



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS**

CRISTIANE PAULA NASCIMENTO

**A COMPETÊNCIA LÉXICA DE ALUNOS DA EJA: A CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA COMO MEIO FACILITADOR PARA A AQUISIÇÃO DA
ESCRITA**

TRÊS LAGOAS- MS

2020

CRISTIANE PAULA NASCIMENTO

**A COMPETÊNCIA LÉXICA DE ALUNOS DA EJA: A CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA COMO MEIO FACILITADOR PARA A AQUISIÇÃO DA
ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, área de concentração: Linguagens e Letramentos, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: *Prof. Dr. Renato Rodrigues-Pereira*

TRÊS LAGOAS- MS
DEZEMBRO/2020

CRISTIANE PAULA NASCIMENTO

A COMPETÊNCIA LÉXICA DE ALUNOS DA EJA: A CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA COMO MEIO FACILITADOR PARA A AQUISIÇÃO DA
ESCRITA

Folha de Aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Rodrigues-Pereira - UFMS - (orientador)

Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira (co-orientador)

Profa. Dra. Ana Claudia Castiglioni (UFT - Titular)

Profa. Dra. Solange de Carvalho Fortilli (UFMS – Titular)

Três Lagoas/MS, 21 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho a Deus, minha força e proteção.

À minha família, em especial aos meus filhos Jorge Ricardo e João Pedro, por todo o carinho e tolerância comigo nos dias de ausência.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus em primeiro lugar. Ele é a sustentação que me mantém de pé a cada dia.

Aos meus filhos por compreenderem a minha ausência nos dias de dedicação aos estudos, pois tiveram tolerância durante as crises de ansiedade na fase da escrita deste trabalho. Filhos, o amor de vocês me deu forças para continuar firme até o fim.

Aos meus pais, “mana” Ana Cristina e em especial à “mana” Viviane, meu braço direito nos cuidados com os meninos e minha casa enquanto estive ausente.

Aos professores que nos acompanharam e nos proporcionaram aprendizagem para a vida inteira durante o período de cumprimento de créditos em disciplinas: Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Profa. Dra. Silvelena Cosmo Dias, Profa. Dra. Cleonice Candida Gomes Leite, Profa. Dra. Solange de Carvalho Fortilli, Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira, Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões, e, em especial, ao Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira, meu querido amigo, por aceitar o desafio de me orientar com muito carinho e dedicação nessa jornada desafiadora. Muita Gratidão a cada um de vocês!

Gratidão imensa às colegas da turma VI do PROFLETRAS: Crisneide (minha querida amiga), Priscila (uma pessoinha incrível), Patrícia (poderosa), Vânia (nossa queridinha), Eliana (mulher forte e determinada) e Adelina (simplicidade e alegria)... vocês fizeram parte desse momento que ficará registrado para sempre em nossas memórias. Tínhamos uma meta em comum, mas cada uma, com sua peculiaridade, trouxe contribuições ao grupo e crescemos juntas.

Aos meus amigos que compreenderam quando eu precisei me distanciar do nosso grupo e, em especial, à Alessandra que me ajudou na montagem dos slides do pré-projeto e às amigas Bruna e Larissa pelo apoio “técnico”.

Gratidão ao Turíbio que foi muito gentil ao formatar meus slides para apresentação do projeto. O Professor Ulisses elogiou... Valeu!!!

Gratidão à minha nova “best friend Crisneide Ribeiro”, por ter feito a minha passagem pela UFMS ainda mais especial. Foi amiga, companheira dedicada, carinhosa.... Desesperamos juntas e da mesma forma nos confortamos. Amei conhecer você!!!

À minha amiga Rute que não mediu esforços para ajudar sempre que precisei e à minha amiga Maria Souza por me emprestar seus livros tão preciosos.

Gratidão à Delciene e aos professores e alunos da APAE por toda a tolerância nos dias que precisei faltar ao trabalho. À Maria Eliza, sempre prestativa a me ajudar com os documentos

necessários para minha licença. À Magda, o meu obrigada por me substituir com muito carinho enquanto precisava viajar. Vocês foram muito carinhosos comigo. Essa vitória também pertence a vocês.

Às professoras, diretoras da Escola Municipal Olívio Giroto, Cláudia Paula e Shaara Nunes, por compreenderem minha necessidade de me ausentar do trabalho. Também agradeço à professora Eliene que não mediu esforços para atender aos meus alunos da EJA.

Ainda devo eterna gratidão aos meus queridos alunos da EJA que aceitaram fazer parte da minha pesquisa e por compreenderem que precisei deixá-los nos dias de estudo.

Ao Bruno informática por sempre me socorrer e compreender meu desespero ao tentar recuperar documentos importantes quando a tecnologia falhou. Bruno, você é dez!

Ao Ariel, por sempre nos receber na secretaria da UFMS com aquele sorriso gigante sempre estampado no rosto.

Ao Prof. Dr. Tarcisio Luiz Pereira, por me dar dicas importantíssimas sobre caminhos para o desenvolvimento da minha pesquisa na área da Pedagogia, no momento que estava me sentindo um pouco desorientada. Da mesma forma, ao amigo José Fernando que me indicou obras importantes na área da fonoaudiologia e contribuiu muito para meu conhecimento.

Gratidão aos mestres que compuseram a banca de qualificação e defesa. A sabedoria de cada um contribuiu para o sucesso do meu trabalho. Eternamente grata!

À minha amiga e secretária de educação da cidade de Caçu, Cléria Ferreira Guimarães do Nascimento Giroto, por colaborar efetivamente com recursos, financeiros e humanos, na minha substituição nas aulas da EJA.

Gratidão ao Governo do Estado de Goiás por deferir a favor da minha licença para aprimoramento profissional.

Igualmente sou grata à *Capes* pelo subsídio destinado à efetivação e realização de minha pesquisa.

Finalmente, gratidão à Universidade Federal de Mato grosso do Sul, Campus de Três Lagoas/MS, por nos acolher e dar o suporte necessário para que pudéssemos chegar até aqui com sucesso.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão”
(Paulo Freire).*

NASCIMENTO, Cristiane Paula. A competência léxica de alunos da EJA: a consciência fonológica como meio facilitador para a aquisição da escrita. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2020. 175 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras)

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos a pesquisa de mestrado que realizamos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS da UFMS, Câmpus de Três Lagoas. Considerando a importância e o desafio que é alfabetizar alunos em idade adulta, almejamos contribuir para o desenvolvimento da competência léxica. Para tanto, utilizamos os princípios da Consciência Fonológica e o Método Fonovisuoarticulatório como meios para o processo de alfabetização dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, determinamos como objetivos i) refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem do léxico na alfabetização de jovens e adultos, com vistas a proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem ampliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; ii) discorrer sobre a consciência fonológica do aluno e a utilização de metodologias da abordagem fônica como instrumento funcional para diminuir os problemas de ortografia; iii) identificar os principais problemas de inadequação lexical durante atividades de escrita espontânea dos alunos, por meio de atividades de constatação elaboradas para este fim; iv) analisar os resultados obtidos a partir das atividades de constatação e usá-los para fins de verificar quais atividades viabilizam o melhor desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e quais são mais adequadas no processo de alfabetização dos alunos da EJA; v) elaborar sequências de atividades (SA) orais e escritas que viabilizem o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em prol da ampliação da competência léxica em nível de leitura e escrita; vi) colaborar com outros professores alfabetizadores da EJA, haja vista que as atividades almejam possibilitar a ampliação da competência léxica dos alunos a partir do desenvolvimento da consciência fonológica em seus diferentes níveis. Para o desenvolvimento da pesquisa, pautamo-nos pelos princípios teóricos e metodológicos relacionados à Pedagogia no que tange à alfabetização de adultos e à Abordagem Léxica no ensino. Com o desenvolvimento deste trabalho, identificamos os níveis de competência comunicativa dos alunos por meio de atividades de constatação, e, a partir disso, propomos sequências de atividades que almejam contribuir para a prática pedagógica de outros professores alfabetizadores de jovens e adultos, para que esses alunos se tornem cada vez mais competentes do ponto de vista lexical.

Palavras-chave: Léxico. Consciência Fonológica. EJA. Alfabetização

NASCIMENTO, Cristiane Paula. A competência léxica de alunos da EJA: a consciência fonológica como meio facilitador para a aquisição da escrita. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2020. 175 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras)

ABSTRACT

In this paper, we present the master's research that we carried out under the Professional Master's Program in Letters in the National Network - PROFLETRAS of UFMS, Campus of Três Lagoas. Considering the importance and the challenge of literacy in adult students, we aim to contribute to the development of lexical competence, so we use the principles of Phonological Awareness and the Phonovisuoarticulatory Method as a means for the literacy process of students of Youth and Education Adults (EJA). In this context, we determined as objectives i) to reflect on the teaching-learning process of the lexicon in the literacy of young people and adults, with a view to providing learning situations that make it possible to expand the development of students' communicative competence; ii) talk about the student's phonological awareness and the use of methodologies of the phonic approach as a functional tool to reduce spelling problems; iii) to identify the main problems of lexical inadequacy during students' spontaneous writing activities, through verification activities designed for this purpose; iv) analyze the results obtained from the verification activities and use them for the purpose of verifying which activities enable the best development of phonological awareness skills and which are more appropriate in the literacy process of EJA students; v) develop sequences of oral and written activities (SA) that enable the development of phonological awareness skills in favor of expanding lexical competence at the reading and writing level; vi) collaborate with other EJA literacy teachers, given that the activities aim to enable the expansion of students' lexical competence from the development of phonological awareness at its different levels. For the development of the research, we are guided by the theoretical and methodological principles related to Pedagogy with regard to adult literacy and the Lexical Approach in teaching. With the development of this work, we identified the students' levels of communicative competence through verification activities, and, from that, we propose sequences of activities that aim to contribute to the pedagogical practice of other young and adult literacy teachers, so that these students become more and more competent from a lexical point of view.

Keywords: Lexicon. Phonological awareness. EJA. Literacy

LISTA DE FIGURAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1: COMPETÊNCIA COMUNICATIVA | 64 |
| FIGURA 2: SEGMENTOS DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA. | 65 |
| FIGURA 3: MÉTODO A CASINHA FELIZ - É TEMPO DE APRENDER..... | 78 |
| FIGURA 4: MÉTODO A HISTÓRIA DA ABELHINHA - IRACEMA MEIRELLES | 79 |
| FIGURA 5: AS LETRAS FALAM - ALFABETIZAÇÃO FÔNICA - SANDRA PULIEZI | 80 |
| FIGURA 6: ALFABETIZAÇÃO: MÉTODO FÔNICO (LIVRO DO PROFESSOR E DO ALUNO) | 81 |
| FIGURA 7: MÉTODO BOQUINHAS | 81 |
| FIGURA 8: ARTICULEMAS DO MÉTODO FONOVISUOARTICULATÓRIO: BOQUINHAS..... | 82 |
| FIGURA 9: LIVRO DO ALUNO E LIVRO DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA “BOQUINHAS” | 83 |
| FIGURA 10: ATIVIDADE DE CONSTATAÇÃO | 86 |
| FIGURA 11: PRODUZIDO POR J.C. | 90 |
| FIGURA 12: PRODUZIDO POR M.A. | 90 |
| FIGURA 13: PRODUZIDO POR S..... | 90 |
| FIGURA 14: PRODUZIDO POR AP. | 91 |
| FIGURA 15: PRODUZIDO POR A.FR. | 91 |
| FIGURA 16: PRODUZIDO POR R. | 92 |
| FIGURA 17: PRODUZIDO POR A.M. | 92 |
| FIGURA 18: PRODUZIDO POR S.O. | 93 |
| FIGURA 19: PRODUZIDO POR A.N..... | 93 |
| FIGURA 20: PRODUZIDO POR C. | 93 |
| FIGURA 21: PRODUZIDO POR J.A..... | 93 |
| FIGURA 22: PRODUZIDO POR ED. | 94 |
| FIGURA 23: PRODUZIDO POR V. | 94 |
| FIGURA 24: PRODUZIDO POR M.A. | 94 |
| FIGURA 25: PRODUZIDO POR F..... | 94 |
| FIGURA 26: PRODUZIDO POR Z. | 95 |
| FIGURA 27: PRODUZIDO POR A.F. | 95 |
| FIGURA 28: PRODUZIDO POR I. | 95 |
| FIGURA 29: PRODUZIDO POR E. | 95 |
| FIGURA 30: PRODUZIDO POR EL. | 96 |
| FIGURA 31: ARTICULEMAS - VOGAIS | 101 |

| | |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 32: ATIVIDADE COM OS ARTICULEMAS DAS VOGAIS..... | 102 |
| FIGURA 33: ATIVIDADE DE SEQUÊNCIA DE VOGAIS. | 103 |
| FIGURA 34: ATIVIDADE DE PERCEPÇÃO DAS VOGAIS 1. | 106 |
| FIGURA 35: ATIVIDADE DE PERCEPÇÃO DAS VOGAIS 2. | 107 |
| FIGURA 36: ARTICULEMAS BOQUINHAS - ALFABETO | 108 |
| FIGURA 37: JOGO DAS RIMAS | 111 |
| FIGURA 38: ATIVIDADE CONSCIÊNCIA DE RIMAS | 114 |
| FIGURA 39: RIMAS. | 116 |
| FIGURA 40: CANTAR E RIMAR. | 118 |
| FIGURA 41: ATIVIDADE PARA ANÁLISE E SÍNTEE DE PALAVRAS. | 122 |
| FIGURA 42: ATIVIDADE DE LEITURA..... | 128 |
| FIGURA 43: DITADOS POPULARES..... | 131 |
| FIGURA 44: ATIVIDADE DE COMPLETAR FRASES..... | 133 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| GRÁFICO 1: TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS ACIMA DE 15 ANOS NO BRASIL EM 2018 | 31 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1: PERFIL DOS ALUNOS FREQUENTES NAS AULAS DA EJA..... | 88 |
| QUADRO 2: QUADRINHAS | 113 |
| QUADRO 3: VOCÊ SABE RIMAR? | 115 |
| QUADRO 4: ATIVIDADE DE AMPLIAÇÃO DE FRASES..... | 123 |
| QUADRO 5: ATIVIDADE ADAPTADA DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER. MÓDULO 5..... | 124 |
| QUADRO 6: DITADOS POPULARES | 130 |

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEALE – Centro de alfabetização, leitura e escrita
CF – Consciência Fonológica
CFA – Consciência Fonoarticulatória
CV – Consoante/vogal
CCV – Consoante/ consoante/ vogal
CVV – Consoante/ vogal/ vogal
EBC – Agência Brasil de Comunicação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA – Política Nacional da Alfabetização
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SA – Sequência de Atividades
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SESI – Serviço Social da Indústria
SORA – Sistema On-line de Recursos para Alfabetização
UL – Unidade Léxica
VC – Vogal/ consoante
V – Vogal
VV – Vogal/ vogal

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO 1: ASPECTOS TEÓRICOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 19 |
| 1.1 Retrospectiva da alfabetização no Brasil..... | 19 |
| 1.2 A Educação de Jovens E Adultos no Brasil..... | 27 |
| 1.3 Analfabetismo e políticas públicas no Brasil. | 29 |
| 1.4 Aquisição da escrita na Educação de Jovens e Adultos | 38 |
| 1.4.1 Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos | 38 |
| 1.4.2 Contribuições de Emília Ferreiro para a Educação de Jovens e Adultos. | 43 |
| 1.5 Algumas considerações | 49 |
| CAPÍTULO 2: O ENSINO DO LÉXICO NO CONTEXTO DA EJA..... | 50 |
| 2.1 Léxico e ensino: das escolas estruturalistas à atualidade..... | 50 |
| 2.2 Léxico: definições e importância no ensino. | 52 |
| 2.3 Documentos oficiais e ensino do vocabulário. | 57 |
| CAPÍTULO 3: COMPETÊNCIA COMUNICATIVA | 62 |
| 3.1 Competência metalinguística..... | 65 |
| 3.2 Competência léxica..... | 66 |
| 3.2.1 Desenvolvimento da competência léxica no contexto da EJA | 67 |
| 3.3 Consciência fonológica. | 71 |
| 3.4 Métodos e materiais de abordagem fônica no Brasil. | 76 |
| CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 84 |
| CAPÍTULO 5: APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DE CONSTATAÇÃO | 88 |
| CAPÍTULO 6: SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS..... | 98 |
| 6.1 Atividade 1 – Percepção de sons vocálicos I. | 99 |
| 6.2 Atividade 2: Percepção de sons vocálicos II e sons consonantais. | 104 |
| 6.3 Atividade 3: Consciência de sílabas : análise e síntese..... | 108 |
| 6.4 Atividade 4: Jogo com figuras e rimas..... | 110 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.5 Atividade 5: Consciência de rimas..... | 112 |
| 6.6 Atividade 6: Rimar e cantar | 117 |
| 6.7 Atividade 7: Ampliação e detalhamento de frases. | 122 |
| 6.8 Atividade 8: Léxico e fluência. | 125 |
| 6.9 Atividade 9: Compreensão de ditos populares. | 129 |
| 6.10 Atividade 10: Escrita coletiva. | 132 |
| 6.11 Atividade 11: Escrita compartilhada. | 134 |
| 6.12 Atividade 12: Escrita dirigida de uma narrativa pessoal. | 135 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 137 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 139 |
| | |
| ANEXOS | 149 |

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa foi realizada no município de Caçu, estado de Goiás, onde há duas unidades educacionais que oferecem a modalidade de ensino para jovens e adultos (EJA). Uma escola da rede estadual que atende alunos do ensino médio (1º ao 4º ano¹) e outra escola da rede municipal, que atende o ensino fundamental I (alfabetização e 1º ao 4º semestre²) e na qual trabalhamos.

A escola municipal, até o segundo semestre do ano de 2019, oferecia atendimento aos alunos do fundamental II (6º ao 9º ano). Devido à pequena procura por matrícula e também desistência dos alunos que chegavam a se matricular e frequentar as aulas no fundamental II, a Secretaria Municipal de Educação optou por fechar as turmas, de forma que, atualmente, apenas as turmas para os alunos do fundamental I são ofertadas. A escola atende crianças do 1º ao 5º ano nos períodos matutino e vespertino e, no período noturno, são matriculados 24 alunos jovens e adultos, idades entre 24 e 62 anos, em uma sala multisseriada.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) chegam à escola com muitas expectativas, ansiosos por aprender a ler e a escrever. Ao professor, cabe o desafio de fazer a mediação entre os anseios desses alunos e o acesso ao conhecimento sistematizado da língua materna. Porém, existem muitos fatores que dificultam esse aprendizado e, não raro, leva ao fracasso tanto do aluno como do professor no processo de alfabetização. Em muitos casos, esses alunos tiveram uma breve experiência escolar, mas por motivos vários, desistiram, fracassaram ou foram impedidos de prosseguir.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura um grupo de alunos marcado por peculiaridades que são únicas de cada um. Chegam à escola com um vasto conhecimento de mundo, mas sentem-se inseguros com as atividades escolares. Alguns contam seus medos de fracassarem pela primeira ou segunda vez, outros contam histórias traumáticas que os fizeram abandonar a escola, e ainda há aqueles que apenas desejam seu direito de ser independentes em atividades que exigem leitura e escrita.

¹ Na Rede Estadual o ensino médio os alunos concluem após frequentarem dois anos letivos divididos em quatro semestres e as turmas são assim denominadas: 1º, 2º, 3º e 4º anos do ensino médio.

² A Rede Municipal utiliza a nomenclatura de nove anos (1º ao 9º) para o ensino regular; na escola campo de nossa pesquisa, para EJA utiliza-se o termo Alfabetização para o ensino de alunos que estão iniciando seus estudos (carga horária de 200 dias letivos) e as turmas subsequentes são denominadas por semestres: 1º ao 4º semestres para o fundamental I – que correspondem do 2º ao 5º ano do ensino fundamental I regular; e 6º ao 9º para o fundamental II (cada semestre com carga horária de 100 dias letivos). Para evitar dúvidas, trataremos em nosso trabalho, as turmas do 1º ao 4º semestre do ensino fundamental I da EJA pelo nome de suas séries correspondentes do ensino fundamental regular (1º semestre = 2º ano; 2º semestre = 3º ano; 3º semestre = 4º ano e 4º semestre = 5º ano).

Diante dessa diversidade, há quatro anos, estamos frente ao desafio de propor um trabalho significativo a esses alunos da turma de Jovens e adultos (EJA), onde atuamos como regente. Para melhorar a qualidade de aprendizagem, refletimos que precisávamos oferecer uma proposta de ensino que fosse ao encontro do anseio desses alunos, permitindo, assim, que em um futuro próximo sejam os construtores de suas histórias em busca da tão sonhada independência que uma pessoa letrada possui.

Nesse contexto, nos deparamos com alunos não alfabetizados, alunos com dificuldades severas na leitura e na escrita e mesmo aqueles matriculados nas últimas séries do ensino fundamental I apresentavam problemas na escrita de palavras simples. Incomodava-nos não conseguir ajudá-los de forma assertiva e começamos a buscar soluções ou metodologias que pudessem estreitar essa relação entre os alunos e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com base em nossa experiência como alfabetizadora, especificamente com a alfabetização de crianças, pudemos vivenciar resultados muito positivos permeados pelo uso das habilidades advindas da consciência fonológica (CF) e, por isso, dedicamo-nos a compreender esse processo complexo que é o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos da EJA, como foco para o ponto de partida no processo de ampliação da aprendizagem de uma língua, com foco para o ensino do vocabulário.

Passamos, então, a pesquisar quais os benefícios da consciência fonológica para a ampliação da competência léxica de alunos adultos. Assim, encontramos fundamentação teórica que evidencia a estreita relação entre alfabetização e consciência fonológica tanto para crianças quanto para jovens e adultos. Segundo Savage (2015), Adams et al. (2006), e Capovilla e Capovilla (2010a), por exemplo, a consciência fonológica é o princípio essencial para o desempenho da competência linguística dos alunos, ou seja, nessa perspectiva, eles desenvolvem a consciência dos sons que compõem uma palavra, compreendem o sistema alfabético com mais facilidade e, assim, ampliam os índices de sucesso na etapa de alfabetização.

Considerando a importância e o desafio que é alfabetizar alunos em idade adulta e o nosso interesse em compreender o quanto esse processo é complexo, objetivamos, com este trabalho, contribuir para o desenvolvimento da competência léxica, utilizando-nos dos princípios da Consciência Fonológica e o Método Fonovisuoarticulatório como meios para o processo de alfabetização dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, estabelecemos os seguintes objetivos:

- i) refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do léxico na alfabetização de jovens e adultos, com vistas a proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem ampliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos;
- ii) discorrer sobre a consciência fonológica do aluno e a utilização de metodologias da abordagem fônica como instrumento funcional para diminuir os problemas de ortografia;
- iii) identificar os principais problemas de inadequação lexical durante atividades de escrita espontânea dos alunos, por meio de atividades de constatação elaboradas para este fim;
- iv) analisar os resultados obtidos a partir das atividades de constatação e usá-los para fins de verificar quais atividades viabilizam o melhor desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e quais são mais adequadas no processo de alfabetização dos alunos da EJA.
- v) elaborar sequências de atividades (SA) orais e escritas que viabilizem o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em prol da ampliação da competência léxica em nível de leitura e escrita;
- vi) colaborar com outros professores alfabetizadores da EJA, haja vista que as atividades almejam possibilitar a ampliação da competência léxica dos alunos a partir do desenvolvimento da consciência fonológica em seus diferentes níveis.

Para o desenvolvimento deste trabalho, pautamo-nos em princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia e da Abordagem Lexical. No âmbito da Pedagogia, recorreremos às contribuições de Freire (1979, 1998, 2011), Moura (1999), Ferreiro (1985, 2001, 2004), Ferreiro e Teberosky (1986), Haddad (2000), Soares (2004, 2016), Adams et al. (2006), Brites (2018), Capovilla e Capovilla (2010a), Cunha e Capellini (2011), Jardini (2012, 2017), Picolli e Camini (2012), Puliezi (2019), Savage (2015) e Schwartz (2013), entre outros; no cenário da Abordagem Lexical, buscamos epistemologias em estudos sobre o léxico, na perspectiva do desenvolvimento da competência léxica, com foco para as contribuições de Lewis (1993, 1997), Morante Vallejo (2005), Sánchez Pérez (2009), Leffa (2000), Kleiman (1987), Krieger (2014), Izquierdo Gil (2004), Biderman (1996, 1998, 2001), Bezerra (2000), Battaner Arias e López Ferrero (2019) e Antunes (2007, 2012), entre outros.

