (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autentica-Ceale, 2006, p. 168-189.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando & Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2005 (Coleção Pensamentos e Ação no Magistério).

CAMPOS, P. M. **Continho**. Disponível em:  
<<http://provoacaocomunicacao.wordpress.com/2011/10/31/roteiro-continho-paulo-mendes-campos/>>. Acesso em 28 nov. 2015.

CHARTIER, R. **Inscrever & Apagar**. São Paulo: Ed Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **Entrevista à Revista de História**. Disponível  
<<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/entrevistargerchartier>>. Acesso em 12 dez. 2015.

CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Global, 1934.

FLECHA, R. **Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

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

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACIEL, D. A.; BARBATO, S.; QUEIROZ, N. L. **Processos de alfabetização e letramento: opções metodológicas e avaliação**. Brasília: SESI, 2003.

\_\_\_\_\_. QUEIROZ, N. L. **Alfabetização e letramento: aprender o código ou o sistema da escrita?** In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2015, p.107 – 128.

\_\_\_\_\_. RAPOSO, M. B. T. M.: **Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão**. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2015, p. 77 – 105.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MATENCIO, M. L. **Leitura, produção de textos e a escola**. 3 ed. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 12, p. 59-73, set/dez. 1999.

PAIVA, A. Estatuto literário e escola. 2 ed. In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; M. Z. V. MACHADO (Orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autentica-Ceale, p. 2006. p. 95-115.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Revista Educação & Sociedade**, n.71, p. 45-78, 2000.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto: leitura e redação**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

PORTO, S. **O melhor de Stanislaw Ponte Preta**. 3 ed, Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Políticas públicas em alfabetização de jovens e adultos**. Brasília: SESI, 2003.

QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. A. Contribuições da contação de histórias infantis e a formação de crianças leitoras. **Revista Unisinos**. São Leopoldo – RS. v 18. n. 1, p. 25-34, jan/abril, 2014.

REGO, L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO. M. A. **A concepção da escrita pela criança**. 2 ed. São Paulo. Campinas: Pontes. 1994, p. 105-133

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

VALSINER, J. Culture and development. In Valsiner J. **Culture and human development**. London: Sage, p. 49-59, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola. 2003, p. 7-15.

Recebido em: 03/06/2016

Aprovado em: 27/03/2017