Com vistas a melhor contextualizar o trabalho que desenvolvemos, apresentamos, na sequência, uma síntese do que foi tratado em cada capítulo.

No capítulo 1, *Fundamentação teórica*, apresentamos uma breve retrospectiva sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil, os índices de analfabetismo e as políticas públicas

que visam erradicar os índices alarmantes de analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil, ainda, as contribuições teóricas de Paulo Freire e Emília Ferreiro para a alfabetização de Jovens e adultos no que se refere ao ensino da escrita.

No capítulo 2, intitulado, *O ensino do léxico no contexto da EJA*, discorremos sobre o ensino do léxico, suas definições e importância no ensino da Educação de Jovens e Adultos e ainda, fazemos uma breve apresentação acerca dos documentos oficiais, que regem a educação brasileira, no que tange ao ensino do léxico.

O capítulo 3, *Competência comunicativa*, em que expomos sobre a competência comunicativa, a competência metalinguística, competência léxica, a consciência fonológica e apresentamos, em ordem cronológica de surgimento, os métodos e materiais de abordagem fônica mais conhecidos e utilizados no Brasil.

No capítulo 4, *Procedimentos metodológicos*, apresentamos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa.

O capítulo 5, *Aplicação e discussão das atividades de constatação*, onde apresentamos a análise do nível de escrita dos alunos aos moldes de Emília Ferreiro e os problemas de escrita levantados a partir de atividade de escrita espontânea elaborada para este fim.

No capítulo 6, *Sequência de atividades e orientações didáticas*, expomos a sequência de atividades dirigidas que integram a nossa proposta, voltadas para o trabalho didático que viabilize ao aluno compreender o Sistema Alfabético de Escrita (SEA), por meio de atividades orais e escritas de desenvolvimento das habilidades que constituem a consciência fonológica, com vistas a ampliar a competência léxica e, por conseguinte, a competência comunicativa dos alunos da EJA.

Finalizamos o trabalho apresentando as Considerações Finais, seguidas das Referências e dos Anexos.

Capítulo 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Retrospectiva da alfabetização no Brasil

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire)

De acordo com Mortatti (2000, *apud* MELO; MARQUES, 2017, p. 326), no período entre 1880 e 1920, o histórico de atuação pedagógica para a alfabetização no Brasil era marcado por uma acirrada disputa entre métodos sintéticos³ e analíticos⁴ de alfabetização. Os métodos utilizados nas décadas passadas surgiram e tinham como objetivo levar o aluno a desenvolver a capacidade de compreender, sequenciar e ampliar ideias, relacioná-las entre si e memorizá-las.

Nos registros sobre a evolução do sistema de alfabetização no Brasil, consta que primeiro surgiram os métodos sintéticos que, segundo Almeida (2008, p 4234), “seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro o aluno internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores”. Eles se apresentam divididos em três processos a saber: i) *alfabético ou da soletração*: processo no qual a memorização é utilizada como principal recurso didático para aprender os nomes das letras, após a memorização o aluno deve formar sílabas ou palavras e saber soletrar uma palavra reconhecendo as letras fora da ordem alfabética, e posteriormente significar o que foi lido; ii) *silábico*: consiste em ensinar o aluno a, primeiro, fazer a análise das sílabas mais simples e aumentar o grau de complexidade de acordo com as famílias silábicas e, posteriormente, usar essas sílabas para formar palavras; e iii) *fônico*: no qual o aluno começa pelo som individual das letras e assim estabelece relação direta dos sons (fonemas) das letras do alfabeto com a forma escrita (grafemas), unindo os sons consonantais aos vocálicos e, por fim, compõe-se sílabas, palavras, frases e textos.

³ **Métodos sintéticos**: que partem de unidades menores da língua para partes maiores. Se a unidade escolhida como ponto de partida é a letra, trata-se do método alfabético ou de soletração, em que primeiro se ensinam os nomes e as formas das letras, na sequência alfabética e também salteada, para depois trabalhar com as sílabas e, em seguida, com as palavras, frases, para, finalmente, chegar a textos inteiros. Se o início da aprendizagem começa pelas sílabas, o método é o silábico. São apresentadas sílabas em diferentes estruturas, em geral associadas a uma palavra ilustrada (MAGALHÃES, 2015).

⁴ **Métodos analíticos**: que partem de unidades significativas da língua, como palavras, sentenças ou histórias, focalizando primeiro o sentido e a memorização, para depois partir para a análise das sílabas e fonemas (MAGALHÃES, 2015).

Nos métodos analíticos, o ensino da leitura deve ser “iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o ‘todo’” (MORTATTI, 2006. p. 7). São eles: i) *palavração*, um método que valoriza o reconhecimento de um grupo de palavras relacionadas a uma letra do alfabeto e sua memorização, formadas por sílabas canônicas⁵ (vogal + consoante) e, posteriormente, estuda-se suas sílabas e letras na ordem alfabética. Os defensores deste método dizem que suas vantagens estão em começar o estudo pela palavra, pois ela é ao mesmo tempo unidade da língua e do pensamento; ii) *sentenciação*, um método que propicia a análise de frases compostas por sílabas advindas de uma mesma letra. Após memorizar as sentenças é feita a análise de suas unidades menores como palavras, sílabas e letras. iii) *historieta* é um método que apresenta como ponto de partida, histórias pequenas, composta por sílabas canônicas. Posteriormente faz a análise das unidades linguísticas menores: frases, palavras, sílabas e fonemas.

O precursor dos métodos analíticos no Brasil foi “Antônio da Silva Jardim (1860-1891), difusor do Método João de Deus, poeta português criador da Cartilha Maternal ou arte da Leitura (1876)” (MELO; MARQUES, 2017, p. 326 - 328). “O “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p. 8).

“No final da década de 1910 o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p.8). Segundo a mesma autora, em 1918, Oscar Thompson (1910-1975) foi o primeiro a cunhar o termo, passando a “difundir um modelo educacional fundado em preceitos da Escola Nova, da pedagogia social e da psicopedagogia” (MORTATTI,2000, *apud* MELO; MARQUES, 2017, p. 328).

Na década de 1920, ocorreram reformas educacionais pelo Brasil. Iniciou-se um processo de alfabetização no qual o método devia se adequar ao aluno e não o contrário. Foi um período marcado pelo ecletismo pedagógico pois houve o aumento do interesse dos professores da época em buscar soluções para os problemas de aprendizagem dos alunos alfabetizando e,

⁵ “Do ponto de vista da aprendizagem, as variadas estruturas apresentam diferentes graus de complexidade. Estudos apontam a sílaba CV (consoante + vogal), chamada de **sílaba canônica**, como sendo a mais frequente na língua portuguesa. Por esse motivo, os alfabetizando tenderiam a aprender primeiro essa estrutura silábica. É comum, inclusive, que o aprendiz generalize o uso de tal sílaba na escrita de outras estruturas silábicas que não domina. Isso poderia ocorrer, por exemplo, na escrita de palavras como pedra (peda), porta (pota) e escola (secola), em que as sílabas CCV (dra), CVC (por) e VC (es) são grafadas, respectivamente, como sílabas CV (da, po e se)” (MARTINS,s.d.).

assim, houve uma certa resistência aos procedimentos metodológicos dos métodos analíticos, o que permitiu notar a difusão concomitante de metodologias sintético-analíticas.

As disputas ocorridas nesse [...] momento fundam uma outra nova tradição: o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança. (MORTATTI, 2006, p.8)

Por volta dos anos de 1970, os estudos da linguagem deixavam de focar apenas a estrutura da língua em si e a psicolinguística ganhava espaço, demonstrando interesse por uma abordagem holística da leitura e da escrita. O movimento conhecido como método global [no Brasil, conhecido por construtivismo] ganhou visibilidade em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra e o Brasil. “Em vez de ver a aquisição da linguagem como um conjunto de habilidades discretas e isoladas, os defensores do método global, como Kenneth Goodman (1998) e Brian Cambourne (1988), promoviam o uso de uma abordagem integrada para a instrução da leitura” (SAVAGE, 2015, p. 21). A grande diferença entre essa metodologia e as usadas pelos métodos analíticos até esse período é que “o método global se baseava fortemente no uso de literatura infantil e outros materiais originais de leitura, e não em histórias montadas a partir de uma estrutura linguística controlada e com base no som-símbolo” (SAVAGE, 2015, p. 21).

Os defensores dos métodos analíticos ou globais julgavam que a criança processaria mais facilmente o aprendizado partindo do todo para as partes, por haver maior organização mental, argumentando que o sentido está nos textos e na palavra, não apenas na letra ou sílaba isoladas. Entretanto, durante esse período, os dois métodos eram usados nas práticas pedagógicas, simultaneamente.

Outro problema detectado ao verificar as práticas pedagógicas embasadas por métodos analíticos é que os textos, frases e as palavras eram usadas apenas como pretexto para extrair uma sílaba e trabalhá-la. Nesse cenário conflituoso, Magalhães (2015b) discorre sobre o que deve ser valorizado em cada método:

[...] todos os métodos ditos tradicionais possuem alguns princípios que são permanentes e trazem direções importantes para o ensino da língua escrita. Do método sintético, temos que não se pode deixar de lado o trabalho da relação entre fonema e grafema. Do método global, fica o princípio de que é preciso ensinar a ler e escrever com palavras e textos que são do universo da criança, e que são inicialmente, da sua compreensão. Do método fônico, fica a ideia de que é preciso levar o aluno a dirigir sua atenção à dimensão sonora da linguagem (MAGALHÃES, 2015b).

Pelo exposto, compreendemos que é de suma importância que o professor conheça os princípios teóricos de base científica que orientam suas escolhas metodológicas. Porém, nem sempre isso acontece, pois em muitos casos, o professor é levado a seguir uma tendência metodológica da qual, nem sempre, tem conhecimento teórico, mas a executa como pode, porque precisa cumprir as determinações dos órgãos de ensino. Esse déficit de conhecimento ocasiona uma prática pedagógica constituída por uma mistura de estratégias sem que o professor tenha plena consciência das razões que o levaram a utilizar uma metodologia ou outra.

Lins e Silva (*apud* MAGALHÃES, 2015b), no entanto, faz uma alerta:

O conhecimento dos princípios que organizam os diferentes métodos não pode ser a única base para o estabelecimento de diretrizes metodológicas. "Conhecer o que é a língua escrita, saber como estão organizadas as relações entre fonemas e grafemas no Português, assim como o modo pelo qual a criança se apropria da língua escrita, também são elementos de grande importância para a criação de uma didática da alfabetização (MAGALHÃES, 2015b).

Nesse cenário conflituoso sobre métodos, surge a abordagem construtivista de Ferreiro e Teberosky (1986), considerada revolucionária por mostrar como o aluno constrói suas hipóteses para se apropriar da língua escrita. Magalhães (2015c), por sua vez, discorre sobre a abordagem construtivista e cita a contribuição da pesquisadora do Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) e professora da FaE/UFMG, Isabel Frade, ao definir que:

Embora a teoria construtivista não tenha proposto uma didática de alfabetização, a partir da década de 1980, muitos professores passaram a só considerar os alunos partindo do referencial da Psicologia, acabando por distorcer a teoria em método. Para Isabel Frade, "uma certa apropriação equivocada do Construtivismo gerou um relativismo metodológico, em que cada professor só iria fazer o que fosse propício para uma sala de aula, para um aluno, como se não pudesse haver princípios gerais de trabalho com a língua escrita". A professora ressalta que as contribuições do Construtivismo são inegáveis e que, hoje, não se pode pensar em metodologias de alfabetização sem considerar a criança que aprende e o modo como ela aprende. Mas afirma que não basta diagnosticar uma fase sem criar uma estratégia para que a criança progrida. "Esse é o problema do professor, é o problema da pedagogia" (MAGALHÃES, 2015c).

Nota-se que o equívoco está na distorção da compreensão sobre o que propõe o construtivismo, pois o professor não é mero observador durante o processo de ensino e aprendizagem, seu papel consiste em criar estratégias de intervenção para que o aluno aprenda. Não é suficiente apenas o aluno estar em um ambiente alfabetizador para o pleno desempenho da aprendizagem, mas torna-se essencial que o professor faça o uso de estratégias que valorizem o nível em que o aluno se encontra e potencialize as condições para aprendizagens futuras.

A teoria de Ferreiro e Teberosky (1986) apresentou uma nova face para a educação, com o foco voltado para *como se aprende* ao invés de focar em *como se ensina*, o que contribuiu para amenizar a disputa dos métodos voltados ao processo de alfabetização. Essa teoria conquistou a simpatia do MEC que a adotou como base norteadora para a alfabetização, tendo seus princípios estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em alfabetização, sancionados pela Secretaria de Educação Fundamental (MEC-SEF, 1997), que prescrevem a abordagem ideovisual global e proscurem a abordagem fônica. Embora o embasamento teórico do construtivismo esteja presente nas diretrizes dos documentos oficiais do MEC, tal abordagem não apresentou o resultado desejado para o desempenho dos alunos através de práticas alfabetizadoras homogêneas. Muitos professores ainda recorriam aos métodos sintéticos para alfabetizar os seus alunos. Capovilla e Capovilla (2010a), nesse contexto, apresentam opinião desfavorável ao construtivismo e são radicais ao comparar tal abordagem aos benefícios da abordagem fônica, a saber:

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são ditados e mantidos por um *establishment* construtivista que se diz piagetiano, embora tenha se esquecido, por completo, [...], das recomendações explícitas de Piaget quanto à necessidade de estabelecer uma Pedagogia Experimental para escolher dentre diferentes métodos de alfabetização como, por exemplo, o global (ou ideovisual), *versus* o fônico (ou “analítico” (*sic*), como se dizia na época). Com o falecimento de Piaget, certos construtivistas parecem ter achado mais fácil entronizar um dos lados (isto é, o global), de modo intransigente e dogmático, do que trabalhar para edificar a Pedagogia Experimental como sonhava Piaget e de que este país tanto necessita (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2010a, p. 73-74).

Segundo os pesquisadores, houve falha na condução de pesquisas científicas pelo *establishment* construtivista, abrindo uma lacuna para interpretação de como deveria ser a prática alfabetizadora. Em consequência, professores alfabetizadores foram levados a seguir uma metodologia que acreditou não caber, exclusivamente, ao professor alfabetizar a criança, mas que a criança se alfabetizaria sozinha, a partir de situações pedagógicas que propiciassem esse processo. Capovilla e Capovilla (2010a) afirmam que tal equívoco, ao longo dos tempos, tem se explicitado ao verificar a taxa de analfabetismo funcional que, desde então, vem se mostrando preocupante.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2010a), a adoção da metodologia global (construtivista) é agravante para a situação de baixos rendimentos dos alunos que chegam ao fim da primeira fase do ensino fundamental, e ainda, o fracasso ou evasão escolar durante esse período. Os estudiosos, defensores da abordagem fônica, fazem uma séria crítica ao uso de práticas construtivistas na alfabetização. Segundo eles,

[...] até os anos 1960, antes do surgimento do construtivismo que viria a alcançar hegemonia sobre alfabetização, [...], e dominando-a [...] nos últimos 25 anos, as escolas empregavam cartilhas que implementavam o velho método silábico⁶ (o tetravô do método fônico) e tinham resultados superiores. Não fosse assim, os dados de desempenho coletados pela Unesco e pelo MEC não teriam mostrado tamanho declínio nos tempos construtivistas (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2010a, p.27).

Segundo Capovilla e Capovilla (2010a), o fracasso dos alunos na etapa de alfabetização não se deve exclusivamente por fatores hereditários ou funcionais, como distúrbios de aprendizagem, mas, sim, a erros grosseiros na alfabetização que consistem em:

[...] privação de instruções fônicas (i.e., relações grafema-fonema) e metafonológicas (i.e., exercícios de consciência fonológica) explícitas e sistemáticas [pois espera-se que a criança perceba e faça uso de tais relações por si mesma], e no errôneo incentivo a uma abordagem ideovisual à aprendizagem de leitura e escrita a partir de textos complexos administrados desde o início sem qualquer preparo prévio para tanto”(CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002 *apud* CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2010a, p. 50).

De acordo com os pesquisadores, as instruções metafonológicas e fônicas explícitas e sistemáticas devem ser trabalhadas com o aluno alfabetizando, ampliando seu conhecimento da relações grafema-fonema para que ele tenha aptidão para compreender que a escrita é a representação sistemática da fala.

Como observado, Capovilla e Capovilla (2010a) questionam o método de alfabetização utilizado nas últimas décadas e concluem que as escolas se esqueceram ou se equivocaram quanto a “como alfabetizar” e a consequência evidente é o alto percentual de crianças que não conseguem ser amplamente alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização determinado pelo MEC (hoje, ao final de terceiro ano). O conhecimento e desempenho das crianças vêm se apresentando cada vez mais limitados, crescendo o contingente de crianças incapazes de ler e escrever e de aprender o conteúdo escolar pela leitura. Atualmente, o Brasil apresenta índices alarmantes de analfabetismo e alfabetismo funcional, alcançando as últimas colocações comparado a outros países da América do Sul avaliados pelo Pisa⁷:

O Brasil é o pior país em matemática empatado estatisticamente com a Argentina, com 384 e 379 pontos, respectivamente. Em ciências também ficou em último lugar, junto com os vizinhos Argentina e Peru, com empate de 404 pontos. No caso da *leitura*, o Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano com 413 pontos, atrás apenas da Colômbia (412) (BRASIL, 2019).

⁶ É vital ressaltar que o método fônico, empregado por todos os países desenvolvidos da atualidade e objeto deste livro, está anos-luz à frente do método silábico-alfabético do passado, sendo que a única semelhança entre os dois é a ênfase no som da fala (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2010a, p. 51).

⁷ Realizado a cada três anos, o Pisa tem o objetivo de mensurar até que ponto os jovens de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica. Em 2018, 79 países e 600 mil estudantes participaram do teste, que ocorre desde 2000.

Os dados do Brasil no Pisa (2019)⁸ foram comparados com países da América do Sul, Estados Unidos, Canadá, Espanha, Portugal, Coreia e Finlândia e pelos resultados apresentados observou-se:

[...], por exemplo, situações de estudantes incapazes de compreender textos, resolver cálculos e questões científicas simples e rotineiras. Se comparado à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁹, o Brasil apresenta resultados ainda piores nas três áreas avaliadas, conforme a relação abaixo:

- Leitura: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55° e 59°
- Matemática: OCDE 489, Brasil 384; faixa do Brasil no ranking: 69° e 72°
- Ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no ranking: 64° e 67° (BRASIL, 2019a).

Nesse cenário, percebemos que os altos investimentos do governo (39 bilhões em 2018) não têm apresentado resultados satisfatórios, conforme dados do MEC na avaliação do Pisa,

[...] cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura”. [...]. Esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade. (BRASIL, 2019a).

O cenário da educação no Brasil vem se mostrando cada vez mais preocupante, o índice de alunos que frequentam a escola e permanecem com baixo nível de desempenho continua muito alto embora todo o investimento feito na área. Segundo Capovilla e Capovilla (2010a, p. 53), o Brasil não estava sozinho na época da adoção das práticas construtivistas, os Estados Unidos, França e a Inglaterra também foram seduzidas pelas novas metodologias optando por “abolir o ensino da leitura pelo método silábico-alfabético, colocando no lugar, o método global ou ideovisual”.

Como apresentado anteriormente, os Estados Unidos, a França, a Inglaterra e o Brasil deixaram de usar a metodologia sistemática e progressiva (fonemas – sílabas – palavras – frases – textos), em prol de uma nova metodologia que idealizava o inverso (partindo do texto completo, para suas partes menores), assim a criança se alfabetizaria por si mesma. Entretanto, foi diagnosticado um declínio no desempenho dos alunos alfabetizados por esta metodologia.

Quinze anos depois, os indicadores de competência haviam declinado, e os quatro países amargavam um acúmulo histórico de estagnação e

⁸ Referente aos dados coletados em 2018 e divulgados em 2019.

⁹ A **Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE)** é uma organização internacional com sede em Paris, formada pelas maiores economias do mundo. [...] Desde 2014, o Brasil é considerado como um país de renda média-alta pela OCDE, passando a receber menos recursos a nível Federal dos países do Norte e de Organizações Internacionais, como a União Europeia. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ocde-e-as-relacoes-com-o-brasil/> Acesso em: 06 set. 2020

mediocridade. Contudo, enquanto o Brasil continuou afundado até os presentes meados da década de 2000, a Inglaterra, França e Estados Unidos conseguiram emergir da onda de fracasso e ascender à tona. O determinante fundamental da diferença de destinos entre os dois grupos de países, isto é, entre o destino de recuperação e sucesso dos Estados Unidos, França e Inglaterra e o de agravamento da crise de fracasso do Brasil, foi o modo como suas autoridades governamentais e educacionais reagiram em meados da década de 1990 diante da constatação da crise de fracasso e mediocridade que em que estavam metidos (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2010a, p. 53).

Aqueles países, entretanto, descobriram que a metodologia utilizada através da abordagem ideovisual (global) não estava sendo eficaz, então, não se conformaram com o fracasso de suas crianças e tomaram medidas importantes constituindo Comissões de Especialistas em Alfabetização para averiguarem toda a literatura científica em busca de evidências que pudessem nortear o caminho de volta para o sucesso dos alfabetizandos, corrigindo “os equívocos pedagógicos de seu *establishment* educacional, de modo a reverter, com eficácia e determinação, a dramática tendência de fracasso de sua população escolar” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2010a, p. 63).

Estudos de cada país mencionado, realizados por órgãos equivalentes ao MEC no Brasil, concluíram a favor da ampla superioridade do método fônico de alfabetização para produzir leitura e escrita competentes e a sua adoção como forma de reverter o baixo rendimento dos alunos. Essas mudanças constam em seus documentos oficiais e “a prova do acerto dessa mudança e da adoção oficial do método fônico é que, desde que o fizeram, esses países vêm colecionando sucessos a cada avaliação, com o crescimento sistemático da competência de leitura e de escrita de sua população escolar” (CAPOVILLA e CAPOVILLA 2010a, p.36). Segundo os autores, o Brasil não optou pela mudança que promoveu o baixo rendimentos dos alfabetizandos sozinho, mas permanece assim, porque ignora as estatísticas dos outros países que vem demonstrando índices muito satisfatórios ao recuperar a competência de sua comunidade escolar.

Dentre todos os aspectos apresentados até aqui, percebemos que existe um grande conflito entre teorias que defendem uma abordagem ou outra. Nossa pesquisa visa encontrar o ponto comum entre elas, de forma a associar o que há de mais significativo em cada uma, em prol de uma prática pedagógica que seja assertiva na alfabetização de alunos adultos.

Em grande parte do exposto neste capítulo, demonstramos, com base em alguns estudos, a ineficácia da metodologia construtivista como o *único* meio para a promoção da alfabetização. Apresentamos em nossa pesquisa uma proposta híbrida que contempla o melhor de cada abordagem, nesse sentido, um dos aspectos positivos a se ressaltar dentro da abordagem construtivista é a promoção de reflexões linguísticas em sala de aula com vistas a ampliar as

possibilidades de uso da linguagem, propor situações que levem o aluno a construir o seu conhecimento embasado em intervenções didáticas sistematizadas pelo professor.

Nessa perspectiva entendemos que se torna imprescindível compreender que o aluno vive em um ambiente letrado e por serem adultos, no caso da EJA, trazem maior conhecimento de mundo para a sala de aula que as crianças. Compreendemos que o uso das reflexões linguísticas (advindas da abordagem Construtivista) dentro de uma prática pedagógica contextualizada, associada ao desempenho das habilidades de consciência fonológica (apresentadas pela abordagem fônica) são muito positivas na medida que possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

Tendo em vista os índices de insuficiência de proficiência dos alunos das escolas brasileiras evidenciados pelo Pisa, na seção seguinte traçamos um breve panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

1.2 A educação de Jovens e adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, é uma modalidade da Educação Básica, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBN (Brasil, 1996), que “é considerada direito público subjetivo, como previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e expressão máxima daquilo que se entende por educação ao longo da vida” (PAULA, 2011, p. 7). “Se expressa, na contemporaneidade, como um conjunto de desafios educativos que busca dar resposta aos problemas decorrentes das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que afetam a humanidade em escala global” (PAULA, 2011, p. 9).

A EJA visa atender aos jovens e adultos que possuem graus variáveis dos níveis de alfabetização e, por motivos diversos, não estudaram ou frequentaram a escola por algum tempo, o que os levaram a não obter sucesso na alfabetização em idade apropriada. Essa defasagem aponta para índices de exclusão social que privam esses sujeitos do direito de participar de melhores oportunidades de trabalho, não lhes assegurando o direito de exercer ativamente a sua cidadania, tornando-se excluídos da escola e conseqüentemente da plena participação na sociedade. Segundo documento da Unesco, a EJA:

[...] torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a

violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas (UNESCO, 1997).

Ainda, em consonância com este documento, observamos a importância da oferta da educação para jovens e adultos, pautados pelos objetivos apresentados:

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo em longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo, assim, que pessoas e comunidades controlem seus destinos e sua sociedade para encarar os desafios à sua frente. É essencial que as abordagens referentes à aprendizagem de adultos estejam baseadas no patrimônio das pessoas, na cultura, em valores e em suas experiências anteriores, e que as diversas formas pelas quais essas abordagens são implementadas permitam e encorajem todos os cidadãos a estar ativamente envolvidos e participantes (UNESCO, 1997).

O acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o pleno exercício da cidadania e ampliação da democracia. Portanto é preciso garantir o direito de cada cidadão de ter as condições necessárias para a viabilização do seu desempenho acadêmico.

Versa na Constituição Federal (1988), artigo 208, inciso I que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e “esse direito está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), capítulo II, Seção V, artigos 37 e 38:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II– No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 2017, p. 30-31).

O direito à educação de Jovens e Adultos, previsto em lei, é um desafio para a realidade educacional no Brasil, pois essa educação que visa atender a todos, ainda se mostra ineficaz e limitada. Segundo Schwartz (2013), vários segmentos da sociedade que direcionam ações pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos (ONGs, municípios, universidades, entre outros), têm contribuído expressivamente para garantir o acesso à educação de jovens e adultos no país, “mas estes esforços, ainda não são suficientes para reverter o quadro educacional brasileiro” (SCHWARTZ, 2013, p.12). A pesquisadora afirma que o Brasil detém um dos mais altos índices de analfabetismo¹⁰ da América Latina e ainda diz que “reverter esse quadro é mais que uma tarefa a ser cumprida, é um compromisso sociopolítico a ser assumido por aqueles que se dedicam à educação” (SCHWARTZ, 2013, p.12). Na seção seguinte apresentamos alguns números sobre o analfabetismo no Brasil e os esforços do Ministério da Educação em prol da melhoria neste cenário.

1.3 Analfabetismo e políticas públicas no Brasil.

Dados estatísticos nos demonstram índices de queda na taxa de analfabetismo, mas não na velocidade esperada: a meta do Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹ para 2015 era baixar o índice de analfabetos para 6,5%, a fim de erradicar o analfabetismo, em escala progressiva, até 2024. Entretanto, em 2018, o Brasil ainda apresentava um índice mais elevado que a meta estabelecida para os três anos anteriores. O Percentual de analfabetos¹² e analfabetos funcionais¹³ ainda é alarmante. Os números encontrados na visão geral de nosso país, segundo

¹⁰ Analfabetismo – Estado ou condição de analfabeto. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e com o Censo Demográfico decenal, são consideradas analfabetas as pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples; aquelas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram; as que apenas assinam o próprio nome. (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019. p.126) Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020

¹¹ PNE - O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Aprovado pela **LEI N° 13.005/2014**.

¹² O analfabeto é aquele que não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.) (BRASIL, PNA, 2019. p.13).

¹³ Analfabeto funcional é a pessoa que sabe ler e escrever, mas é incapaz de entender ou interpretar um texto que acabou de ler. O termo **analfabetismo funcional** está relacionado ao uso prático da linguagem para fins específicos e tarefas cotidianas. Para o IBGE, a **taxa de analfabetismo funcional** é a porcentagem de pessoas de uma determinada faixa etária que tem escolaridade de até 3 anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária. Há uma outra medição, criada pela ONG Ação Educativa, o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), feita em parceria com o Ibope. O Inaf 2018 apontou que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais. (Gazeta do Povo, 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/> Acesso em 04 mai. 2020.

dados do site do IBGE (2019)¹⁴, no informativo da “PNAD Contínua¹⁵ (2019), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, foi estimada em 6,6% em 2019 que corresponde a 11 milhões de analfabetos. Essa estatística mais uma vez realça a falta de políticas educacionais para a EJA, cerceando o direito a escolarização. Segundo a Agência de Notícias do IBGE:

[...] mais da metade dos analfabetos (56,2% ou 6,2 milhões) viviam na região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) viviam no Sudeste. Em relação a 2018, houve uma redução de 0,2 p.p.[pontos percentuais] na taxa de analfabetismo, correspondendo a aproximadamente 200 mil analfabetos a menos em 2019. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa foi igual para homens e mulheres (18,0%), se mantendo estável para os homens, mas caindo 1,1 p.p para as mulheres (IBGE, 2020).

Essa taxa de analfabetismo pode ser percebida numa relação muito estreita com a faixa etária. Segundo IBGE (2019), os números mais relevantes compõem a população acima de 60 anos, totalizando um percentual de 18,0% que corresponde a quase 6 milhões de pessoas, na faixa etária de acima de 40 anos de 11,5% e na faixa de 25 anos ou mais 7,2%. Esses índices se mostram também preocupantes quando são analisados observando os fatores raça, para pessoas brancas 3,6%, pretas ou pardas 8,9% (diferença de 5,3 p.p.)¹⁶.

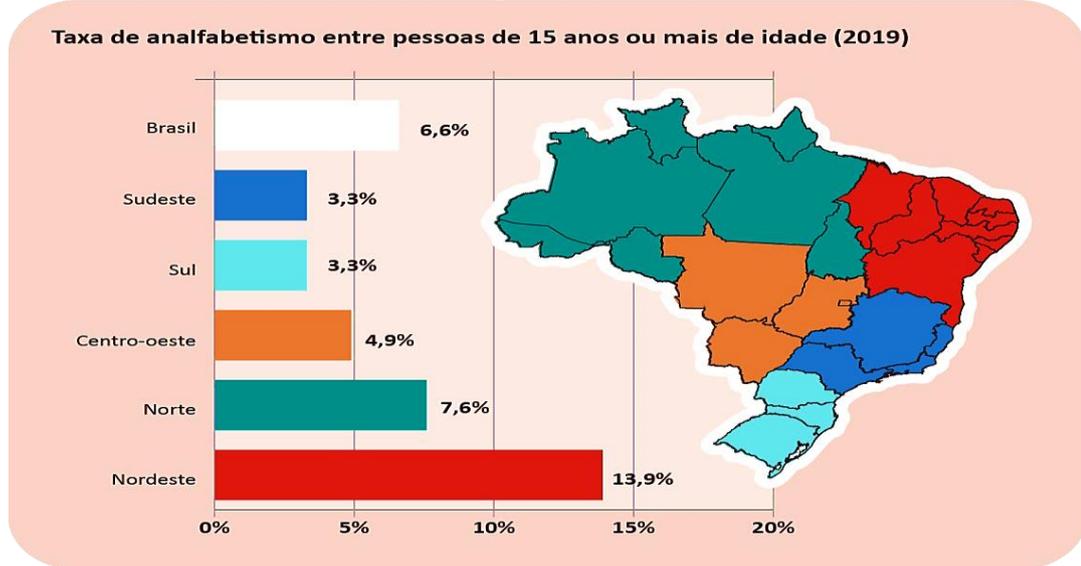
No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e entre as pessoas pretas ou pardas chegou a 27,1%. Quanto ao fator sexo, o índice para homens acima de 15 anos a taxa de analfabetismo foi de 6,9% e mulheres 6,3% tendo caído mais para as mulheres do que para os homens em relação a 2018: 0,3 p.p e 0,1 p.p, respectivamente (IBGE, 2020). No que tange às regiões, “há uma disparidade ainda maior entre as regiões do Brasil. Enquanto no Sudeste e Sul o índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais é 3,3%, no Nordeste a taxa é de 13,9%. Na Região Norte essa taxa foi 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%” (IBGE, 2019), como mostra o Gráfico 1 a seguir:

¹⁴ O IBGEeduca é o portal do IBGE voltado para a educação. Ele é formado por três áreas específicas: para crianças, jovens e professores. Com formato e linguagem adequados a cada um dos públicos, ele traz informações atualizadas sobre o território e a população do Brasil, produzidas por uma fonte oficial e confiável: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/20463-o-que-e-o-ibgeeduca.html>. Acesso em: 04 mai. 2020.

¹⁵ PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. A Pnad Contínua levanta trimestralmente, por meio de questionário básico, informações sobre as características básicas de educação para as pessoas de 5 anos ou mais de idade.

¹⁶ Ponto percentual é a diferença, em valores absolutos, entre duas porcentagens.

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos no Brasil em 2019.



Fonte: (IBGE, 2019)

Segundo dados do IBGEeduca, em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até ensino fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 17,4%, o superior completo, demonstrando um percentual relativamente baixo em comparação com a população total do país (IBGE, 2019). Na intenção de amenizar essa realidade, são ofertadas vagas para jovens e adultos retomarem seus estudos em uma modalidade diferenciada: a EJA.

A grande maioria do público da EJA provém de jovens, que já estão em idade de se estabelecerem no mercado de trabalho, e adultos que necessitam ter sua certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, dando-lhes melhores condições de trabalho e, por conseguinte, melhor qualidade de vida. Segundo o IBGE (2019), a necessidade de trabalhar é o motivo principal para que os alunos (homens) abandonem a escola, sendo que em cada 10 jovens, quatro abandonam a escola para trabalhar. A rotina de trabalho de jovens e adultos favorece a evasão escolar porque, em sua grande maioria, esses alunos trabalham o dia todo e precisam frequentar a escola no período noturno. Entre as mulheres, os fatores que mais contribuem para a evasão escolar são a gravidez, os afazeres domésticos e a falta de interesse em continuar os estudos.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, título III, artigo 4º, inciso VII, é direito do cidadão ter a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo,

aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola”; a LDB prevê a oferta de vagas para EJA, observando a idade mínima para matrícula em cada nível de ensino. Para matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os jovens precisam ter idade mínima de 15 anos e para matrícula no Ensino Médio deverá ter idade acima de 18 anos, propiciando a eles a conclusão dos níveis, fundamental e médio, em um tempo menor e, portanto, garantindo-lhes que possam exercer sua cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

Outra parte do público da EJA é composta por adultos (25 anos ou mais) ou idosos que veem a escolarização como meio de realização de atividades do cotidiano, para que possam entender melhor o mundo em que vivem e terem asseguradas a autonomia e a independência em situações simples como tomar ônibus sozinho ou ler uma mensagem no telefone, o que muitas vezes os excluem do direito da privacidade por dependerem de outros para ler ou escrever para eles.

De acordo com Schwartz (2013, p.11), “a educação de Jovens e Adultos se caracteriza por uma história construída à margem de políticas públicas, portanto marcada pela exclusão”. É um grande desafio para qualquer nação, em especial para o Brasil¹⁷, país de dimensões continentais e diversidades regionais evidentes, que necessita promover a expansão e melhoria da alfabetização¹⁸ no cenário da Educação brasileira. A EJA é um ambiente educacional muito rico, marcado pela diversidade. As turmas são compostas por sujeitos com idades variadas, nível educacional diferenciado e, ainda, esses sujeitos apresentam baixa autoestima por conta dos fracassos anteriores.

Ainda segundo Schwartz (2013), o conceito de alfabetização tem sofrido alterações ao longo do tempo. Para a autora,

“Até 1940, eram considerados alfabetizados as pessoas que declararam saber ler e escrever e que assinavam seu nome para comprová-lo. A partir dos anos 1950 e até o último censo, realizado no ano de 2000, os instrumentos de avaliação foram alterados e passaram a considerar alfabetizados os que se declaravam serem capazes de ler e escrever um texto simples. [...]. O conceito de “alfabetizado”, porém, permite múltiplas interpretações, pois, para alguns significa dar conta da leitura de um pequeno texto, seja um bilhete ou o nome de uma rua; para outros é fundamental a inserção na cultura escrita e nos usos que ela faz. Para alguns teóricos, entre eles Freire (1998) [apud Schwartz, 2013], o termo está associado à leitura de mundo, já que a linguagem e realidade estão entrelaçadas, pois, à compreensão do texto demanda a percepção das relações existentes entre o escrito e o contexto (SCHWARTZ, 2013, p. 23-28).

¹⁷ Brasil detém um dos mais elevados índices de analfabetismo na América Latina.

¹⁸ A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (BRASIL, PNA, p.18).

Mediante o exposto, o conceito de alfabetização se refere à habilidade de ler e escrever. Ler não é só a capacidade de decodificar e interpretar os sinais gráficos da língua, mais que isso, ler é compreender a mensagem que esses sinais gráficos transmitem, analisando as ideias e compreendendo o que está nas entrelinhas. Escrever é representar a ação ou pensamentos por meio de palavras, a fim de transmitir ideias, comunicá-las, defendê-las, e/ou compartilhá-las e deixá-las registradas. “Escrever e ler são ações que o sujeito desenvolve sobre a linguagem escrita. Enquanto escrevemos, pensamos. Por isto [sic], a escrita é muito mais do que a representação gráfica de um código” (SCHWARTZ, 2013, p. 24). Portanto, conhecer o código escrito não significa que o sujeito domina todas as competências exigidas para ser leitor e escritor efetivo.

Capovilla e Capovilla (2010a, p. 31) afirmam que “o contingente brasileiro de alunos analfabetos e de alunos incapazes de aprender a partir da leitura continua superando, de longe, o de todos os demais países do planeta apesar de vultuosos programas como o Brasil Alfabetizado”. Segundo estes autores, “em 2003 o MEC lançou o programa como uma tentativa de lidar com as dimensões catastróficas do analfabetismo brasileiro”, amparado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a alfabetização que objetivava erradicar o analfabetismo de jovens e adultos no país. Entretanto, com o índice de analfabetismo ainda alto, podemos inferir que o programa não alcançou a meta almejada.

Na busca por conceitos padronizados para a alfabetização, a Unesco¹⁹ utilizou o termo *alfabetismo funcional*, que se refere à capacidade de reconhecer letras e números, mas ainda a incapacidade de ler e compreender textos curtos ou realizar operações matemáticas mais complexas. Ou seja, possui habilidades reduzidas no contexto letrado, o que restringe as chances desse indivíduo ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e/ou mesmo viver com mais independência, sem que necessite de ajuda de outros para ler mensagens ou se comunicar através da escrita.

O Inaf²⁰ (Indicador de Alfabetismo funcional) utiliza os seguintes conceitos e define o grau de habilidades de leitura, escrita e matemática em dois grupos, a saber:

¹⁹ Unesco - *Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura* é uma organização das Nações Unidas que busca promover a paz mundial por meio da educação, cultura e ciência. A sigla UNESCO corresponde ao nome em inglês da organização: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

²⁰ INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional. Desenvolvido em parceria entre o Instituto Montenegro e a ONG Ação Educativa, o Inaf apura, anualmente, os níveis de analfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, englobando residentes de zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil.

Analfabetos Funcionais

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Funcionalmente Alfabetizados

Até a edição de 2011, este grupo era subdividido nos níveis Básico e Pleno.

A partir de 2015, buscando aprimorar a interpretação dos resultados, os respondentes passam a ser classificados em 3 níveis:

Elementar - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INAF s.d.)

O Inaf oferece dados para a análise da população alfabetizada, uma vez que não há no Brasil, avaliações oficiais que regulamentem o desempenho dos alunos da EJA. Consta nos dados do IBGE, a partir da década de 90, a divulgação dos índices de alfabetismo funcional, usando como referência para essa estatística, o número de séries concluídas.

Com vistas a mudar o cenário educacional do país, no dia 16 de abril de 2017, o MEC publicou a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²¹. O documento

²¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

apresenta as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante o ano escolar, objetiva um currículo comum de estudos em todas as unidades escolares do país. No documento, não há espaço específico para a EJA, pois segundo a secretária executiva do MEC à época, Maria Helena Guimarães, essa ação é proposital para que essa modalidade não seja vista como excluída do ensino regular. Sendo assim, as secretarias de estado e municípios deverão elaborar seu currículo com base nos parâmetros da BNCC da Educação Básica. Porém, faz-se necessário atentar ao fato que ao seguir os parâmetros da Educação Básica, deve-se ainda levar em consideração que o documento que ampara o direito à Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2019b, p. 35), prevê que a idade do estudante deve ser considerada e que as diferentes faixas etárias requerem e demandam práticas escolares diferenciadas. Fica claro que devem ser consideradas as especificidades desta modalidade, na busca de ser um ensino que vá ao encontro aos anseios dos alunos.

Ainda com vistas a reduzir esses índices de analfabetismo do país, o Ministério da Educação (MEC)²² implantou, em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA)²³. Neste documento, consolida-se uma série de indicadores nacionais, e a partir dele se aplica as avaliações nas escolas de ensino fundamental. Segundo dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)²⁴, aplicada em 2016, atesta-se que mais de 2 milhões de crianças ao concluírem o terceiro ano²⁵, período no qual devem ter a alfabetização consolidada, apresentaram proficiência em leitura insuficiente; e um terço desse mesmo alunado também apresentou desempenho insuficiente na escrita. Nota-se que são dados alarmantes que indicam que ainda não estamos no caminho para erradicar o analfabetismo no Brasil. O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) traz, em sua redação, as orientações para a Educação de Jovens e Adultos, a saber:

A alfabetização de jovens e adultos é contemplada pela PNA, que leva em consideração suas especificidades. Ao jovem e ao adulto que não sabem ler e escrever busca-se não apenas proporcionar autonomia para ler e escrever o próprio nome e algumas palavras relacionadas ao seu cotidiano, mas, além

²² MEC - O Ministério da Educação (MEC) é um órgão do governo federal do Brasil fundado no decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930.

²³ PNA - o caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançou no dia 15 de agosto de 2019 pelo Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um guia explicativo que detalha a política. É destinado a estados e municípios, professores e alunos do ensino fundamental, pais e responsáveis, bem como estudantes da educação de jovens e adultos.

²⁴ ANA - um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação. Em 2016, os testes da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas.

²⁵ O período entre a alfabetização e segundo semestre da EJA correspondem do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental regular, que é estabelecido pelo MEC como o ciclo de alfabetização. Ou seja, o aluno deve estar totalmente alfabetizado ao concluir este ciclo.

disso, apresentar a leitura e a escrita como meios de desenvolvimento pessoal e profissional, de acesso à literatura e de outras possibilidades, conforme as motivações e aspirações de cada pessoa (BRASIL, 2019b, p. 35).

Na redação da PNA (2019), fica evidente que os alunos da EJA devem ser vistos por suas especificidades, saliente-se ainda que nesse processo é imprescindível que o ensino seja pautado em práticas pedagógicas que propiciem o desempenho dos componentes, que defendemos em nosso trabalho como princípios fundamentais para o bom desempenho da alfabetização, a saber:

No processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes [...]: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (KRUIDENIER, 2010). No entanto, a abordagem em sala de aula e o material utilizado precisam ser apropriados, tendo em consideração que jovens e adultos possuem conhecimentos prévios e experiências que uma criança obviamente não possui (BRASIL, PNA,2016, p. 35).

Segundo este documento, o professor deverá ter o cuidado na hora de preparar sua aula, de forma que os textos sejam adequados ao interesse e ao nível de leitura dos alfabetizandos, com foco na valorização do conhecimento de mundo que trazem em sua bagagem e as possíveis experiências com o sistema de leitura e escrita. Espera-se que a proposta didática parta do que já sabem e vá em direção ao que ainda precisam saber. Ademais, é adequado levar em consideração o interesse desses alunos ao buscarem a Educação de Jovens e Adultos pois, em sua quase totalidade, visam a superação de alguma barreira específica relacionada ao ambiente letrado, como nos demonstra Souza (2018):

Uns anseiam por inserir-se no mercado de trabalho, outros desejam adquirir independência nas tarefas rotineiras, como pegar ônibus, tomar remédios ou ler e escrever recados. Alguns ainda querem participar mais ativamente em sua comunidade. Enfim, a motivação para o retorno aos estudos em idade adulta é muitas vezes fruto da consciência de que o domínio da leitura e da escrita abre um leque de oportunidades (SOUZA, 2018 *apud* BRASIL, 2019b, p. 35).

Conforme com nota publicada no site da EBC²⁶, em sua página intitulada Agência Brasil²⁷, no dia 18 de fevereiro de 2020, o MEC lança uma nova tentativa de erradicar a situação da taxa de analfabetismo do Brasil:

[...]. O programa Tempo de Aprender, voltado para o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização a professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental. O programa tem um orçamento de mais de R\$ 220 milhões e foi construído com base em um diagnóstico realizado pelo MEC no qual foram detectadas as áreas da alfabetização que necessitam de mais investimentos.

Segundo esse diagnóstico, as áreas que estão mais carentes, e conseqüentemente, receberão mais investimento do Tempo de Aprender são a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; materiais e recursos para alunos e professores; e acompanhamento da evolução dos alunos.

[...]. Também está prevista o lançamento do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (Sora) para dar suporte a professores da rede pública em todo país. A ferramenta foi desenvolvida pelo Laboratório de Tecnologia de Informação e Mídias Educacionais (Labtime), da UFG, e permitirá o acesso a recursos pedagógicos, como estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas, com respaldo em práticas exitosas de alfabetização.

O programa prevê também a reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (EBC, 2020a).

O programa Tempo de Aprender ainda não traz especificidades metodológicas para a EJA, todavia apresenta uma nova proposta pedagógica voltada para a “consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção escrita” (EBC, 2020a), que certamente trará contribuições significativas para o ensino de Jovens e adultos.

Nossa pesquisa está alinhada com a proposta do MEC, pois apresenta a sugestão de uma sequência de atividades que visa, por meio do desenvolvimento da consciência fonêmica, ampliar a competência lexical e a fluência em leitura e escrita dos alunos.

No intuito de compreender um pouco mais sobre o universo da aprendizagem dos alunos da EJA, discorreremos, a seguir, sobre as contribuições que Emília Ferreiro e Paulo Freire trazem acerca do processo de ensino desse público.

²⁶ A Empresa Brasil de Comunicação (EBC) começou a ser idealizada em maio de 2007, durante o I Fórum Nacional de TVs Públicas, em Brasília. [...]. Sua missão institucional seria implantar e gerir os serviços de radiodifusão pública federais. A criação da EBC foi autorizada em 10 de outubro de 2007 pela Medida Provisória (MP) nº 398. O Decreto nº 6.246 de criação da Empresa foi assinado no dia 24 de outubro de 2007. O decreto foi publicado no dia seguinte no Diário Oficial da União. A MP de criação da EBC foi convertida na Lei nº 11.652, em dia 7 de abril de 2018. [...]. A EBC ficou encarregada de unificar e gerir as emissoras federais já existentes, instituindo o Sistema Público de Comunicação. Além disso, adquiriu como missão articular e implantar a Rede Nacional de Comunicação Pública (EBC, 2020c). Disponível em: <https://www.ebc.com.br/sobre-a-ebc/o-que-e-a-ebc/2012/09/historico> . Acesso em: 04 de maio de 2020

²⁷ Página do site da EBC (Agência Brasil de Comunicação)

1.4 Aquisição da escrita na Educação de Jovens e Adultos

A preocupação com o alto índice de analfabetismo e de analfabetismo funcional, demonstrados pelo IBGE, nos levou a buscar nas reflexões de Paulo Freire e Emília Ferreiro as contribuições inovadoras à sua época, no que se refere ao campo da aquisição da escrita na Educação de Jovens e Adultos. Não é nosso objetivo discorrer sobre essa temática de modo abrangente, mas compreender os meios que venham a elucidar algumas dúvidas referentes ao ensino e à aquisição da escrita na Educação de Jovens e adultos.

1.4.1 Contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo (FREIRE, 1979, p. 22).

Paulo Freire é referência quando se fala em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, por ser aquele que se dedicou ao desenvolvimento de uma metodologia que viesse ao encontro das expectativas desse público. Freire viveu suas primeiras experiências com alunos adultos, quando trabalhou como diretor do setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) de Recife. Nesse período, pôde vivenciar de perto a realidade daqueles trabalhadores e, ainda, “compreender a sua estrutura de pensamento e a sua linguagem” (FREIRE, 1987, p. 8 *apud* SILVA, 2017). Paulo Freire conviveu com a educação de adultos e se dedicou, liderando o movimento de alfabetização nos Círculos de Cultura²⁸, em que alunos e professores decidiam os temas a serem trabalhados nas aulas. Desta forma, os alunos adultos recebiam uma oportunidade de alfabetização compatível com a realidade que viviam. Por essa experiência, Paulo Freire desenvolve a teoria de que a educação é transformadora e a responsável pelo processo de conscientização das massas.

Freire criou, então, um método que ia além de aspectos metodológicos da alfabetização, chamado por ele de Método Paulo Freire ou Sistema Paulo Freire. Esse método também conhecido como Círculo de Cultura tinha como princípio norteador a prática pedagógica democrática, o qual objetivava oferecer ao aluno o desenvolvimento da criticidade enquanto era alfabetizado, procurando introduzir esses alunos no processo de democratização,

²⁸ [...] são características dos Círculos de Cultura - o diálogo, a participação, o respeito ao outro, ao trabalho em grupo, a dinâmica de um constructo contínuo. Portanto, os Círculos de Cultura são espaços no qual se ensina e se aprende. Espaço em que a preocupação não é simplesmente transmitir conteúdo específicos, mas despertar uma nova forma de construção do conhecimento de forma coletiva, através das experiências vividas (IFPB, s.d.)

desenvolvendo a impaciência, a vivacidade, e o desejo por inventar e reivindicar seus direitos (FREIRE, 1969, p. 104 *apud* MOURA, 2009, p. 60). Assim, o aluno aprenderia o conceito de Cultura, considerado por ele conteúdo básico para que o alfabetizando compreendesse que ele mesmo seria o produtor dessa cultura, fazendo parte da história de seu país, por meio de uma atitude crítica e de reflexão capaz de interferir na ação desses sujeitos (MOURA, 2009).

Freire foi participante ativo nas políticas educacionais do Brasil e chegou a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização no governo de João Goulart. Durante esse período, pretendia com seu método em mais de vinte mil Círculos de Cultura, alfabetizar em torno de 5 milhões de adultos brasileiros. Entretanto, a natureza de seu método de ensino foi considerada subversiva pelos militares porque levava o indivíduo, até então analfabeto, a compreender e criticar a realidade que lhe era imposta, exigindo os seus direitos em prol de uma sociedade mais democrática. Por essa razão, Paulo Freire foi preso por duas vezes e depois de liberado deixou o país, morou e trabalhou em países como o Chile, Estados Unidos, Suíça, São Tomé e Príncipe, Cabo verde e Angola. Por onde passou, levou seu conhecimento e deixou sua contribuição sob a perspectiva de uma educação popular. Retorna ao Brasil em 1980 e, mais uma vez, lidera o movimento em prol da alfabetização de jovens e adultos, desta vez na cidade de São Paulo, na perspectiva de fortalecer os movimentos populares daquela época.

Paulo Freire, contradizendo outros métodos de alfabetização, afirma que seu método tem como princípios:

Projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. [...]. Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura (FREIRE, 1979, p.22).

Freire fazia oposição aos métodos que tinham como princípio o ensino baseado nos “abecedários que pretendem oferecer a montagem dos signos gráficos, reduzindo o analfabeto ao estado de objeto e não de sujeito de sua própria alfabetização” (FREIRE, 1979, p. 22). Propunha, então, o levantamento de um grupo de palavras que realmente fossem significativas aos alfabetizados jovens e adultos, dividindo os procedimentos metodológicos em cinco fases para elaboração e aplicação do método a saber:

- i) a *primeira fase* consiste no levantamento do universo vocabular das pessoas que fariam parte do processo de alfabetização, para que o vocabulário escolhido seja significativo para eles;

- ii) na *segunda fase*, o vocabulário escolhido na fase anterior passaria por um critério de seleção que avaliaria a riqueza silábica, as dificuldades fonéticas da língua em ordem crescente e a utilização da palavra na prática, levando o indivíduo a perceber a real significação dessas palavras de acordo com seus costumes e cultura;
- iii) a *terceira fase* consiste na promoção de situações típicas do grupo, em situações problemáticas, codificadas²⁹ e estruturadas com base no grau de dificuldades fonéticas que “proporcionam o conceito antropológico da cultura – conduzirá os grupos a “conscientizar-se” para alfabetizar-se” (FREIRE, 1979, p. 24);
- iv) a *quarta fase* “é de elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa” (FREIRE, 1979, p. 24);
- v) na *quinta fase*, e última, são criadas fichas que apresentam as famílias fonéticas presentes nas palavras geradoras levantadas na primeira fase, iniciando, assim, o processo efetivo de alfabetização. Freire descreve o processo de dinamização de seu método, no qual, segundo ele:

Uma vez projetada a situação, com a indicação da primeira palavra geradora, ou melhor, depois de representar graficamente a expressão oral da percepção do objeto, abre-se o debate.

Quando o grupo, com a colaboração do coordenador, esgotou a análise – processo de descodificação³⁰ – da situação dada, o educador propõe a visualização da palavra geradora, e não a memorização. Quando se visualiza a palavra e se estabelece o laço semântico entre ela e o objeto a que se refere – representado na situação –, mostra-se ao aluno, por meio de outro diapositivo, a palavra sozinha, sem o objeto correspondente.

Imediatamente depois apresenta-se a mesma palavra separada em sílabas, que o analfabeto, geralmente, identifica como partes. Reconhecidas as partes, na etapa da análise, passa-se à visualização das famílias silábicas que compõem as palavras em estudo.

Estas palavras, estudadas primeiro de forma isolada, são examinadas depois em seu conjunto, o que conduz à identificação das vogais” (FREIRE, 1979, p. 24).

Feito o reconhecimento oral, passa-se à fase da escrita. Segundo Freire (1979), ela viria posteriormente à leitura:

Uma vez terminados os exercícios orais, através dos quais se produz não somente o conhecimento, mas também o reconhecimento, sem o qual não há verdadeiro aprendizado, o aluno passa à escrita, e isto desde o primeiro dia. Na tarde seguinte, leva ao círculo, como “tarefa”, todas as palavras que pôde

²⁹ “As “codificações” constituem-se no instrumento de que Freire se serve - em toda investigação e durante o processo de apropriação da linguagem escrita - para estabelecer a relação teoria-prática, subjetividade e objetividade”, sendo, portanto, a representação de relações existenciais (MOURA, 1999, p. 51).

³⁰ As “descodificações” são, basicamente, o processo de análise crítica acerca das situações codificadas (MOURA, 1999, p. 51).

criar pela combinação de fonemas comuns. O que importa, no dia em que põe o pé neste terreno novo, é a descoberta do mecanismo das combinações fonêmicas (FREIRE, 1979, p. 25).

O estudo era feito com o levantamento das sílabas que compunham uma palavra, apresentando um repertório de possibilidades de criação de novas palavras a partir das famílias fonéticas. O coordenador dos estudos, ou o professor nos moldes atuais, seria o mediador do diálogo, sem exercer influência sobre os adultos analfabetos. Segundo Freire (1979):

O que importa essencialmente é que, na discussão, estes homens, seres individuais concretos, reconheçam-se a si mesmos como criadores de cultura. Com esta discussão que precede a alfabetização, abrem-se os trabalhos do Círculo de Cultura e se preludia a conscientização (FREIRE, 1979, p. 27).

A conscientização é um fator importante para que os adultos analfabetos reconheçam o seu valor e assim possam ser donos de seus destinos, como verificamos quando Freire ressalta que:

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Conseqüentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo (FREIRE, 1979, p. 26).

Freire defende a alfabetização como um processo libertador através da conscientização pelo conhecimento, permitindo ao adulto, ao se tornar alfabetizado, edificar seus próprios conceitos e escolhas e não apenas repetir uma visão de mundo alienada. Considera o analfabeto um ser com habilidades e potencial, que mesmo analfabeto, vive e convive em um ambiente letrado desempenhando suas atividades com sabedoria.

Segundo Freire (1983 *apud* MOURA, 1999, p.61), a alfabetização de Jovens e adultos era defendida “enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra [...]”. Alfabetização como ato de humanização do homem brasileiro, sem medo, repreensão ou força, mas por uma educação corajosa que apresente reflexão e tomada de consciência de si.

O método de Paulo Freire foi considerado inovador para sua época e apresentou resultados positivos, porém, com a evolução das pesquisas em educação a sua prática pedagógica pautada na silabação (método sintético, na qual divide a palavra em sílabas, valoriza as famílias fonêmicas e criam-se novas palavras a partir dessas sílabas), mas seu método não explicita a importância das reflexões sobre a linguagem e a escrita em si.

Segundo Oliveira (1988), há um aspecto, considerado negativo, sobre os métodos sintéticos por estes não valorizarem os usos e funções da escrita, considerando o ensino mecânico e fragmentado que afasta o aluno da realidade e utilidade da leitura e escrita, se aproximando mais da prática mecanicista tratando a língua como um código a ser aprendida. E mesmo que apresente como fator positivo a valorização da criação do repertório vocabular do ensino a partir da realidade que os alunos vivem, o método demonstra não privilegiar o conhecimento prévio dos alfabetizandos. Oliveira (1988, p. 40), ao discorrer sobre o assunto, destaca que:

É com base nessas interpretações que somos levados a ver que a escrita como ato criador em Freire (montagem da expressão escrita da expressão oral) corre o risco de se tornar a aquisição mecânica de uma técnica. Sendo assim, a alfabetização como ato de conhecimento de certa forma dicotomiza a ação dos sujeitos em dois momentos: um em que não se considera que o alfabetizando tenha um conhecimento prévio da escrita; outro em que, a partir do que lhe é apresentado pelos alfabetizadores, entra em contato com a escrita. Por meio da decomposição da palavra geradora em sílabas, o alfabetizando passa a compreender o mecanismo das combinações fonêmicas e, a partir delas, começa a criar a escrita (OLIVEIRA,1988, p. 40).

Oliveira (1988) nos apresenta pontos importantes para reflexão no que se refere a não deixar que a aquisição da leitura e da escrita se tornem atos mecânicos e vazios de sentido. Devemos fazer uma releitura sobre os princípios que norteiam a prática metodológica de Freire, avaliar sua contribuição positiva e aplicá-la em nossa prática pedagógica acerca da aprendizagem do sistema alfabético e da escrita. Podemos considerar a natureza crítica da proposta de Freire e o desejo de evolução dos grupos menos favorecidos, pautados no diálogo e empoderamento dos alunos, e assim, propor aos alunos situações que lhes permitam refletir e conscientizar-se do papel do cidadão na sociedade que cada um exerce.

Percebe-se, pelo exposto, que o estudo de Paulo Freire foi revolucionário, mas não teve continuidade por questões políticas da época, e dessa forma não produziu tanto efeito quanto se pretendia. Porém, seu trabalho, associado aos estudos da Psicogênese da Escrita, pôde acrescentar contribuições significativas para Educação de Jovens e Adultos.

Assim como apresentamos as contribuições de Paulo Freire também trazemos, a seguir, a valorosa contribuição de Emília Ferreiro acerca da aquisição da leitura e da escrita de crianças e alunos jovens e adultos.

1.4.2 Contribuições de Emília Ferreiro Para a Educação de Jovens e Adultos.

“O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, que resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1975, p.7).

Emília Ferreiro nasceu na Argentina em 1936, país no qual viveu e formou-se em Psicologia. Na Suíça concluiu seu “doutorado em Psicologia, pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget, que também escreveu o prefácio do livro que resultou da tese da pesquisadora: *Les relations temporelles dans le langage de l’enfant (1971)*” (MELLO, 2015, p. 249).

Em 1970, Ferreiro que já se interessava pela epistemologia genética de Jean Piaget, retorna a Buenos Aires e inicia os estudos sobre alfabetização, com apoio de outras cinco colaboradoras – entre elas Ana Teberosky – e realiza testes com grupos de crianças, no intuito de investigar a aquisição da escrita pelas crianças. As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky são fundamentadas nos pressupostos epistemológicos da teoria de Piaget, mas seguem por caminhos que Piaget não se dedicou: a análise da aprendizagem da língua escrita, concebendo a língua escrita além de um simples código que deve ser aprendido por alguém que nada sabe, mas como uma forma de expressão da língua e toda sua significação, diante disso foram inovadoras no que tange ao entendimento de como a criança aprende a ler e escrever.

Assim como Paulo Freire, Emília Ferreiro também foi afetada pelo momento de transição política vivido em seu país, o que tornou sua situação acadêmica comprometida. Após o golpe de estado em seu país, Emília Ferreiro foi morar em exílio na Suíça. Nesse período deu continuidade às pesquisas do grupo de estudo iniciado na Argentina, e as conclusões de sua pesquisa deram origem ao seu trabalho experimental em 1974, com a colaboração de Ana Teberosky. Esse trabalho culminou na publicação do livro *A Psicogênese da Língua Escrita*, em 1986. De acordo com Mello (2015, p. 249), naquele momento, “Ferreiro relacionou os problemas que lhe interessavam do ponto de vista teórico a uma problemática da realidade”.

Ela percebeu a falha na bibliografia existente, na época, que pudesse associar os estudos psicológicos das habilidades de aprendizagem da leitura e a prática pedagógica que apresentaria o melhor método para se ensinar a ler e a escrever. Na busca de soluções para tal problema, “Ferreiro e suas colaboradoras utilizaram, além do referencial piagetiano, os pressupostos da Psicolinguística no tocante à competência linguística da criança” (MELLO, 2015, p. 252). Pretendia-se entender como a criança concebe a construção do conhecimento sobre os processos

de leitura e escrita ao longo de seu desenvolvimento e a partir desse conhecimento, apresenta uma proposta na qual o papel dos envolvidos no processo educativo sofre relevantes mudanças.

Oliveira (1998, p. 50), ao discorrer sobre as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro, ressalta que:

“Embora se tenha dedicado mais à investigação do processo de alfabetização com crianças, mais recentemente Ferreiro tem atentado para o estudo do conhecimento das concepções que o jovem e o adulto não-alfabetizado têm sobre o sistema de escrita” (OLIVEIRA, 1998, p. 50).

As contribuições de Ferreiro, dentro da perspectiva construtivista de alfabetização, valorizam o conhecimento como processo constante, que se inicia muito antes da criança ir à escola, considerando o conhecimento prévio do aluno. Podemos inferir que o adulto analfabeto traz ainda mais conhecimento consigo ao chegar à sala de aula, do que a criança na mesma fase de alfabetização. Essas contribuições estabelecem estreita relação com a alfabetização de jovens e adultos, como é possível perceber em Oliveira (1998), ao se referir sobre a obra de Emília Ferreiro:

Desde seus primeiros estudos sobre alfabetização, Ferreiro tem-se dedicado à pesquisa com crianças. Mas estão presentes em suas preocupações as duas faces da problemática mais ampla com as quais a tarefa de alfabetização deve se comprometer: • *procurar sanar uma "carência" em relação aos jovens e adultos, o que ela chama de "alfabetização remediativa"*; • *promover uma ação preventiva no caso das crianças, para evitar que se convertam em futuros analfabetos* (OLIVEIRA, 1998, p. 48-49, grifo nosso).

É possível notar na teoria de Ferreiro, assim como em Freire, a preocupação com as questões sociais, ao considerarem que a pedagogia possui as ferramentas necessárias para amenizar as desigualdades sociais. “Para ela, essa situação deixa de ser um "mal endêmico" para ser uma "seleção social", fruto da desigualdade e da injustiça social, cujas vítimas encontram-se entre as populações marginalizadas da sociedade” (OLIVEIRA, 1998, p. 49).

É importante compreender o que o aluno adulto já sabe sobre a leitura e a escrita para que possa se apropriar desse sistema de representação escrita e, portanto, um novo objeto de conhecimento.

De acordo com Moura (1999, p. 115), sob a perspectiva de Ferreiro, é preciso compreender que:

O processo de evolução dos sujeitos rumo a esse domínio do desenvolvimento não é uma tarefa fácil nem para os alunos nem para os educadores – fácil é a aprendizagem dos aspectos gráficos ‘externos’ em relação ao sistema. É um empreendimento que requer muito mais que invocar o espontaneísmo e a curiosidade do sujeito, muito mais que buscar as influências do meio ou os modelos sociais. Isto requer acima de tudo, o conhecimento desse sujeito – suas formas de compreender e lidar com o objeto, sua caminhada em busca de

apropriar-se dele, tomá-lo para si – e fazer o mesmo percurso epistemológico que faz na elaboração dos outros conhecimentos, mas nesse empreendimento com muito mais envolvimento, porque é a base de todas as outras construções do edifício teórico (MOURA, 1999, p. 115).

Segundo Moura (1999, p.116), Ferreiro propõe que o aluno adulto seja percebido do ponto de vista existencial, quanto às formas de vida e trabalho, suas representações sobre a sociedade e a escola e ainda suas expectativas sobre o processo de alfabetização e o que isso pode significar para suas vidas. Conhecer a realidade desse aluno permitirá diferenciar suas características de necessidade educacional daquelas que correspondem, especificamente ao desenvolvimento infantil. Mesmo em fase inicial de aprendizagem, o aluno adulto possui a noção de diferenciação entre desenhos e escrita; entre letras e números, sendo os números reconhecidos e usados mais facilmente; associam melhor as letras de seus nomes; faz leitura silenciosa, mesmo em fase inicial e concebe a escrita como um sistema de marcas que também representam sons (MOURA, 1999, p.119-120).

Ainda em comparação aos métodos de Ferreiro e Paulo Freire, Oliveira (1998) apresenta alguns pontos que são comuns aos dois estudiosos, que mesmo em tempos diferentes, se preocupavam e dedicavam especial atenção com a prática educativa de modo geral e com os desafios que a alfabetização propõe.

- a necessidade de se considerar a criança ou o jovem/adulto, desde o início, como sujeito de sua própria alfabetização;
- a ênfase na impossibilidade de uma prática educativa neutra (embora ela seja mais marcante em Freire) (OLIVEIRA, 1998, p. 50).

No entanto, diferem em alguns pontos, em função dos contextos em que suas ideias e suas práticas tiveram origem, a saber:

Enquanto Freire buscou um método para ajudar o alfabetizando a desvelar a realidade, por meio da leitura do mundo, a escrita como objeto a ser desvelado permaneceu quase que intocada. [...] Já Ferreiro, em seus escritos (1985:30 e 1986:27) como críticas fundamentais a essa mesma prática, apresenta a rejeição da ênfase no método como se fosse determinante da aquisição do conhecimento e a recusa que temos, como letrados, em admitir o conhecimento prévio que o alfabetizando tenha do sistema de escrita e a língua como sistema de comunicação. Segundo ela, "o método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar. O método não pode criar conhecimento. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (OLIVEIRA, 1998, p. 50).

Sabemos que todo método possui pontos positivos e negativos. Por esse motivo torna-se importante que o professor tenha conhecimento acerca das contribuições que Paulo Freire e Emília Ferreiro apresentam, em suas pesquisas relacionadas ao período de alfabetização de adultos, para que saiba criar a conexão entre elas e construa a sua prática pedagógica em bases

sólidas e comprovadamente eficazes. Nessa perspectiva, continuemos conhecendo um pouco mais sobre a alfabetização proposta por Ferreiro, a partir dos resultados de seus estudos com crianças, jovens e adultos.

Os estudos de Ferreiro sofreram influência da teoria linguística de Noam Chomsky. A partir das contribuições de Chomsky, foi possível observar, no âmbito da psicolinguística, a distinção entre competência e desempenho. Ferreiro, então, relaciona essas ideias com a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando “[...] a escrita como uma forma particular de transcrever a linguagem, tudo muda, se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui” (FERREIRO, 1985, p.23). Nesse sentido, faz-se necessário conceber a escrita como sistema de representação da linguagem e os desafios conceituais encontrados pela criança ou adulto como fatores a serem mediados pelo professor, considerando o aluno como um ser ativo, centro do processo educativo e o professor como criador de conflitos e mediador desse processo de aprendizagem.

Segundo Moura (1999), os sujeitos são construtores de conhecimento desde que nascem, no esforço de compreensão do mundo à sua volta, quando se deparam com os problemas, encontram estratégias para os solucionar, construindo seus objetos de conhecimento. A escrita é um desses objetos, porém, ela requer que alguns passos, ordenados, sejam seguidos antes que o sujeito compreenda a natureza do sistema alfabético de escrita. Cada passo resulta da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento, considerando o processo construtivo no qual o sujeito recebe a informação dada, e introduz sempre a sua marca pessoal.

Diante disso, compreendemos que o aluno adulto já tem critérios que o leva a reconhecer com mais facilidade o que são letras e números, mesmo que não possua o domínio da escrita ou dos cálculos convencionais. Isso se deve ao fato de que os adultos já possuem conhecimentos em relação à linguagem escrita, mas não têm aptidão para sistematizá-los sozinhos. Portanto, para conhecer o nível de aptidão de cada aluno, nos pautamos nas contribuições de Emília Ferreiro para compreender como o processo de escrita se apresenta em diferentes níveis de escrita de alunos adultos.

Com base na teoria de Emília Ferreiro, Moura (1999, p. 122) afirma que as etapas de escrita de sujeitos adultos “correspondem exatamente à forma de escrita identificadas em crianças pré-alfabetizadas, evoluindo em quatro níveis”: i) escrita pré-silábica; ii) escrita silábica; iii) escrita silábica-alfabética; e iv) escrita alfabética. Entretanto, é possível notar algumas peculiaridades que são inerentes ao aluno adulto, quais sejam:

i) Nível de escrita pré-silábica:

Todas as escritas neste nível, produzidas por adultos, tem características do nível superior dentro do pré-silábico: controle de quantidade (com mínimo de três letras), variedade interna, diferenciação externa, ou seja, a exigência de não repetir a mesma sequência de letras para duas palavras diferentes, combinatórias quando o repertório é escasso, e esboços de utilização de letras – com valor sonoro convencional” (MOURA, 1999, p. 122).

Para a autora, na escrita de adultos, raramente há ocorrências dos níveis primitivos como as garatujas, que é comum no mesmo processo da escrita de crianças. Acredita-se que tal fato deva estar relacionado ao seu conhecimento pela coexistência no mundo letrado.

ii) Nível de escrita silábica:

Os conflitos que os adultos enfrentam na escrita silábica são os mesmos que enfrentam as crianças: conflitos entre uma exigência interna de quantidade mínima de letras e a hipótese silábica, conflito entre uma análise silábica centrada nas vogais e na exigência da variedade interna (que impede repetir a mesma letra em posições imediatas dentro da sequência). É através desses conflitos que aparece a exigência de introduzir as consoantes – em lugar de ater-se simplesmente às vogais – e que aparece também a exigência de analisar a sílaba, para encontrar elementos menores que ela mesma (MOURA, 1999, p. 123).

Nesta fase, há indicadores para a compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA), por meio das tentativas de escrita espontâneas. O aluno nessa fase caminha em direção ao nível alfabético, mas ainda não abandona a hipótese silábica, se esforça entre a escrita silábica e as tentativas de alcançar a escrita convencional (MOURA, 1999).

iii) Nível de escrita silábica-alfabética:

Esse estágio considerado como silábico-alfabético, no entanto, *além de ser rápido, para a maioria dos adultos nem acontece*. Mesmo Ferreira não deixando explícitos os motivos que fazem com que esse comportamento ocorra, acreditamos que as experiências e convivências dos adultos com o mundo letrado, as informações fornecidas pelo meio proporcionando-lhes formas fixas que permitem o refinamento da aprendizagem do valor sonoro convencional das letras e das oportunidades de comparar os diversos modos de interpretação da mesma escrita, fazem com que eles entendam mais rápido que os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra, permitindo que avancem para o modo de escrita com o qual convivem, mesmo buscando sempre um modelo de análise complexo, com avanços e retrocessos (MOURA, 1999, p. 123, grifo nosso).

Os alunos nessa fase podem, ainda, não ter domínio das estratégias ou recursos fonéticos para vencerem os conflitos para registro da escrita, entretanto como a autora afirma, a maioria dos adultos não vivenciam esse nível por um período longo.

iv) Nível de escrita alfabética:

Quando os sujeitos conseguem produzir escritas alfabéticas partem da hipótese que fazem falta duas letras para escrever cada sílaba. Os que

escrevem corretamente seus nomes e sobrenomes, apresentam consideráveis dificuldades ortográficas em outras escritas (MOURA, 1999, p. 124).

Segundo Moura (1999), nesse nível de escrita, os alunos adultos da mesma forma que as crianças “interpretam as informações que recebem, transformando a escrita construída historicamente pela humanidade em suas próprias escritas” (MOURA, 1999, p. 124). Para Moura,

A nova escrita produzida é fruto da aplicação e esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem, formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender este objeto, constituindo-se em esquemas que pressupõem um caminho repleto de “erros”, conflitos cognitivos e tentativas vãs ou concretizadas (MOURA, 1999, p. 124).

Importa considerar que segundo os estudos de Ferreiro, os “erros produzidos nas escritas espontâneas são indicadores de que os alunos estão produzindo suas hipóteses, refletindo sobre o objeto e, portanto, são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do aluno. Nessa fase, a correção desse “erro” significaria impedir que o aluno produza, visto que o aluno adulto, pela experiência de vida que traz consigo, possui a consciência do não saber. Ferreiro (1983) discorre sobre essa inibição, ao registrar que:

A grande inibição que apresentam com respeito à língua escrita impede que façam tentativas, tanto por medo de cometer erros de ortografia, quanto pela dificuldade de dizer por escrito o que são capazes de dizer oralmente. A impressão que lhes dão as letras mal produzidas por uma mão que em muitos casos não sabe sequer como tomar o instrumento, é tão desalentadora que abandonam ao primeiro intento (FERREIRO, 1983, p. 25 *apud* MOURA, 1999, p. 122).

Destacamos, nesse contexto, que os estudos de Emília Ferreiro nos levam a compreender que é preciso conhecer o aluno adulto do ponto de vista intelectual, os conhecimentos sobre a língua escrita que ele traz consigo para a sala de aula e, assim, desenvolver o trabalho pedagógico norteado por uma atitude de respeito intelectual que tenha como ponto de partida aquilo que ele já sabe e não aquilo que ainda não se apropriaram.

Esse levantamento do saber prévio do aluno permite conhecer dados que auxiliam ao alfabetizador propor um trabalho voltado ao processo de reflexão, reconstrução e internalização dos saberes sobre a língua escrita, assim como oferecer ao aluno subsídios para uma nova escrita de sua autoria. Esse processo entre o que já é sabido e o que precisa ser aprendido não se dá individualmente, de forma isolada, e se assim fosse, o sujeito não chegaria à fase adulta analfabeto. A linguagem escrita é uma criação social e cultural, depende do meio e da interação para que se desenvolva e por isso entendemos que para se apropriar da linguagem escrita, a presença do professor alfabetizador se torna indispensável para que o aluno se desenvolva.

1.5 Algumas considerações

Discorrer sobre os aspectos teóricos do trabalho de Paulo Freire e Emília Ferreiro se tornam pertinentes dentro do nosso trabalho, por apresentarem contribuições significativas que nos permitem compreender como o aluno adulto vive esse processo de aprendizagem da língua escrita, bem como reavaliar nossas propostas didáticas para esse público.

Das contribuições de Paulo Freire compreendemos que valorizar o meio em que o aluno vive contribui para que haja uma proposta pedagógica que vá ao encontro dos anseios do aluno que chega tardiamente à escola. O cuidado do professor ao apresentar propostas didáticas que fazem sentido para ele é um passo importante para o sucesso acadêmico desse aluno, pois propicia uma interação mais significativa entre o aluno e os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Acerca das contribuições de Emília Ferreiro, compreendemos que o aluno chega à escola com um conhecimento de mundo amplo. Ele vive em uma sociedade letrada, possui estratégias de sobrevivência nesse mundo, entretanto, não domina o código da escrita. Na proposta de Ferreiro, compreender o nível de conhecimento do aluno é o ponto de partida para uma ação pedagógica eficaz, por uma proposta de alfabetização transformadora. O professor deve pensar no aluno como sujeito produtor de cultura e o conduzir, pela educação sistematizada, a ser o autor de sua própria história, oferecendo meios para que esse aluno desenvolva sua criticidade e consiga se posicionar de forma consciente perante os desafios. Acerca das considerações de Emília Ferreiro faz-se necessário salientar que a pesquisadora é desfavorável ao uso de métodos fônicos para a alfabetização porque não consideram nível de conscientização da criança sobre a escrita, mas é favorável ao estímulo das habilidades que desenvolvem a consciência fonológica dentro da abordagem construtivista.

Pensando no desenvolvimento pleno dos alunos da EJA, Moura (1999) sintetiza nosso anseio, em busca de resultados mais relevantes:

[...] é preciso buscar em estudos da linguística os conhecimentos específicos sobre a natureza, estrutura e função da linguagem, a fim de possibilitar aos alfabetizados a apropriação desses conhecimentos, de tal maneira que, paulatinamente, ele possa aprender outros conceitos mais complexos inerentes à morfologia, à sintaxe, à semântica, passando a utilizar a linguagem como meio de comunicação e de desenvolvimento da inteligência (MOURA, 1999, p. 215).

Nessa perspectiva, apresentamos uma proposta de trabalho híbrida, pautada na constatação das dificuldades dos alunos da EJA, partindo, pois, de conhecimentos que já possuem, embasado pelas contribuições de Paulo Freire e Emília Ferreiro, conciliada com os

estudos sobre a importância da consciência fonológica para a etapa de alfabetização e com as pesquisas sobre a importância da ampliação da competência lexical na vida do sujeito letrado. Nesse sentido, a seguir, traçamos um breve histórico acerca de estudos relacionados ao ensino do léxico, assim como abordamos a importância e as contribuições do desenvolvimento da competência léxica no ensino, com foco para o contexto da EJA.

Capítulo 2. O ENSINO DO LÉXICO NO CONTEXTO DA EJA

2.1 Léxico e ensino: das escolas estruturalistas à atualidade.

Nos dias atuais, temos à nossa disposição uma vasta quantidade de pesquisas com estudos científicos sobre o léxico. Os registros bibliográficos evidenciam, que durante algum tempo, o léxico não recebia a devida atenção, por conta da importância que se despendia ao uso da gramática nos cursos de ensino de línguas.

Para embasamento teórico sobre o léxico, em nossa pesquisa, respaldamo-nos em estudos de autores que versam sobre o ensino do léxico tanto de uma segunda língua e/ou estrangeira, como de língua materna. O fazemos porque as didáticas relacionadas à aquisição/aprendizagem de línguas, na perspectiva do desenvolvimento da competência léxica, se mostram semelhantes em vários momentos do processo, sobretudo quando se compara os métodos de ensino voltados para a alfabetização em relação ao ensino de línguas estrangeiras a estudantes de níveis iniciais³¹.

Morante Vallejo (2005) nos apresenta uma reflexão acerca de como os linguistas, em diferentes momentos, tratavam o léxico em suas metodologias de ensino de línguas. Segundo a pesquisadora, essa trajetória pode ser compreendida em três etapas distintas.

Na primeira etapa, Morante Vallejo (2005) discorre sobre o período entre os anos 30 e 70, de base estruturalista, sob “[...] a perspectiva de que aprender uma língua consiste em identificar e adquirir as estruturas que a configuram”³² (MORANTE VALLEJO, 2005, p.13, tradução nossa). Dessa forma, como as estruturas sintáticas eram privilegiadas no ensino de línguas, apenas um vocabulário básico era selecionado e estudado por meio de listas de palavras

³¹ Ressaltamos que as semelhanças e diferenças nas didáticas de línguas merecem estudos mais detalhados. Como não se trata de um de nossos objetivos com esta dissertação, apenas levantamos a questão como forma de instigar pesquisas sobre o assunto.

³² No original: “[...] esta perspectiva aprender una lengua consiste en identificar y adquirir las estructuras que la configuran”.

para memorização. Ou seja, utilizava-se o vocabulário como instrumento para treinar as estruturas sintáticas, sendo o mais importante nesse período a análise fonológica e sintática, sem a devida preocupação com as questões do léxico e o significado das palavras. As pesquisas dessa época priorizam os métodos de ensino e não o processo de aquisição da linguagem.

Na segunda etapa, Morante Vallejo (2005) destaca o período entre os anos 70 até meados dos anos 80, ainda influenciado pelo estruturalismo. Entretanto surge uma perspectiva de mudança na tendência da concepção dos estudos sobre o léxico. A pesquisadora sintetiza os acontecimentos desse período explicando que:

Grosso modo, os métodos atuais de ensino são a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Natural. O ensino do vocabulário não é mais baseado em listas de palavras, não é relegado ao ensino de estruturas sintáticas, e o papel do significado é reavaliado como ponto de partida para o aprendizado. A partir da abordagem comunicativa, sugere-se que o léxico desempenhe um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa, embora, na realidade, os métodos não incorporem atividades específicas para o desenvolvimento da competência lexical (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 35, tradução nossa, grifo do autor).³³

Segundo a linguista, ao final desse período, a publicação da obra de Paul Meara, *Vocabulary in a second language* (Meara, 1983), tornou-se um marco na história, por ser uma obra extensa de conteúdo exclusivo sobre o léxico. Surgia então, uma perspectiva de ensino “sob a influência da linguística textual, [em que] todos os componentes linguísticos são de igual importância e é dada atenção ao uso da linguagem”³⁴ (MORANTE VALLEJO, 2005, 17, tradução e acréscimo nossos). O aluno está diretamente envolvido no processo de aprendizagem do estudo do vocabulário, reelaborando o significado das palavras continuamente. A obra marca o fim da segunda etapa e já preconiza os estudos lexicais da etapa seguinte.

A terceira etapa, desde meados de dos anos 80 até a atualidade, é apresentada por Morante Vallejo (2005) como um período de valorização do conhecimento léxico como uma habilidade em si mesma. Segundo a pesquisadora:

A influência da linguística de corpus, teorias lexicalistas e estudos da semântica lexical se reflete na afirmação de que o estudo da estrutura interna do léxico pode facilitar o processo de aprendizagem. O foco de interesse é a aquisição do léxico, não apenas o ensino, [...]. Quanto à concepção do léxico, considera-se que a separação léxico-gramatical não é real, uma vez que léxico e gramática estão inter-relacionados. O léxico é um todo estruturado que

³³ No original: “*Grosso modo*, los métodos de la enseñanza vigentes son en Enfoque Comunicativo y Enfoque Natural. La enseñanza de vocabulario deja de basarse en listas de palabras, no se relega a la enseñanza de estructuras sintácticas y se revaloriza el papel del significado como punto inicial de aprendizaje. Desde el enfoque comunicativo se sugiere que el léxico juega un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa, aunque en realidad los métodos no incorporan actividades específicas para el desarrollo de la competencia léxica”.

³⁴ No original: “bajo la influencia de la linguística textual todos los componentes lingüísticos tienen la misma importancia y se presta atención al uso de la lengua”.

reflete a maneira como cada idioma tem que decodificar o mundo. O fato de as unidades lexicais serem polissêmicas é enfatizado. O conhecimento do vocabulário é essencial desde os primeiros níveis. A aprendizagem de vocabulário é um processo qualitativo (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 35, tradução nossa).³⁵

Pelo exposto, a essência da aprendizagem de uma língua é vista como um processo cognitivo qualitativo, não prevê simplesmente acumular vocabulário pela memorização de listas, mas compreender que todo o conhecimento sobre a língua está interligado, não sendo possível separar seus componentes linguísticos.

Na subseção a seguir, discorremos sobre definições de léxico a partir de autores especialistas da área, bem como sua importância no ensino.

2.2 Léxico: definições e importância no ensino.

Desde o nascimento a criança convive com outros sujeitos que fazem uso da linguagem para se comunicar. Por meio da influência do ambiente em que vive, gradativamente, aprende o nome das coisas que a cerca e, assim, desenvolve e aprimora a sua competência lexical, possibilitando a significação da realidade à sua volta.

Para Biderman (1996), o vocabulário, objeto da comunicação linguística, é fundamental para a promoção do significado de uma informação. Por meio do léxico, a linguagem humana ganha significado, pois está relacionada ao conhecimento que o sujeito possui e utiliza para nomear o que está a sua volta e classificar, simultaneamente. Para a mesma autora, “a atividade de nomear, isto é, a utilização de palavras para designar os referentes é específica da raça humana” (BIDERMAN, 1998, p. 88).

Segundo Biderman (1998), o homem desenvolveu a capacidade de conceituar utilizando palavras, e estas são passadas de uma geração a outra, entretanto, essa transmissão do conhecimento léxico passa por um processo individual de formação de conceitos para cada sujeito. A pesquisadora afirma que:

É importante também concluir que a transmissão do repertório lexical de geração em geração através de educação informal e formal exerce papel importante na categorização/ conceptualização do universo, ao fornecer ao indivíduo um estoque de nomes já codificados nessa cultura. [...]. É preciso

³⁵ No original: “La influencia de la lingüística de corpus, las teorías lexicalistas y los estudios de semántica léxica se refleja en el planteamiento de que el estudio de la estructura interna del léxico puede facilitar el proceso de aprendizaje. El foco de interés es la adquisición del léxico, no sólo la enseñanza, [...]. En cuanto a la concepción del léxico, se considera que la separación lexico-gramática no es real, pues léxico y gramática están interrelacionados. El léxico es un todo estructurado que refleja la forma que tiene cada lengua de decodificar el mundo. Se enfatiza el hecho de que las unidades léxicas son polisémicas. El conocimiento del vocabulario es imprescindible desde los primeros niveles. El aprendizaje de vocabulario es un proceso cualitativo”.

lembrar ainda que o vocabulário não é criado (ou recriado) pelo indivíduo, mas que ele é adquirido através do processo social da educação. [...]. De um lado, parece que o falante tem total liberdade de escolha do signo linguístico, podendo categorizar e recategorizar os dados da realidade livremente, embora use modelos de categorização prontos que a educação linguística introjetou em sua mente. De outro lado, o vocabulário da língua manifesta-se como um acervo cultural – um produto das gerações precedentes (BIDERMAN, 1998, p. 103-106).

Lara (2006 *apud* KRIEGER, 2014, p. 325), sobre o assunto, salienta que:

O léxico se manifesta em primeira instância como um fenômeno da memória de cada indivíduo. Mas enquanto vai se alojando ao longo da vida, de maneira ilimitada, como parte da língua que cada um recebe de sua comunidade linguística, não é um léxico privado, mas aquela parte do grande acervo da língua histórica que se recebe durante o aprendizado da língua e sua consequente educação (LARA, 2006. p. 143 *apud* KRIEGER, 2014, p. 325).

De acordo com a pesquisadora, a ampliação do acervo lexical do indivíduo ocorre na interação social e sobre esse aprendizado podemos observar nas palavras de Biderman (2001) que:

O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais. Por outro lado, podemos afirmar que, ao nomear, o indivíduo se apropria do real, como simbolicamente sugere o relato da criação do mundo na Bíblia, em que Deus incumbiu ao primeiro homem dar nome à toda a criação e dominá-la. A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras (BIDERMAN, 2001, p.13).

Percebemos que o léxico é a base que o falante usa para a construção de seus enunciados, “[...] mais que apenas um repertório de unidades. É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo” (ANTUNES, 2007, p.42). O indivíduo, por meio das interações sociais junto à família, amigos ou outros círculos sociais, constrói o conhecimento de mundo, assim, amplia seu vocabulário gradualmente tornando-se um falante cada vez mais competente lexicalmente.

Antunes (2012), por sua vez, conceitua o léxico como:

[...] amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender as suas necessidades de comunicação. Ao lado da gramática, mais especificamente junto à morfossintaxe e à fonologia, o léxico constitui o outro grande componente da língua. [...]. As palavras são

a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem (ANTUNES, 2012, p. 27).

Ainda sobre as definições do termo léxico, Battaner Arias; López Ferrero (2019) nos apresentam a definição de léxico como:

[...] o conjunto hipotético e virtual de unidades lexicais de uma linguagem natural e a capacidade dos falantes de criar novas unidades. Esse conjunto hipotético seria composto de todo o vocabulário pertencente à competência linguística de todos os falantes de uma língua e às possibilidades criadas nesse conjunto³⁶ (BATTANER ARIAS; LÓPEZ FERRERO, 2019, p. 69, tradução nossa).

Pelo exposto, todos os linguistas supramencionados, nas definições apresentadas, apontam que o papel do léxico é fundamental na produção de sentido, pois representa uma parte muito significativa na comunicação humana e se desenvolve através da interação social. Nota-se, pois, que pelo conhecimento lexical, o indivíduo demonstra tanto o que conhece como o que não conhece do mundo circundante. Portanto, ampliar a competência lexical se faz necessária para que o indivíduo consiga expressar os sentidos que deseja.

Nesse sentido, o conhecimento léxico não se refere apenas a conhecer um amplo repertório de palavras, mas é compreendido como uma forma de ampliar o conhecimento de mundo. À medida que essas informações são internalizadas e compartilhadas, ganham significado, fortalecendo a consistência do componente lexical da língua. Segundo Gomes (2011, p. 147), “a aquisição lexical não é uma passagem entre o não conhecido e o conhecido, mas um *continuum* de conhecimentos e competências, por meio do qual o aprendiz vai alimentando seu ‘dicionário interno’ seu ‘fundo lexical’”. Assim, o sujeito entra em contato com a unidade léxica, entende seu significado, atribui sentido e então passa a usá-la.

Battaner Arias; López Ferreiro (2019, p. 21, tradução nossa), acerca do léxico, pontuam que “o léxico de uma língua abriga todos os fenômenos relacionados à noção intuitiva da palavra. Por esse motivo, para lidar com o léxico, é conveniente primeiro refletir sobre a noção da palavra [...]”. A esse respeito, linguistas fazem diferenciações entre os termos léxico e palavra, e em seus estudos tratam o léxico como o acervo de possibilidades da língua em sua amplitude e a palavra ou vocabulário, como uma parte desse conjunto de possibilidades, que o indivíduo utiliza para produzir sentido e se comunicar em sua experiência social.

Izquierdo Gil (2004), em seu tempo, elucida que:

³⁶ No original: “Se llama léxico al conjunto hipotético y virtual de las unidades léxicas de una lengua natural y la capacidad de los hablantes de poder crear nuevas unidades. Este conjunto hipotético estaría compuesto de todo el vocabulario perteneciente a la competencia lingüística de todos los hablantes de una lengua y las posibilidades creadas en esto conjunto”.

O léxico é entendido como o conjunto de unidades lexicais ou lexemas que integram o sistema de um determinado idioma. Em vez disso, vocabulário é o conjunto de unidades lexicais que um falante ou um grupo de falantes utiliza quando se comunica nesse idioma oralmente ou por escrito (IZQUIERDO GIL, 2004, p. 43, tradução nossa)³⁷.

Então, de acordo com Battaner Arias; López Ferreiro (2019,p.68, tradução nossa)³⁸, “léxico é o nome desse componente das línguas que os falantes têm em suas mentes e é objeto de reflexão linguística teórica, e vocabulário é um conjunto de unidades lexicais concretas, geralmente documentado ou documentável”. Nesse sentido, Clark (1993, 2 *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p. 269) afirma que:

'o léxico de uma língua é um conjunto de palavras que os habitantes podem usar quando falam ou às quais podem recorrer quando ouvem'. Esse '*estoque de palavras*' é um conjunto de unidades semanticamente complexas, com múltiplas inter-relações entre si e em diferentes níveis (morfológico, semântico, sintático, fonológico, pragmático) (CLARK, 1993, p. 2 *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, p. 269, tradução nossa).³⁹

Compreendemos, nesse contexto, que o léxico possui um papel de grande importância no desenvolvimento da competência comunicativa, pois proporciona a interação do indivíduo com o mundo, seja através da fala ou da escrita.

Sabemos que a linguagem é um fenômeno complexo e seu uso faz do homem um ser social. Por meio dela, o homem se comunica, expõe seu ponto de vista, torna-se capaz de conviver em grupos distintos e se adequa a cada realidade. Dominar as formas de uso da língua aumenta as possibilidades de uma participação social ampla, seja pelo acesso à informação, seja ao partilhar os conhecimentos que o grupo possui. Para Lewis (1993), é interessante compreender que a estrutura da linguagem representa um bem social que deve ser partilhado com os integrantes daquele grupo e, assim, contribuir para a evolução histórica de um povo, priorizando a contribuição lexical como seu bem mais precioso.

Por essa razão, enfatizamos que cabe à escola propor uma abordagem que valorize o conhecimento e a ampliação lexical, proporcionando ao aluno a compreensão de que não basta apenas reconhecer a unidade léxica em suas formas e significados mais usuais. Importa conhecer, além disso, os sentidos que podem gerar em cada contexto de uso para que possa

³⁷ No original: “Se entiende por léxico el conjunto de unidades léxicas o lexemas que integran el sistema de una lengua determinada. El vocabulario es, en cambio, el conjunto de unidades léxicas que actualiza un hablante o un grupo de hablantes cuando se comunican en esa lengua oralmente o por escrito”.

³⁸No original: “[...] léxico es la denominación de este componente de las lenguas que los hablantes tienen en sus mentes y que es objeto de la reflexión lingüística teórica, y vocabulario es un conjunto de unidades léxicas concretas, generalmente documentadas o documentables;”

³⁹ No original: ‘el léxico de una lengua es un conjunto de palabras de las cuales los habitantes pueden hacer uso cuando hablan, o a las que pueden recurrir cuando escuchan’. Ese ‘stock de palabras’ es un conjunto de unidades semánticamente complejas, con múltiples interrelaciones entre sí y a distintos niveles (morfológico, semántico, sintático, fonológico, pragmático).

expressar o sentido que deseja. Segundo Morante Vallejo (2005, p. 32, tradução nossa), “[...] as unidades lexicais são concebidas como uma fonte produtiva de informação para os alunos, o que facilita a produção, o entendimento e a reflexão analítica sobre a forma e o significado”.⁴⁰

Sob a perspectiva de ensino pautada na ampliação da competência léxica, as pesquisas de Lewis (1993, 1997) nos proporcionam significativas contribuições, não apenas por ser aquele que apresentou o termo “Lexical Approach” [Abordagem Lexical], mas por questionar o porquê de a gramática ser o centro do aprendizado do ensino de línguas e não o léxico. “Lewis (1993) não descobre, mas consegue organizar, complementar e implantar a Abordagem Lexical, dando mais visibilidade ao léxico dentro do ensino de línguas” (MARQUES, 2016). Lewis (1993, 1997) propõe o ensino do vocabulário pela abordagem lexical, na qual, o léxico ocupa lugar de destaque. Segundo o linguista, “*a língua consiste de léxico gramaticalizado, não de gramática lexicalizada*” (LEWIS, 1993, p. 89, tradução nossa).⁴¹

De acordo com o pesquisador, seu estudo é “sobre a natureza do léxico, não o vocabulário. A terminologia não é uma questão de pretensão ou pedantismo, mas representa uma mudança radical e profunda na maneira como vemos e analisamos a linguagem”⁴² (LEWIS, 1993, p. 89). Para o mesmo pesquisador (1997):

A visão padrão divide o idioma em gramática (estrutura) e vocabulário (palavras); a abordagem lexical desafia essa visão fundamental da linguagem. Em vez disso, a Abordagem Lexical argumenta que a linguagem consiste em *chunks* [unidades lexicais] que, quando combinadas, produzem textos coerentes. Os *chunks* são de tipos diferentes e são identificados quatro tipos básicos diferentes. Um deles consiste em palavras únicas, enquanto todas as outras são itens com várias palavras (LEWIS, 1997, p. 7. Tradução e grifo nosso⁴³).

A esse respeito, Leffa (2000, p.19) aponta que tanto o ensino de língua materna como o ensino de segunda língua têm dado maior ênfase ao vocabulário em sua prática pedagógica. Também enfatiza que poetas e escritores demonstram cuidado especial na escolha de seu vocabulário para que sua mensagem seja melhor expressa e atinja maior compreensão,

⁴⁰ No original: “[...] las unidades léxicas se conciben como una fuente productiva de información para alumnos, que facilitan la producción, la comprensión y la reflexión analítica sobre la forma y significado”.

⁴¹ No original: “language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar”. (LEWIS, 1993, p. 89)

⁴²No original: “[...] is about the nature of lexis, not the vocabulary. The terminology is not a matter of pretention or pedantry, but represents a radical and profound change in the way we see and analyze language” (LEWIS, 1993, p. 89).

⁴³ No original: “The standard view divides language into grammar (structure) and vocabulary (words); the Lexical Approach challenges this fundamental view of language. Instead, the Lexical Approach argues that language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text. The chunks are of different kind and four different basic types are identified. One of this consists of single words while all the others are multi-words items”. (LEWIS, 1997, p. 7.)

conferindo, assim, a importância que as palavras representam para a comunicação e interação entre interlocutores. Concordamos com o linguista brasileiro quando afirma que:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só o léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras (LEFFA, 2000, p.19).

Conforme Leffa (2000, p.20), um dos aspectos fundamentais da aquisição de uma segunda língua é o vocabulário e quando se trata da língua materna esse é o único aspecto que pode se manter em progresso. Após dominar a fonologia, a sintaxe e a morfologia, o conhecimento léxico ainda pode ser ampliado pelo resto da vida, uma vez que sempre é possível aprender novas palavras.

A esse respeito, Marcuschi (2004) reitera que o léxico é um dos pilares da língua, ao lado da sintaxe e da fonologia. O linguista afirma que “sem léxico não há língua. Mas o léxico é o nível da realização lingüística tido como o mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável”. Marcuschi (2004, p.6) afirma ainda que “tanto a sintaxe como a fonologia dispõem de um conjunto fechado de possibilidades básicas de realização numa língua, mas o léxico é aberto e todo dia presenciamos o surgimento de novos termos e o desaparecimento de antigos”. Desse modo, o léxico de uma língua passa por processo de atualização contínua e, por isso, enfatizamos a necessidade de um olhar mais atento ao seu ensino. Nesse contexto é que nosso trabalho está inserido, posto que vislumbra contribuir para o desenvolvimento da competência léxica do aluno a partir, também, do desenvolvimento da consciência fonológica. E melhorando tal competência, esperamos viabilizar a melhoria do desempenho de leitura e escrita dos alunos. Assim, o estudante terá mais facilidade no que se refere à codificação e à decodificação das lexias e, a partir de então, poderá dedicar maior atenção a outros elementos nos níveis morfológico, semântico, sintático e pragmático, tornando-se competente tanto no âmbito da fala como da escrita.

2.3 Documentos oficiais e ensino do vocabulário.

Ao analisarmos os documentos que regem a educação brasileira, no que tange ao ensino do léxico, podemos encontrar importantes informações, como demonstramos na sequência desta subseção. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN, 1997),

primeiro e segundo ciclos, de Língua portuguesa, no texto dedicado à alfabetização, é apontado como meta o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, oportunizando atividades que direcionem o aluno ao desempenho das habilidades de produção e interpretação textual, pautado por uma didática que valorize a contextualização, entretanto, o documento não apresenta referências explícitas sobre o ensino do léxico.

Na segunda parte do documento, direcionado ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, verificamos apenas duas ocorrências em que o termo “léxico” foi utilizado, ao se referir ao tratamento didático dos Conteúdos de Língua Portuguesa, a saber:

[...]. Isso porque, ao escrevê-los, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz: a de coordenar decisões sobre o que dizer (organização das idéias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos, etc.), com a tarefa, quase sempre mais lenta, de grafar [...] (BRASIL, 1997, p. 69).

No que se refere aos aspectos discursivos, amplia-se o trabalho realizado anteriormente e, pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado, etc. (BRASIL, 1997, p. 80).

Em todo o restante do texto, o vocabulário é citado apenas como forma de ampliar as habilidades de leitura e escrita, mas não define o valor dos itens lexicais nesse contexto. Fica implícito que o professor será o agente responsável por propor atividades de leitura e escrita que favoreçam o desenvolvimento da competência léxica do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1988) de Língua portuguesa, dedicados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, trazem mais ocorrências do termo léxico, em um subitem dedicado exclusivamente a objetivos e atividades propostas sobre o léxico. De acordo com o documento:

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno, [...]. Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras [...], que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos (BRASIL, 1998, p. 83).

Assim, podemos observar que o vocabulário é compreendido como um fator de relevância no trabalho de leitura e escrita e a “escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade” (BRASIL, 1998, p. 84), ou seja, cabe ao professor a tarefa de propor situações de comunicação e interação, oral e escrita, que contribuam para o aprimoramento do repertório lexical de seu aluno com vistas a desenvolver a competência comunicativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a seu tempo, trata-se de um documento normativo que prevê um conjunto de habilidades que devem ser adquiridas e ampliadas durante cada etapa da educação básica, “para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.10). A BNCC, como o próprio nome indica, é uma base para que os órgãos de educação de todo o país usem para formularem os seus currículos.

A BNCC organiza a distribuição do conjunto de habilidades por áreas, sendo a área de linguagens, compreendida pelas áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física. Focamos nossa atenção na análise do componente de Língua portuguesa para verificar como o léxico é explorado no ensino da língua portuguesa.

Compreende-se, pelo texto da BNCC, no item 4.1.1, que o componente de Língua Portuguesa está em conformidade com o que já era orientado nos documentos oficiais da educação produzidos nas últimas décadas. Porém, há, agora na BNCC, atualizações relacionadas ao tratamento das práticas de linguagem que vêm sendo apresentadas por pesquisas mais recentes por meio de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem numa abordagem “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67).

Ainda que o léxico não receba um lugar de destaque, percebe-se que a BNCC prevê atividades de ampliação do vocabulário, pela prática de leitura em um sentido mais amplo que envolve leitura de imagens, filmes e música. Na estrutura da BNCC, no eixo dedicado à leitura, no item sobre *estratégias e procedimentos de leitura*, notamos que entre os objetivos dedicados ao uso do vocabulário dentro do texto, estão:

[...] inferir ou deduzir informações implícitas; inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão; apreender os sentidos globais do texto (BRASIL, 2017, p. 72).

Na sequência, na seção dedicada ao eixo da Análise Linguística/Semiótica, notamos a referência quanto ao uso do léxico sob a perspectiva contextualizada, valorizando os vários saberes acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa, a saber:

No que tange ao estilo, serão levadas em conta as *escolhas de léxico* e de *variedade linguística* ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. [...]. Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, *lexicais*, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos

que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de *diferentes formas de dizer “a mesma coisa”* e análise dos *efeitos de sentido* que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos, etc. (BRASIL, 2017, p. 80-81).

Nota-se, pelo exposto, que o léxico assume um papel importante no contexto de ensino, contribuindo de forma significativa para promover reflexões sobre o uso da língua. A BNCC não apresenta um caminho metodológico para que o professor compreenda a real contribuição da aquisição lexical para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. O que a BNCC possibilita são princípios norteadores para que o professor utilize a ou as metodologias mais adequadas aos diferentes contextos escolares. Nesse contexto, é importante que o professor esteja ciente da relevância que o léxico assume no âmbito do ensino de Língua Portuguesa tanto para práticas de leitura, como de escrita.

Outro documento importante no cenário da educação brasileira é o caderno da Política Nacional da Alfabetização (PNA, 2019), dedicado a elevar a qualidade da alfabetização e baixar os índices de analfabetismo no Brasil. Na PNA há a preocupação com o desempenho de leitura e escrita dos alunos da educação básica, com aposta na ampliação do vocabulário, mesmo antes de ingressarem na alfabetização. Como recurso fundamental para o sucesso dos alfabetizandos, o documento preconiza que:

O desenvolvimento de vocabulário tem por objeto tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura. Os leitores iniciantes empregam seu vocabulário oral para entender as palavras presentes nos textos escritos.

Um vocabulário pobre constitui um obstáculo para a compreensão de textos. Por isso é recomendável que, antes mesmo de ingressar no ensino fundamental, a criança seja exposta a um vocabulário mais amplo do que aquele do seu dia a dia.

Pode-se desenvolver o vocabulário indiretamente, por meio de práticas de linguagem oral ou de leitura em voz alta, feita por um mediador ou pela própria criança; ou diretamente, por meio de práticas intencionais de ensino, tanto de palavras individuais, quanto de estratégias de aprendizagem de palavras. Um amplo vocabulário, aliado à capacidade de reconhecer automaticamente palavras, é a base para uma boa compreensão de textos (BRASIL, 2019, p. 34).

Conforme o documento, a ampliação do vocabulário é de fundamental importância para que o aluno seja um bom leitor ao final da etapa de alfabetização. Mais uma vez é reforçado o

papel do professor ao possibilitar estratégias de aprendizagem de novas palavras. Um aluno que lê bem desenvolve habilidades de fala, interpretação e escrita também.

Nesse contexto, enfatizamos que o aluno da EJA também tem seu espaço na PNA⁴⁴, pois, da mesma forma que a criança, o jovem e o adulto (mesmo sendo falantes competentes), podem ampliar o seu vocabulário e melhorar seu desempenho acadêmico, pois “é ainda recomendável avaliar o que o jovem, ou o adulto, já sabe e o que precisa saber ou aperfeiçoar quanto ao processo de leitura (domínio do princípio alfabético, vocabulário, fluência, compreensão de texto etc.)” (BRASIL, 2019, p.34).

Levando em consideração que nossa pesquisa objetiva desenvolver a competência léxica do aluno, no capítulo seguinte discorreremos sobre a competência comunicativa e a subcompetências que a integram.

⁴⁴ A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, pode ser considerada um marco na educação brasileira. O tema da alfabetização, fundamental para a vida escolar e para o pleno exercício da cidadania, é trazido com todo o vigor para o centro da política pública educacional do país (BRASIL, 2019, p. 5)

Capítulo 3 - COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Franco; Almeida Filho (2009, p. 5) afirmam que “o conceito de competência comunicativa vem sendo discutido desde quando surgiu com Hymes (1971), no seu texto de ampla circulação *On communicative Competence* no qual [Hymes] discorda da dicotomia apresentada por Chomsky (1973)”, que segundo Franco; Almeida Filho (2009) antes desse período as teorias linguísticas idealizavam o falante competente pelo uso da língua, mas não consideravam o contexto que o indivíduo estava inserido. Hymes (1971) a seu tempo define competência comunicativa como “o aspecto de nossa competência de uso de uma língua que nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos” (HYMES, 1971 *apud* FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 6).

Almeida Filho (2013) apresenta a composição da competência comunicativa a partir da condensação de “contribuições teóricas de autores básicos como Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980), Widdowson (1989) entre outros” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 9). Segundo ele, a competência comunicativa depende do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis e está além do conhecimento e uso das regras gramaticais pois é fazendo o uso da linguagem em contextos diversificados que o falante desenvolve sua competência. Franco; Almeida Filho (2009) classificam a competência comunicativa em subcompetências a saber:

- i) *Subcompetência linguística* refere-se ao conhecimento do código em si, ou seja, das regras gramaticais e as características da língua.
- ii) *Subcompetência metalinguística* refere-se à capacidade de reconhecer as regras gramaticais e sua devida nomenclatura.
- iii) *Subcompetência estratégica* refere-se aos meios verbais e não verbais que o falante faz uso para que haja compreensão quando há falhas e/ou dificuldades na comunicação. Fazem parte dessa subcompetência as estratégias lexicais, gramaticais, fonológicas.
- iv) *Subcompetência interacional* refere-se à capacidade de interagir e comunicar em seu meio social por meio da fala ou da escrita. Essa por sua vez pode ser compreendida nas esferas das operações:
 - *Sub-subcompetência discursiva* refere-se à capacidade de fluência discursiva entre os falantes de uma determinada língua dentro de um contexto específico.

- *Sub-subcompetência textual* refere-se à compreensão e produção de textos em gêneros diversos.

O *contexto sociocultural* refere-se aos conhecimentos extralinguísticos e estéticos do discurso e faz-se necessário em todo o processo na medida que o falante usa os recursos linguísticos para estabelecer a sua comunicação no meio social que está inserido.

Travaglia (2009), por sua vez, afirma que “a competência comunicativa é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa”, para ele, a Competência comunicativa envolve: *a competência linguística ou gramatical* que permite a produção de enunciados apropriados a cada contexto; *a competência textual* que permite ao usuário da língua produzir, compreender e adaptar os textos adequadamente para cada situação de interação comunicativa; e *a competência discursiva* que possibilita contextualizar a fala adequadamente usando os recursos linguísticos para produzir o sentido que deseja.

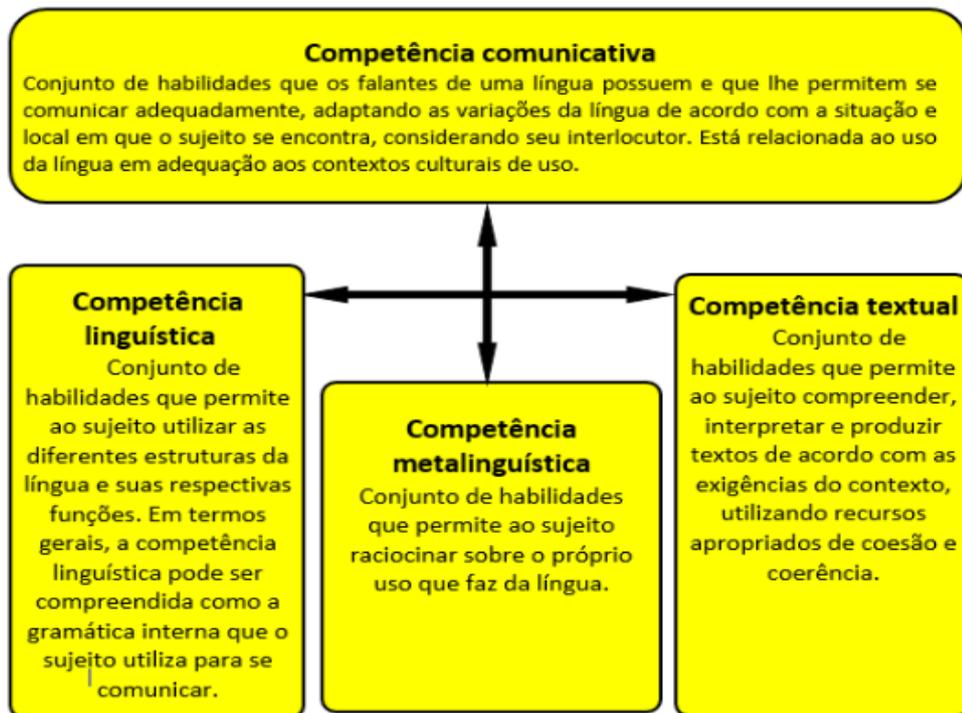
A competência comunicativa é o resultado da capacidade que o falante desenvolve para produzir e compreender textos, orais e escritos, de forma competente, utilizando, pois, enunciados coerentes no contexto social em que se encontra.

Segundo Fernandes; Araújo (2018, p. 898), a competência comunicativa possui subcompetências a saber:

[...] subcompetências linguística, interacional e estratégica. A primeira diz respeito ao conhecimento das regras gramaticais, enquanto a segunda relaciona-se à capacidade de interagir e colocar-se em comunicação com outro, de forma escrita ou oral. Já a subcompetências estratégica representa as estratégias de comunicação, verbais e não verbais, utilizadas para compensar possíveis dificuldades na comunicação (FERNANDES; ARAÚJO, 2018, p. 898).

Para Piccoli e Camini (2012), a comunicação acontece por meio de diferentes meios, sejam eles orais ou escritos e os professores alfabetizadores podem estruturar sua prática pedagógica com vistas a possibilitar o desenvolvimento de quatro competências, sendo que a primeira, a competência comunicativa, só se concretiza em razão de outras três subcompetências que lhe garantem suporte, como representado na Figura 1:

Figura 1: Competência comunicativa



Fonte: Adaptado de Picolli e Camini (2012, p. 93)

Faz-se necessário que o indivíduo, como agente de uso de uma língua, desenvolva todas estas subcompetências, de modo progressivo, para que reconheça e amplie as habilidades de escolha e combinação dos recursos linguísticos que possui à sua disposição para expressar o que deseja, seja por meio da fala ou da escrita. Percebe-se que as subcompetências apontadas pelos autores estão interligadas à *competência lexical*, uma vez que por meio do acervo léxico – sua riqueza e adequação - o indivíduo amplia suas habilidades comunicativas.

Quando nos referimos à competência comunicativa, entendemos que as pesquisas apresentadas neste trabalho, a exemplo de Freire (1979), Ferreiro (1985) e Antunes (2007), por exemplo, são muito pertinentes ao analisarmos o nosso público alvo. Os alunos Jovens e adultos, diferentemente do público infantil, ao chegarem à escola, trazem consigo as experiências de toda uma vida, com inúmeros conhecimentos que adquiriram através de situações vividas em contextos de fala e apresentam evidências de que embora não saibam ler e escrever, sistematicamente, esses alunos possuem a habilidade de realizar a leitura de mundo, o que os permitem conviver e sobreviver dentro de uma cultura letrada.

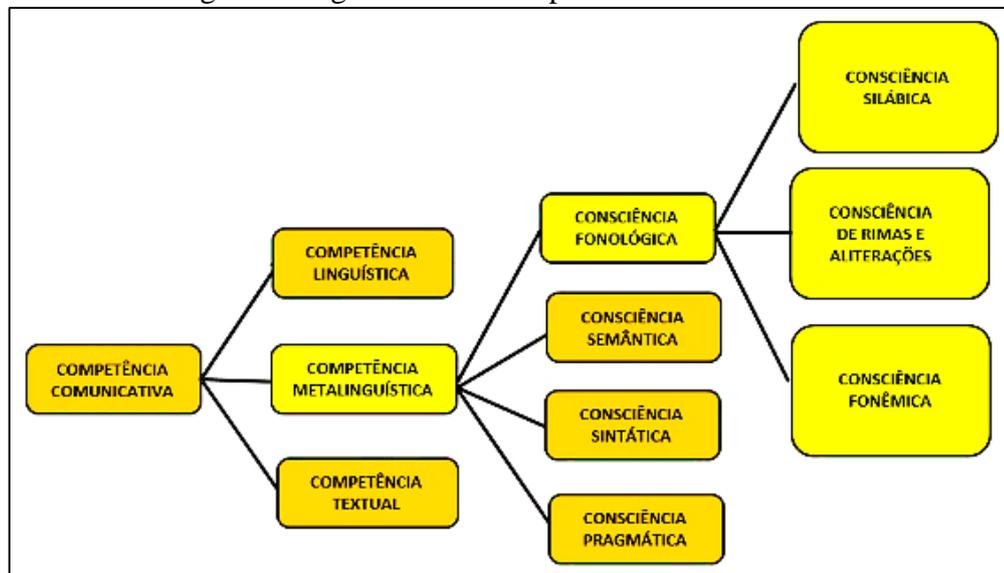
Percebemos que os autores citados neste capítulo concordam quanto à necessidade de haver a interação social e ensino sistematizado para que o indivíduo se torne comunicativamente competente. Para atender aos objetivos de nossa pesquisa, na sequência, apresentamos com mais detalhes a *competência metalinguística*, dentre as competências que

compõem a competência comunicativa, para que entendamos como o conhecimento sistematizado das habilidades que favorecem a consciência fonológica propiciam o aprendizado do código de escrita alfabética e a ampliação da competência léxica.

3.1 Competência metalinguística.

Uma das subcompetências que compõe a competência comunicativa é a competência metalinguística que, segundo Piccoli e Camini (2012), é a subcompetência que permite ao sujeito refletir sobre o próprio uso que faz da língua. Para as autoras a competência metalinguística pode ser subdividida em outras áreas assim como apresentamos na Figura 2.

Figura 2: Segmentos da Competência Comunicativa.



Fonte: Adaptado de Piccoli e Camini (2012, p. 101)

De acordo com Piccoli e Camini (2012), a competência metalinguística resulta em um conjunto de habilidades:

[...] permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos linguísticos. Aprender a ler e escrever requer o desenvolvimento metalinguístico para que a criança [jovens e adultos], convenientemente, venha a estruturar e controlar em cadeia os elementos linguísticos, como sílabas, palavras, frases, etc., levando em consideração o tipo de gênero que virá a ler ou escrever, a que fim e a quem a mensagem se destina (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 102).

Nesse sentido, as pesquisadoras afirmam que para aprender a ler e escrever o aluno precisa desenvolver uma série de habilidades, entretanto é notório que esse aprendizado não é formalizado apenas porque o aluno faz parte de um ambiente alfabetizador, ou seja, sem a

mediação do professor. O aluno não estará apto para desenvolver todo o conjunto de habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever espontaneamente. “E para que esse aprendizado tenha êxito, é necessária uma escolarização metodológica, seja em crianças ou em adolescentes e adultos em fase de aquisição da leitura e escrita” (MORAIS, 2010 *apud* JARDINI 2017, p. 89). Por meio destas reflexões, compreendemos que as habilidades metalinguísticas “precisam funcionar em conjunto, tendo em vista que, falhando alguma, a competência comunicativa fica prejudicada” (PICCOLI e CAMINI, 2012, p.102).

Acerca das habilidades metalinguísticas, Cunha e Capellini (2011) afirmam que é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de refletir sobre a linguagem em seus níveis fonológico, morfológico, sintático e não apenas no nível semântico (conteúdo). “A capacidade metalinguística, em seu nível fonológico, faz com que a criança [aluno adulto], reflita sobre o sistema sonoro da língua, tendo consciência de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades menores” (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p.87). Jardini (2017), por sua vez, valida a teoria de Cunha e Capellini (2011) ao afirmar que:

Toda atividade metalinguística significa, simplificadamente, fazê-la de maneira reflexiva, intencional, oposto à atividade epilinguística, que seria fazê-la de maneira automática, não consciente. A consciência fonológica é uma sub-habilidade da consciência metalinguística, ou seja, tornar-se sensível à cadeia sonora da fala, reconhecendo possibilidades se sua segmentação (JARDINI, 2017, p. 89).

Compreendemos que a reflexão que se faz sobre o uso da língua não seria possível sem o desenvolvimento da competência léxica. Reconhecer o valor semântico das unidades léxicas dentro de um contexto comunicativo torna-se indispensável pois a competência léxica está diretamente interligada com todas as outras competências. Nas subseções seguintes discorreremos sobre a competência léxica, as relações e implicações dela no ensino de jovens e adultos.

3.2 Competência léxica.

A competência comunicativa constitui-se de um conjunto de habilidades que permite ao indivíduo saber o que e como falar e escrever de acordo com o contexto que se encontra. Ao longo do tempo, o indivíduo – de acordo com o contexto vivenciado, ao interagir com seus grupos sociais – constitui o seu conhecimento de mundo. À medida que o falante se apropria de um determinado acervo lexical, outras possibilidades surgem e cada vez mais haverá a

necessidade de ampliar a sua competência lexical. De acordo com segundo Ferraz (2008), a competência lexical se caracteriza como:

[...] o domínio de parte do léxico efetivo, no que diz respeito ao conjunto das unidades lexicais, e o domínio de padrões lexicais, responsáveis pela realização, produção e interpretação dessas mesmas unidades, em discursos manifestados, bem como pela formação de unidades novas consideradas boas ou aceitáveis ou ainda pela possibilidade de evitar a formação de unidades inaceitáveis” (FERRAZ, 2008, p. 147).

Tal definição nos permite dimensionar o valor da aprendizagem das unidades léxicas e suas relações no ensino da Educação de Jovens e Adultos para que se desenvolva a competência lexical desses alunos. O autor evidencia como característica da competência lexical a possibilidade de formação de novas unidades léxicas demonstrando que esta é uma habilidade que está em contínuo progresso por toda a vida do falante. Trata-se, pois, de um processo natural para construção de competências que necessita o indivíduo para interagir em seu meio.

Entretanto, esse aprendizado natural e de caráter informal não é suficiente para o amplo desenvolvimento da competência comunicativa nos diferentes contextos existentes. Faz-se necessário que essas formas de interação sejam trabalhadas também de maneira formal, por meio da leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais orais e escritos, para que haja reflexões sobre as escolhas do que se diz, fala ou escreve.

Entendemos que para ter o domínio da língua, é fundamental compreender a competência lexical como característica indispensável na formação da competência comunicativa do aluno, observando a contribuição que o estudo do léxico, no ensino da língua natural, pode oferecer a um falante em suas práticas sociais, pois, quanto mais amplo for o seu vocabulário, ou seja, quanto mais competente do ponto de vista lexical, mais facilidade terá para ler, compreender e produzir textos.

3.2.1 Desenvolvimento da competência léxica no contexto da EJA

Sabemos que o aluno da EJA, ao chegar à escola, traz consigo um histórico de vida e, conseqüentemente, um repertório léxico diferente dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino regular, pois, ele já possui conhecimento de mundo e tem domínio da maioria das habilidades que são inerentes à comunicação por meio da fala, mas ainda não domina o código da escrita. Por essa razão, ressaltamos a importância da ampliação do conhecimento lexical do aluno da EJA, tanto de valores semânticos como das questões relacionadas à representação

gráfica das unidades léxicas da língua, para que seja capaz de produzir, compreender e interagir em situações de comunicação diversas.

Geralmente, o aluno adulto consegue fazer compras em um supermercado, escolhendo o seu produto preferido (pela cor, formato de embalagem e até mesmo pelo reconhecimento da logomarca), toma ônibus, reconhece seus programas e canais de TV preferidos, usa smartphones e seus aplicativos de redes sociais, etc. Ou seja, mesmo não sabendo ler ou escrever, pela convivência social ao longo de sua vida, desenvolve as habilidades comunicativas necessárias para sua sobrevivência e interação na sociedade. Compreendemos, então, que o que ele não domina é o sistema da escrita alfabética.

Nessa perspectiva de desempenho da competência lexical do aluno da EJA, evidenciamos o papel que a escola exerce ao propiciar atividades pedagógicas, orais e escritas, para que os alunos conheçam as variedades da língua e saibam se posicionar ao se depararem com situações diferentes daquelas que tem familiaridade em seu meio de convívio social e, por meio desse conhecimento, será capaz de realizar escolhas lexicais adequadas para se comunicar.

Para Luria (1976 *apud* KLEIMAN, 1987, p.47), “a escolarização acarreta mudanças profundas na atividade cognitiva da criança [e do adulto], pois ela permite o acesso a experiências outras que aquelas diretamente acessíveis através da experiência pessoal”. A escola, de maneira contextualizada e organizada, tem em suas mãos o dever de “fornecer aos alunos, estratégias para aumentar o léxico de forma permanente [que] lhes permitirá não somente aumentar seu domínio qualitativo, mas também penetrar em distintas áreas de conhecimento” (COSTA, 2015, p. 113).

Saliente-se ainda que para ler e escrever bem é preciso que aluno seja competente do ponto de vista lexical, e que conheça as unidades lexicais e todas as relações por elas estabelecidas. Izquierdo Gil (2004) pontua que aprender uma unidade lexical engloba outras várias sub-aprendizagens a saber:

- a) reconhecer a unidade lexical quando é ouvida e saber como pronunciar,
- b) reconhecer a forma escrita da unidade lexical e ser capaz de escrevê-la;
- c) reconhecer a morfologia da unidade lexical, isto é, os morfemas que a formam, relacionam essas partes ao seu significado, além de poder formar a unidade lexical usando os morfemas corretos,
- d) reconhecer os diferentes usos ou significados e ser capaz de produzir a unidade lexical para expressar seu significado de acordo com o contexto;
- e) reconhecer sua categoria gramatical,
- f) conhecer as estruturas sintáticas em que pode aparecer e suas restrições,
- g) reconhecer e ser capaz de produzir outras unidades com as quais está relacionada do ponto de vista do significado (sinônimos, antônimos, cohiponímia, hiperônimo etc.) (relações paradigmáticas),
- h) reconhecer e ser capaz de produzir unidades lexicais com outras unidades com as quais é tipicamente combinada ("colocações", relações sintagmáticas),

- i) conhecer a adaptação pragmática de uma unidade lexical à situação ou contexto comunicativo (dependendo do local, do interlocutor, da intenção etc.),
- j) conhecer sua frequência de uso,
- k) saber a que registro pertence e usá-lo em uma situação adequada,
- l) saber que informação cultural transmite para uma comunidade linguística,
- ll) [sic] saber se pertence a alguma expressão idiomática ou institucionalizada,
- m) reconhecer e saber quais unidades estão restritas ao discurso oral ou escrito,
- [...] etc.⁴⁵ (IZQUIERDO GIL, 2004, p. 46-47, tradução nossa).

Como podemos perceber, são muitas as aprendizagens que envolvem o conhecimento acerca de uma unidade léxica. Segundo a autora, essa aprendizagem é progressiva e deve acontecer de maneira gradual em vários momentos das atividades pedagógicas durante a vida acadêmica do aluno. Enfatizamos, em Izquierdo Gil (2004, p. 46-47), as sub-aprendizagens a, b, c, d, pois corroboram, diretamente, a nossa proposta de pesquisa porque o aluno precisa conhecer a forma oral e saber escrever a unidade lexical e ainda, a utilizar de forma adequada.

Faz-se necessário, assim, que o professor crie condições que leve o aluno adulto (EJA) ao seu desenvolvimento lexical pleno, valorizando e ampliando aquilo que ele já conhece, e deixe claro, ao aluno, que conhecer uma palavra é reconhecer o seu sentido e a relação que estabelece quando se junta a outras palavras, concebendo novos significados. Dessa forma, o léxico passa a ser utilizado como um recurso comunicativo que amplia as possibilidades de combinação estratégica no uso da língua para fins de comunicação. O aluno, nesse cenário, começa a compreender que as palavras não apresentam significados, apenas de forma isolada, e que dentro do texto estabelecem conexões, entre novas unidades lexicais com outras já

⁴⁵ No original: “a) reconocer la unidad léxica cuando se oye y saber pronunciarla,
 b) reconocer la forma escrita de la unidad léxica y ser capaz de escribirla,
 c) reconocer la morfología de la unidad léxica, es decir, los morfemas que la forman, relacionar dichas partes con su significado, así como ser capaz de formar la unidad léxica utilizando los morfemas correctos,
 d) reconocer las diferentes acepciones o significados y ser capaz de producir la unidad léxica para expresar su significado según el contexto,
 e) reconocer su categoría gramatical,
 f) conocer las estructuras sintácticas en las que puede aparecer y sus restricciones,
 g) reconocer y ser capaz de producir otras unidades con las que se relacione desde el punto de vista del significado (sinónimos, antónimos, cohipónimos, hiperónimo, etc.) (relaciones paradigmáticas),
 h) reconocer y ser capaz de producir las unidades léxicas con otras unidades con las cuales típicamente suele combinarse (“colocaciones”, relaciones sintagmáticas),
 i) conocer la adecuación pragmática de una unidad léxica a la situación o contexto comunicativo (según el lugar, el interlocutor, la intención, etc.),
 j) conocer su frecuencia de uso,
 k) conocer a qué registro pertenece y utilizarla en una situación adecuada,
 l) saber qué información cultural transmite para una comunidad lingüística,
 ll) saber si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada,
 m) reconocer y saber qué unidades están restringidas al discurso oral o escrito,
 [...] etc.”

conhecidas, gerando assim o contexto e a compreensão do que está escrito, ou seja, conhecer as lexias é fundamental para entender o texto.

Costa (2015), ao discorrer sobre o ensino do léxico, salienta que “[...] o objetivo do ensino do léxico é fazer com que o aluno possa utilizar-se adequadamente dos vários sentidos das palavras e perceber os melhores efeitos do uso dos vocábulos em textos, fato que culminaria numa significativa comunicação textual” (COSTA, 2015, p. 115).

Neste cenário, e mais especificamente sobre o uso do texto em sala de aula, Lewis (1993, p.106) afirma que:

Os textos desempenham um papel interessante na introdução de conteúdo, mas também atuam como um importante recurso linguístico, do qual os alunos podem extrair itens lexicais para estudo, expansão e gravação em formatos apropriados. Uma estratégia básica da sala de aula ajudará os alunos a evitar se preocupar com gramática ou vocabulário, concentrando-se em diferentes tipos de itens lexicais⁴⁶ (LEWIS, 1993, p. 106, tradução nossa).

Pelo exposto, percebemos a importância de uma prática pedagógica articulada entre todas as áreas do conhecimento, que propicie situações para aproximar o aluno de contextos de usos variados das unidades léxicas, na perspectiva de ampliar significativamente sua competência lexical. Segundo Leffa (2000, p. 23), é importante que ao utilizar a palavra contextualizada, o professor tenha o cuidado em não deixar que o aluno crie a imagem de que a palavra é vazia de conteúdo e somente no texto ganha sentido. Para o estudioso, “a palavra não vai vazia ao texto. Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou”.

Dentro da perspectiva de contextualização do conhecimento sobre a linguagem para a valorização e ampliação da competência léxica, nossa pesquisa, como já salientado, alia os estudos sobre a importância da consciência fonológica para o domínio das formas oral e escrita das lexias em prol do desenvolvimento da competência léxica. Nesse contexto, retomamos Biderman (2001) já citada anteriormente, quem nos assevera que “o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo (BIDERMAN,2001, p. 13),” e para que esse registro seja efetivado, o aluno necessita ter conhecimento das estruturas mínimas das lexias. A consciência fonológica, neste âmbito, favorece a ampliação desse saber e proporciona conhecimento para que o aluno tenha o domínio da competência lexical, tanto em crianças como em alunos jovens e adultos. Nesse sentido, no subitem a seguir, discorreremos brevemente sobre as habilidades que compõem a consciência fonológica (CF) e apresentamos estudos que comprovam seus benefícios para a alfabetização no que tange ao desempenho da leitura e escrita de crianças, jovens e adultos.

⁴⁶ No original: “Texts play a role in introducing interesting content, but also act as a major linguistic resource from which students can extract lexical items for study, expansion, and recording in appropriate formats. A basic classroom strategy will be helping students to avoid becoming preoccupied by grammar or vocabulary, concentrating instead on different kinds of lexical item”.

3.3 Consciência fonológica.

A criança ouvinte, ao entrar em contato com a linguagem desde os primeiros dias de vida, num processo gradativo, desenvolve sua competência comunicativa em seus diferentes aspectos. E tudo começa pela aquisição do léxico da língua de cuja comunidade linguística é pertencente. Com o desenvolvimento cognitivo, a criança vai aprimorando e consolidando a sua capacidade de oralidade. Nessa perspectiva, o trabalho de alfabetização pode partir do pressuposto que a criança já sabe falar e então, a partir da relação entre sons e letras, ela aprende a escrita segundo o código linguístico em questão.

Morais (2012, p. 78) explica que a “autonomia na leitura e na escrita exige algum domínio das correspondências letra-som, e isso tem que ser ensinado e revisado, de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização”. Segundo o pesquisador, essa relação fonema-grafema deve ser sistematizada a partir de situações diárias, contextualizadas, nas atividades que propiciem o desempenho de habilidades fonológicas para que o aprendiz processe essa reconstrução do alfabeto como base para o aprendizado da escrita.

Indivíduos que não desenvolveram sua consciência fonológica enquanto crianças podem chegar à idade adulta sem conseguir pensar no tamanho das palavras ou sem conseguir identificar duas palavras que rimam ou que comecem parecido [aliteração]” (MORAIS, 2012, P. 90). Ao refletirmos sobre o déficit dessa competência nos alunos da EJA, compreendemos a necessidade de “promover a consciência fonológica num quadro mais amplo [que somente recitar sons do alfabeto] de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas [pois] nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa” (MORAIS, 2012, p. 107), para ajudar os alunos a se apropriarem do alfabeto e de suas correspondências sonoras com vistas a compreender o sistema de escrita alfabética de nossa língua.

Nesse contexto, partimos então do conceito de consciência fonológica, na visão de alguns autores que versam sobre o tema.

Savage (2015) traz a distinção entre consciência fonológica, consciência fonêmica e fônica, pois, embora pareçam sinônimos, não significam a mesma coisa:

Consciência fonológica: é um termo geral que se refere ao entendimento dos aspectos sonoros da linguagem falada. Inclui a habilidade de separar as frases faladas individuais e de separar as palavras faladas e sílabas.

Consciência fonêmica: foca especificamente os fonemas, as unidades básicas dos sons falados. A consciência fonêmica está sob um “guarda-chuva” maior, que é a consciência fonológica.

Fônica: envolve símbolos escritos. As consciências fonológica e fonêmica

envolvem a linguagem oral; já a fônica, o texto escrito. Claro que são relacionados, já que o texto escrito representa sons falados, mas as crianças podem reconhecer os sons das palavras sem saber as letras que as representam (SAVAGE, 2015, p. 45).

De acordo com o pesquisador, para participar de atividades de consciência fonêmica, a criança não precisa saber o alfabeto, entretanto, quando os alunos são ensinados a utilizar as letras e fonemas simultaneamente os resultados da instrução de consciência fonêmica são mais eficazes. O autor ainda afirma que a consciência fonêmica forma a base da fônica, o que auxilia os alunos a ficarem mais atentos ao funcionamento da língua e a desenvolverem suas habilidades de decodificação de palavras com mais eficácia e rapidez. Segundo o autor, embora essa habilidade “não seja importante para o aprendizado da fala, ela é importante no aprendizado da leitura” (SAVAGE, 2015, p. 45). Ainda em conformidade com o pesquisador, “a fônica é uma ferramenta que ajuda no letramento. [...]. O principal objetivo da fônica é ler e escrever – ajudar os alunos a ler com precisão e a escrever de forma correta, com confiança” (SAVAGE, 2015, p. 25).

Em Jardini (2017, p. 89), temos que a “consciência fonológica é uma sub-habilidade da consciência metalinguística”, e a consciência fonológica permite que o aluno se torne “sensível à cadeia sonora de fala, reconhecendo possibilidades de sua segmentação”.

Diante do exposto, compreendemos que o conhecimento das relações letra-som do sistema alfabético favorecem a produção escrita e o bom desempenho na leitura oral. Dessa forma, possibilita ao aluno a ampliação da competência léxica e, conseqüentemente, a competência comunicativa em sua plenitude. Portanto, defendemos o ensino na etapa de alfabetização pautado no conhecimento e desenvolvimento das intruções fonovisuoarticulatórias e consciência fonológica como meio de ajudar os alunos da EJA a se tornarem indivíduos letrados.

A consciência fonológica/ fonêmica forma a base da fônica. Nas palavras de Piccoli e Camini (2012), a consciência fonológica pode ser entendida como:

Um conjunto de habilidades que permite à criança [ou adulto] compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguido segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende uma série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 103).

A consciência fonológica se desenvolve por meio de outras habilidades que a integram. De acordo com as autoras, não há um consenso sobre a divisão das habilidades da consciência fonológica, mas que na perspectiva pedagógica podem ser agrupadas em três níveis: *consciência silábica* (capacidade de reconhecer que a palavra pode ser constituída e

manipulada em sílabas), *consciência de rimas* (capacidade de perceber e produzir sons semelhantes ao final da palavra) e *aliterações* (capacidade de perceber sons iniciais semelhantes repetidos nas palavras de uma oração) e *consciência fonêmica* (habilidade de reconhecer os sons de uma palavra individualmente, compreendendo que ao trocar um fonema, muda o sentido de uma palavra).

Ademais, Jardini (2017, p. 95) discorre sobre a consciência fonoarticulatória (CFA) que “é a parte da consciência fonológica que permite refletir sobre as características articulatórias dos fonemas, sendo a habilidade responsável pela distinção das articulações dos sons da fala, ou seja, os fones⁴⁷, que são entidades concretas, articulatórias”. Segundo a pesquisadora, esta habilidade propicia a conversão grafofonêmica que é por sua natureza abstrata em algo concreto. A consciência fonológica se constitui, pois, de várias habilidades a serem desenvolvidas. Jardini (2017) elucida que “todas [as habilidades da CF são] notadamente importantes no processo de aprimoramento da fala e aquisição de leitura e escrita. Especialmente a sensibilidade aos fonemas é desenvolvida relacionando oralidade e escrita, tanto em aprendizes *crianças ou adultos* [...] (JARDINI, 2017, p. 89, grifo nosso).

Desde a década de 1970, muitos pesquisadores têm apresentado, em seus estudos, dados relevantes sobre a fundamental contribuição da consciência fonológica por exercer papel importante no processo para a aquisição da leitura e da escrita de alunos em fase de alfabetização. Estudos de pesquisadores como Adams et al. (2006), Capovilla e Capovilla (2010a), Morais (2012), Piccoli e Camini (2012), Savage (2015), entre outros, avaliam positivamente como a exposição da criança [e aluno adulto] às diferentes formas linguísticas como músicas, poesias, jogos orais, cantigas de roda e a própria fala contribuem para a formação da consciência fonológica, auxiliando no processo de leitura e de escrita, e relatam que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Por esse motivo, em nosso trabalho, apresentamos uma proposta que valoriza o desempenho das habilidades de consciência fonológica em prol da ampliação da competência léxica.

Capovilla e Capovilla (2010a) esclarecem:

As instruções fônicas e metafonológicas (para o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição de correspondências grafofonêmicas) são consideradas de extrema importância para a alfabetização em diferentes países em diferentes idiomas. Pesquisas em todo o mundo são consistentes em

⁴⁷ **Fone** – segmento fonético ou som da fala, especificado pelas propriedades fonéticas, articulatórias ou acústicas que o distinguem de todas as outras unidades fonéticas. **Fonema** – unidade fonológica abstrata, contrastiva em uma língua: dois sons são fonemas separados quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado. Ex.: em Português, o contraste entre /f/ e /v/ distingue o significado de *faca* e *vaca*. (ADAMS et al., 2015, p.19. N. de R.T.)

mostrar que a introdução de instruções metafonológicas (ou de consciência fonológica) e fônicas facilitam a alfabetização, diminuindo a incidência de dificuldades de leitura (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2010a, p. 92-93).

Como observado, estudos sobre as contribuições da consciência fonológica apontam que as crianças [e adultos] que possuem consciência dos fonemas leem e escrevem com mais facilidade. A consciência fonológica, constituída pelos diversos sons que formam as palavras, é importante no contexto de alfabetização porque possibilita que a criança aprenda a diferenciar o nome da letra do som que ela representa. A partir dessa aprendizagem, a criança começa a entender que a frase pode ser segmentada em unidades menores, ou seja, palavras; as palavras em sílabas, as sílabas em fonemas e esses fonemas podem ser representados por grafemas; entende também que essas mesmas segmentações são representadas por palavras faladas e que a escrita tem ligação direta com a fala.

O alfabetizando adulto⁴⁸ tem relativo domínio da linguagem, mesmo que não leia nem escreva, ou seja, faz uso das habilidades pertinentes à consciência fonológica, domina as estruturas da língua portuguesa e consegue refletir sobre elas quando produz sua fala, transferindo esse saber, posteriormente para a escrita.

Os estudantes, assim que identificam o alfabeto, começam a estabelecer relações entre letras e sons, fazendo associações e assimilando as regras dessas correspondências fonológicas e, no nível seguinte, começam a compreender os sentidos das palavras no que se refere à decodificação da escrita e conseqüentemente, ampliam os conhecimentos semânticos que uma unidade léxica possui. Logo, a criança passa a um nível mais elevado, no qual utiliza a memória verbal, as regras gramaticais e a linguagem em um nível superior. Nesse cenário, a consciência fonológica se destaca por facilitar a aprendizagem e o registro da escrita. Sobre esse aspecto Capovilla e Capovilla (2010a) destacam que:

A primeira característica que distingue a maioria das crianças que fracassam em aprender a ler é a baixa habilidade metafonêmica ou consciência fonêmica. Trata-se de da consciência da fala como fluxo temporal de certo número de fonemas que se recombina em diferentes ordens conforme regras convencionais compondo diferentes palavras faladas, e da possibilidade de esses fonemas serem convertidos em grafemas correspondentes num mapeamento de sequência têmporo-espacial (da esquerda para a direita da linha e de cima para baixo entre linhas), e com lacunas para marcar as pausas que separam as unidades lexicais (i.e., palavras). [...] A consciência fonológica e o conhecimento das correspondências entre grafemas estão para a alfabetização assim como as vitaminas e sais minerais estão para a saúde (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2010a, p. 49-50).

⁴⁸ A análise ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças nos permite compreender que há estreita relação com o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos em fase semelhante de aprendizagem.

Nesse contexto, compreendemos que as crianças que são privadas de instruções metafonológicas e fônicas, explícitas e sistemáticas, não desenvolvem sua consciência fonêmica e costuma apresentar dificuldade para relacionar grafemas-fonemas e traduzir a fala ou pensamentos por meio da escrita. Dentre as abordagens de alfabetização mais adequadas para a apropriação da escrita, a *abordagem fônica* é a que mais utiliza os processos da consciência fonológica, entretanto,

[...] isso não significa um retorno ao método fônico, pois as correspondências letra-fonema não são, em si, apresentadas para memorização mecânica. Em vez disso, são embutidas nas atividades de consciência fonológica de forma a garantir que a apreciação da criança sobre a estrutura fonológica da língua proporcione uma compreensão segura e produtiva da lógica de representação escrita (ADAMS et al., 2006, p.25).

Considerando a assertiva do pesquisador, ressaltamos que nossa proposta não objetiva o uso de método fônico como era usado no século passado, pautado na repetição mecânica e memorização. Apresentamos uma sequência de atividades que valoriza o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica, associados ao uso de metodologia fonovisuoarticulatória e aos outros saberes necessários para a construção do conhecimento amplo da língua materna.

Nessa perspectiva, ressaltamos, por meio dos estudos de Jardini (2010), que para se tornar letrado, é importante que o aluno desenvolva a consciência fonológica e fonética. Porém, muitas escolas e educadores desconhecem tais benefícios e insistem no treino do nome da letra ou repetições do alfabeto. Para a pesquisadora, esse é um dos principais responsáveis pelo atraso na leitura e escrita, a saber:

[...] o treino abusivo dos nomes das letras, em detrimento de seus sons, tem consequências graves no processo de aquisição de leitura e escrita, como vemos exemplos de escritas: /pacarinho/ no lugar de /passarinho/; /halinha/ no lugar de /galinha/; /gato/ no lugar de /jato/, em que se escreve usando como referência o nome da letra no lugar de seu som. [...] dessa forma, *o nome das letras*, ou *o recitar o alfabeto* de maneira mecânica, treino tão usual em escolas brasileiras, e também nos lares, deve ser evitado, na intenção de não prejudicar o processo pela fixação automática dos mesmos (JARDINI, 2010, p.169).

Observamos, pela nossa experiência como professora alfabetizadora, que essa prática de recitação do alfabeto é muito comum na maioria das salas de aula, e os alunos não são conduzidos a refletirem sobre os sons que cada letra produz ao ser falada e inevitavelmente ocasiona equívocos na produção escrita.

Morais (2012), por sua vez, afirma que as habilidades fonológicas não se desenvolvem sozinhas quando a criança atinge certa idade, ou seja, a criança necessita vivenciar experiências, brincadeiras e jogos, em sala de aula, que possibilitem explorar cantigas, parlendas e jogos

fonológicos. Segundo o estudioso, se a criança, na educação infantil ou primeiro ciclo do ensino fundamental, não tem suas habilidades fonológicas desenvolvidas, poderá chegar na fase adulta sem conseguir perceber rimas ou até mesmo pensar sobre o tamanho da palavra. Esse déficit provoca equívocos comuns no momento da escrita porque impede que o aluno, mesmo o adulto, perceba a palavra em sua totalidade e dessa forma cometa “erros” na grafia.

Pelo exposto, compreendemos que as habilidades que compõem a consciência fonológica não são adquiridas espontaneamente (ou não teríamos adultos com deficiência nesse aspecto da linguagem). Elas precisam ser sistematizadas no ambiente alfabetizador. Sobre a aplicação das atividades que propiciam a consciência fonológica, Cunha e Capellini (2011 p. 93) elucidam que:

A combinação de instrução de consciência fonológica com atividades emergentes de alfabetização, tais como leitura interativa de livros, pode proporcionar às crianças maior exposição à rima e aliteração, preparando-as para o estágio posterior de instrução de segmentação. Além disso, exposição às práticas de leitura é uma importante contribuição para o desenvolvimento da alfabetização à parte da consciência fonológica e habilidade de decodificação, sendo fortemente dependente de fatores ambientais (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p.93).

Brites (2018), nesse mesmo caminho, reitera que o aluno adulto que não teve orientações para desenvolvimento da competência metalinguística na idade escolar, certamente não terá sucesso na consciência fonológica e, por consequência, nas atividades de leitura e de escrita. Segundo ele, os alunos jovens e adultos podem vivenciar as mesmas dificuldades que as crianças no processo de aprendizagem de leitura e escrita, mas rompem essas barreiras se forem estimulados por profissionais da educação.

Pelas reflexões apresentadas, salientamos que para promover o desenvolvimento da consciência fonológica o professor pode utilizar-se de métodos e metodologias fônicas e fonovisuoarticulatórias. Em nosso trabalho utilizamos procedimentos didáticos pautados nas pesquisas de Capovilla e Capovilla (2010a) e Jardim e Guimarães (2012) dentre vários outros existentes no Brasil. Na subseção seguinte, apresentamos, como exemplo, alguns dos vários métodos existentes no Brasil em ordem cronológica de surgimento.

3.4 Métodos e materiais de abordagem fônica no Brasil.

Tratamos, nesse item, de apresentar dentro da abordagem fônica os métodos fônicos, fonovisuoarticulatório e os materiais disponíveis no Brasil, na perspectiva de conhecer os princípios teóricos e metodológicos privilegiados em cada um deles.

O **método fônico de alfabetização** tem sido bem-conceituado em vários países do mundo por apresentar resultados positivos na alfabetização de crianças e adultos. Nos últimos anos, o assunto vem ganhando destaque no Brasil. Corrobora essa afirmação o fato de que, em 15 de agosto de 2019, o MEC lançou a cartilha do PNA, na qual recomenda que as ações pedagógicas alfabetizadoras sejam pautadas por metodologia fônica.

Método Fônico trata-se de um método sintético, como o próprio nome sugere, e privilegia os sons dos fonemas pelas correspondências grafofônicas. Segundo Frade (2007), “cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras”. O ensino pautado nesse método sugere primeiro o ensino das vogais, seguido do ensino das consoantes com atenção para a complexidade dos sons consonantais – as mais simples apresentadas primeiro e depois as mais complexas.

Existem variações do método fônico para o ensino de crianças, os quais utilizam imagens, onomatopéias, personagens e/ou palavras associadas a sons que possam representar os fonemas, para que a criança aprenda de forma lúdica e prazerosa. Geralmente os métodos fônicos usam palavras ou pequenos textos para apresentar o conteúdo da lição. O professor, nesse contexto, é o responsável por conduzir a dinâmica da aula e fazer a apresentação das letras e fonemas.

O método fônico, conforme Frade (2007), “[...] surge como reação às críticas à soletração, e seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719; na Alemanha, por Enrique Sthefhani, em 1803; e é trabalhado por Montessori, na Itália, em 1907”.

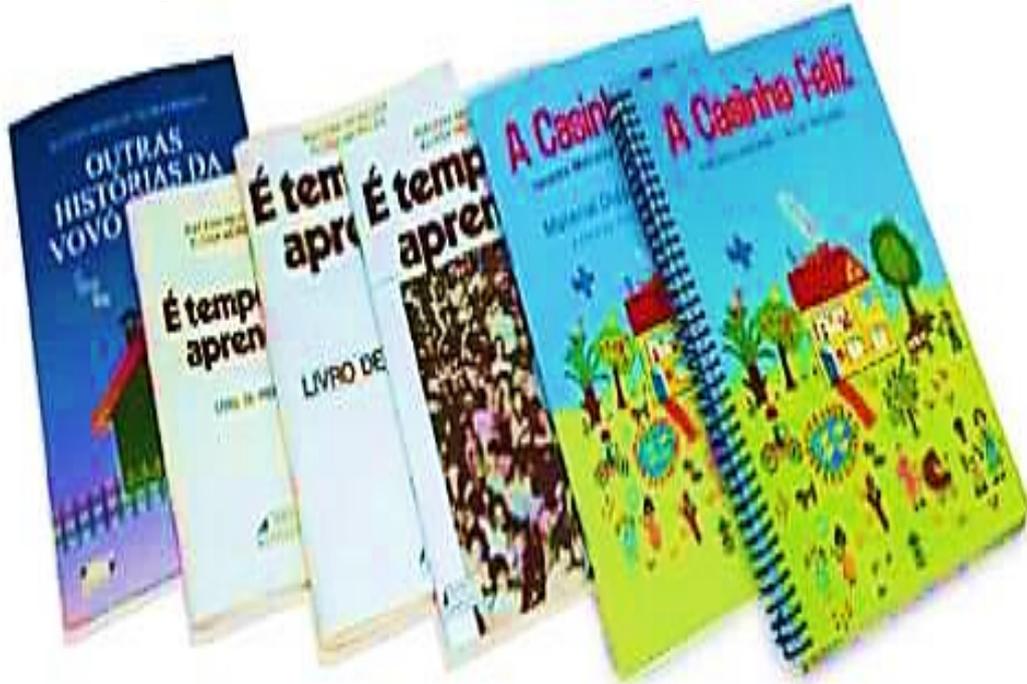
No Brasil, de acordo com Meireles e Meireles (s.d.), temos registros de uso de material didático de metodologia fônica desde a Década de 1950, no Rio de Janeiro, quando surge o método de fonação “*Método Iracema Meirelles*” – conhecido como “*A Casinha Feliz*” – que oferece um sistema de ensino pautado na letra contextualizada, composto pela apresentação das letras associadas a figuras que sugerem sons: as figuras-fonema, de maneira lúdica.

Em 1962 após verificação dos resultados positivos do método, o Inep iniciou o uso do método em um trabalho experimental com adultos e em 1963 foi publicada a primeira edição da *A Casinha Feliz* pelo INEP/MEC. Em 1966 o sucesso do método na alfabetização de adultos repercutiu no país, então foi lançada a versão da cartilha para adultos – oficialmente em 1969 – com nome de “*É Tempo de Aprender*”. Os anos 1970 e 1980 foram o tempo de glória do material, utilizado por todas as camadas sociais do Brasil.

Depois, em 1997, as cartilhas *A Casinha Feliz* e *É Tempo de Aprender*, visualizados a partir da Figura 3, foram sumariamente cortadas do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/MEC, sob a alegação de conterem erros conceituais. Nesta época, o MEC só

aceitava cartilhas autodenominadas construtivistas (MEIRELES; MEIRELES, s.d.). O material foi reformulado e atualizado em 2009 pela Editora Didática e Científica, mas não encontramos registro de uso das cartilhas por escolas da rede pública.

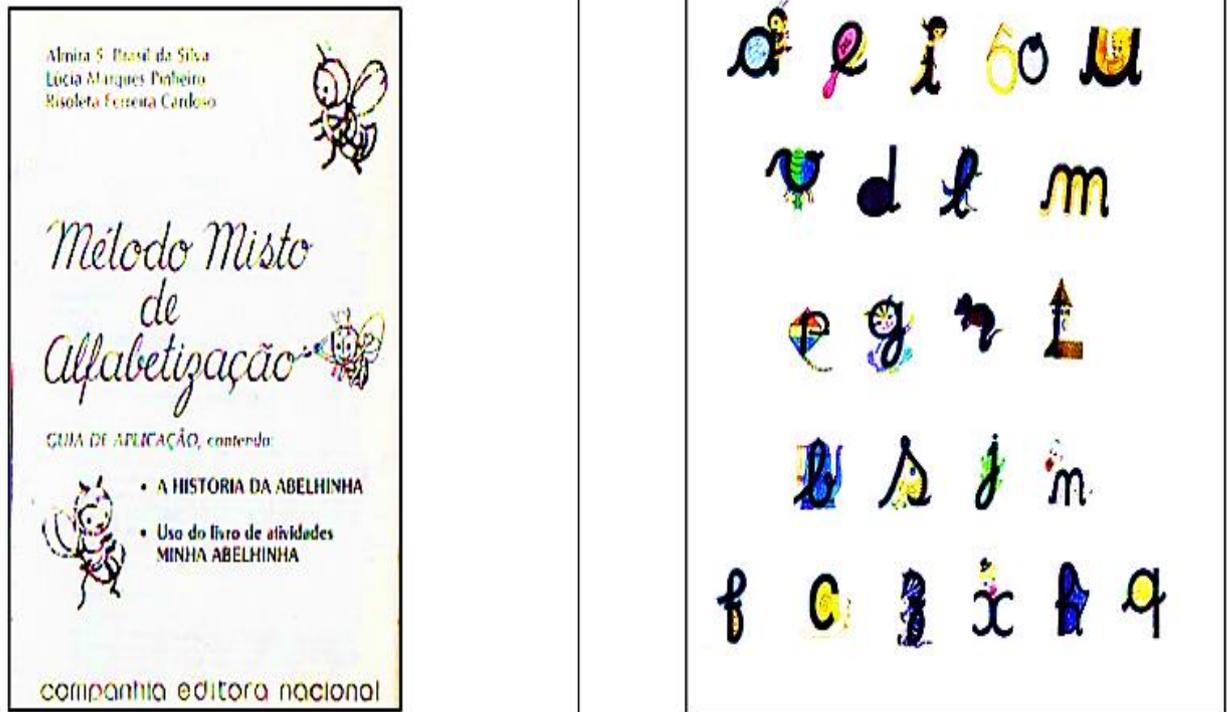
Figura 3: Método A Casinha Feliz - É Tempo de Aprender



Fonte: Meireles e Meireles (s.d.)

O método “*História da Abelhinha*” das educadoras Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, é considerado um método misto porque não é puramente fônico. Foi usado no Rio de Janeiro a partir de 1965. Segundo Espaço Educar (s.d.), o “*Método da Abelhinha*” privilegia a memorização dos sons e a leitura, possui esse nome “em razão da *História da Abelhinha* que acompanha o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação, cujo o [sic] personagem da abelhinha tem grande importância no enredo da história”. O material é estruturado em 3 etapas, nas quais são definidos a metodologia, a duração e os objetivos. Para cada letra do alfabeto, o professor apresenta uma história com personagens do “alfabeto mural” (composto por vinte e três cartões coloridos, com as letras integradas aos desenhos) como demonstrado no alfabeto da Figura 4.

Figura 4: Método A história da Abelhinha - Iracema Meirelles



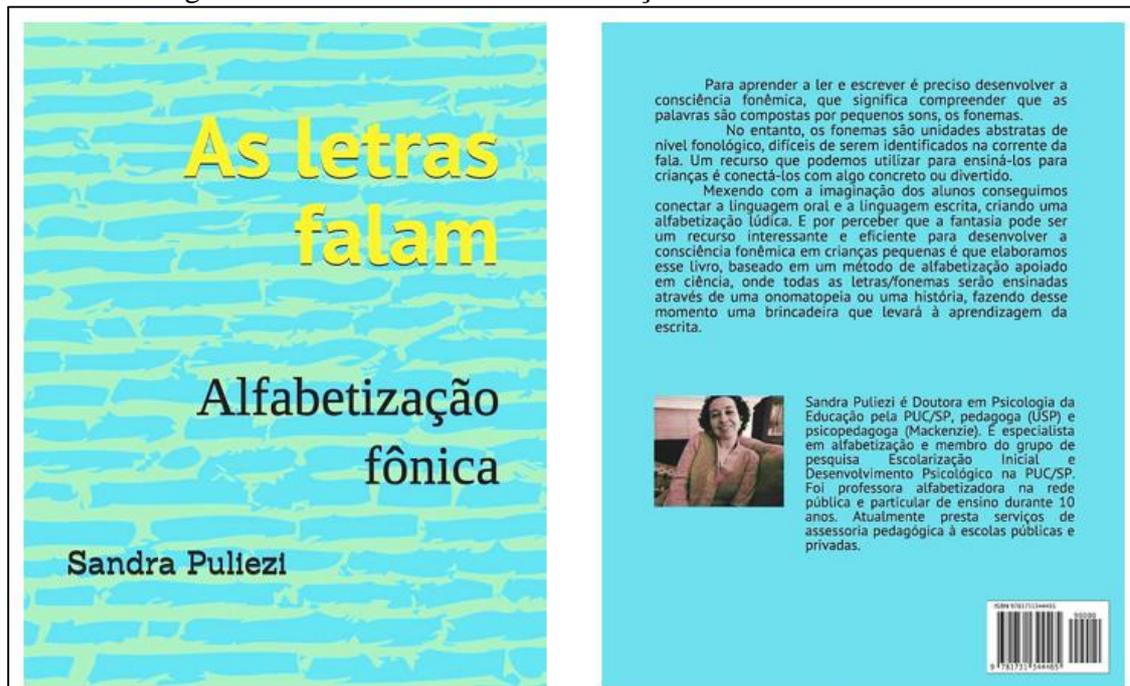
Fonte: Silva, Cardoso e Pinheiro (s.d.)

O *Método das Onomatopeias* de Puliezi (2019) é um material didático para alfabetização de crianças, composto pelo livro do aluno – “*As Letras Falam/ Alfabetização Fônica*” (Figura 5) – e um arquivo em PDF com as instruções para o professor. Puliezi afirma que:

Por perceber que a utilização de onomatopeias pode ser um recurso interessante e eficiente para desenvolver a consciência fonêmica em crianças pequenas é que decidimos criar um método de alfabetização onde todas as letras/fonemas serão ensinadas através de uma onomatopeia (PULIEZI, 2019, p.219).

As atividades para o aluno apresentam os fonemas de maneira lúdica. Segundo a autora do material “[...] um recurso que podemos utilizar para ensinar os fonemas para crianças é conectá-los com algo concreto, mexendo com a imaginação dos alunos” (PULIEZI, 2019, p. 218). Isto é, por meio da sua característica inata de ter curiosidade, a criança interage e compreende o que está em sua volta. O método apresentado de forma lúdica amplia a capacidade de assimilação da criança com os sons das letras.

Figura 5: As letras falam - Alfabetização fônica - Sandra Puliezi

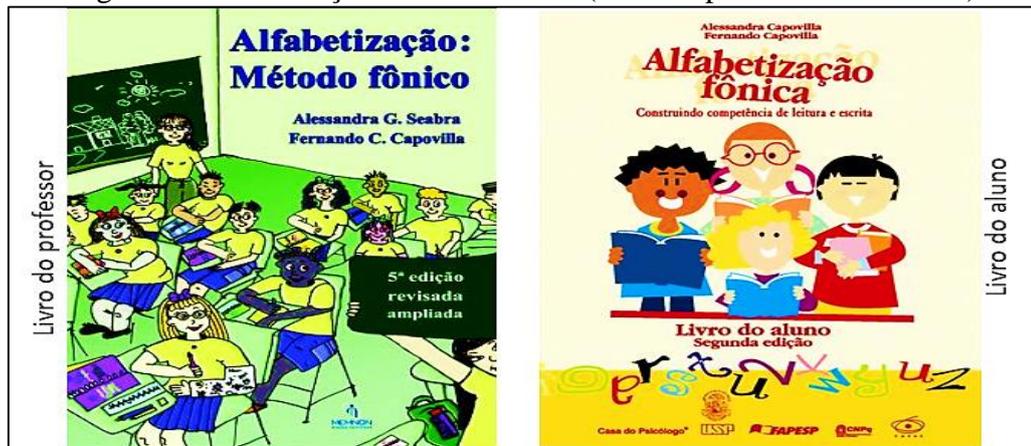


Fonte: Puliezi (2019)

“*Alfabetização: método fônico*” (Figura 6) é outro programa de alfabetização pelo método fônico destinado tanto para crianças como para adultos. Teve sua primeira edição publicada em 2002, e na quinta edição já somavam 11.000 cópias impressas. No texto de apresentação de cada uma das cinco edições, os autores fazem um comparativo com outros países que também foram adeptos às teorias construtivistas e ao perceber o declínio na aprendizagem, reverteram a queda na qualidade após buscarem uma metodologia baseada em metodologia fônica.

De acordo com os autores Capovilla e Capovilla (2010a), quando o método de alfabetização é “implementado de modo lúdico, sistemático e produtivo, o método constrói uma aprendizagem sólida e progressiva, uma experiência gratificante de real competência, uma autoestima elevada e um grande prazer pela leitura e pelo mundo novo que ela descortina”. O material é composto pelo livro do aluno e pelo livro do professor. O volume destinado ao professor traz uma longa explicação científica – pesquisas nacionais e internacionais – de como o método fônico apresenta resultados positivos e superiores aos outros métodos de alfabetização.

Figura 6: Alfabetização: método fônico (livro do professor e do aluno)

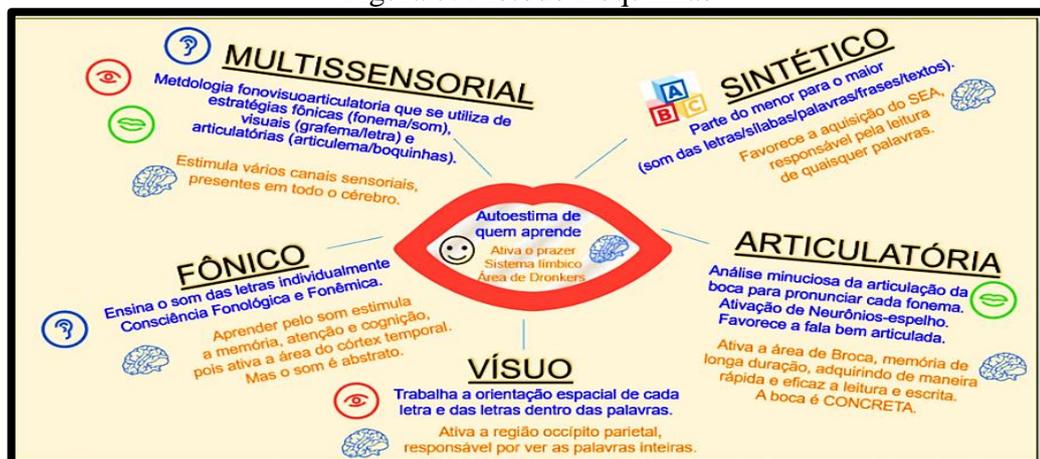


Fonte: Capovilla e Capovilla (2010a, 2010b)

O Método Fonovisuoarticulatório, chamado de “*Método das Boquinhas*”, é um material indicado tanto para crianças na educação infantil e ensino fundamental, como também, para alfabetização de adultos. O método multissensorial (Figura 7) é usado por professores e profissionais da saúde que trabalham com a reabilitação da fala. Segundo informação do site do método, “*Boquinhas*” é:

[...] uma Tecnologia Educacional de Neuroalfabetização, um método fonovisuoarticulatório, aplicado no Brasil, em Portugal e em Moçambique com mais de 1 milhão de usuários, foi desenvolvido pela Dra. Renata Jardini e utiliza além das estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (articulemas/boquinhas). Seu desenvolvimento foi alicerçado na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia, que o sustenta, sendo indicado para alfabetizar quaisquer crianças e mediar/reabilitar as dificuldades da leitura e escrita. O método viabiliza e favorece a alfabetização a partir da conscientização fonoarticulatória e com esse conhecimento atinge-se seguramente, e de maneira rápida e eficaz, a consciência fonológica e compreensão da cadeia sonora da escrita da Língua Portuguesa. Assim, se torna um método oralista, fônico e articulatório de alfabetização, que além de viabilizar a aquisição da leitura e escrita pela fala, fortalecendo pedagogicamente a correta articulação (JARDINI, s.d.).

Figura 7: Método Boquinhas



Fonte: Jardini (s.d.)

Jardini (2017) apresenta o método Boquinhas por meio de imagens ilustrativas das bocas realizando os articulemas (Figura 8), que segundo ela, a correspondência fonema/ grafema/ articulema são treinados por meio da sinestesia (sons), visão e audição. O que torna a aprendizagem mais significativa para o aluno. Dessa forma o aluno deve imitar as bocas, sentir onde há a presença desse som na palavra e saber representar cada grafema adequadamente.

Figura 8: Articulemas do método fonovisuoarticulatório: Boquinhas.



Fonte: Jardim (s.d.)

O método das boquinhas possui um volume específico destinado ao público de jovens e adultos que é diferente do material editado para crianças, o livro “EJA: Alfabetizando e Letrando com Boquinhas” (Figura 9). O material elaborado pela fonoaudióloga Renata Jardim – criadora do método Boquinhas – com a colaboração da pedagoga Viviani Guimarães apresenta uma metodologia multissensorial, fonovisuoarticulatória, que alia sons/letras às bocas que os pronunciam, favorecendo a conversão fonema/grafema pela pista articulema, tornando a alfabetização mais rápida e segura, além de reabilitar os desvios e desequilíbrios nesse processo” (SANTOS, 2012).

Segundo Santos (2012), o material, destinado a jovens maiores de 18 anos, apresenta o livro do aluno na perspectiva de troca de experiências entre alunos e professores com vistas ao enriquecimento do trabalho pedagógico. Santos (2012) elucida que as autoras do livro afirmam que o material é “uma proposta inovadora e interessante de se alfabetizar e letrar, tendo as bocas

como ponto de partida, mas sem deixar de lado todos os componentes sociais, culturais e emocionais de nossos futuros jovens e adultos leitores” (SANTOS, 2012).

Figura 9: Livro do aluno e livro de fundamentação teórica “Boquinhos”



Fonte: Jardim (s.d.)

Frisamos que nossa pesquisa não pretende fazer indicação desse ou daquele método ou material. O professor alfabetizador, ao conhecer cada um, escolhe aquele ou aqueles que melhor facilitam a aprendizagem e as propostas que melhor se encaixam às necessidades da turma em questão.

Especificamente para o nosso trabalho, da mesma forma, não escolhemos um método específico, mas sim, as metodologias que melhor nos possibilitam desenvolver nossas atividades em conformidade com os objetivos do nosso trabalho.

Diante do exposto, compartilhamos da afirmativa de Rojo (1998, p. 66), que o foco deverá ser sempre o aluno porque "um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende". Dessa forma, nosso propósito é dinamizar a aprendizagem do nosso aluno que, outrora, não teve a oportunidade de se alfabetizar e agora tem pressa em aprender.

A propósito de todas as teorias apresentadas neste trabalho, passamos, no capítulo seguinte, aos procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

Capítulo 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nas turmas de alfabetização (1º ano) e nas séries iniciais da EJA (2º ao 5º ano), que temos conhecimento, há alunos em diferentes níveis de competência na língua escrita, como: i) aqueles que ainda não conhecem as instruções básicas do sistema alfabético porque nunca frequentaram a escola quando crianças; ii) alunos que já sabem escrever algumas palavras, mas apresentam muita dificuldade até mesmo nas representações de sílabas canônicas (consoante + vogal); iii) aqueles que já conseguem realizar pequenas leituras e produção de frases curtas; iv) os que possuem compreensão da matemática e não dominam a linguagem escrita e sentem-se desmotivados por não progredir.

Outros fatores não cognitivos também promovem obstáculos para a aprendizagem, como os problemas domésticos, as responsabilidades do dia a dia, a jornada de trabalho, os problemas de saúde especialmente os relacionados à visão e à audição são alguns dos agravantes para inviabilizar a aprendizagem. Por essa razão é salutar que a escola encontre o meio mais eficaz de amenizar os problemas desse aluno para que ele possa se conceber como um ser capaz de se inserir no mundo letrado e mudar sua história.

Como já demonstrado pelas exposições nos capítulos anteriores, alfabetizar é um desafio, sobretudo quando pensamos no contexto da educação de jovens e adultos, especialmente pela falta de recursos apropriados destinados a este público. O documento da Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019 ressalta que:

A alfabetização de jovens e adultos é contemplada pela PNA, que leva em consideração suas especificidades. Ao jovem e ao adulto que não sabem ler e escrever busca-se não apenas proporcionar autonomia para ler e escrever o próprio nome e algumas palavras relacionadas ao seu cotidiano, mas, além disso, apresentar a leitura e a escrita como meios de desenvolvimento pessoal e profissional, de acesso à literatura e de outras possibilidades, conforme as motivações e aspirações de cada pessoa (BRASIL, 2019, p. 35).

Na perspectiva de oferecer uma proposta pedagógica que propicie esta autonomia a estes jovens e adultos, buscamos fundamentos teóricos que nos ampare no âmbito das pesquisas de desenvolvimento da escrita, nos estudos do léxico e nas habilidades relativas à consciência fonológica, como demonstramos nos capítulos anteriores.

Ferreiro (1985, p. 31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas são apoiadas em um certo processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Por essa razão, propomos um trabalho que valorize a prática reflexiva concebendo o conhecimento que o aluno já possui, somado ao que ele ainda não domina – por meio de atividades que

possibilitem o desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica (CF) para, então, desenvolver plenamente a sua competência léxica.

Para dar início às atividades pertinentes ao nosso estudo, considerando os objetivos propostos, em especial, o de “identificar os principais problemas de inadequação lexical durante atividades de alfabetização dos alunos, por meio de atividades de constatação elaborada para este fim”, tratamos, pois, de elaborar atividade de constatação pautada na fundamentação teórica de Emília Ferreiro, na qual apresentamos apenas imagens de unidades léxicas do conhecimento de todos e assim verificarmos quais as hipóteses de escrita que esses alunos apresentavam em uma atividade de escrita espontânea, quais os conhecimentos acerca da escrita já haviam concretizado e, a partir desses resultados estabelecer o caminho para a proposta de intervenção que defendemos acerca da ampliação da consciência fonológica para o melhor desempenho lexical relacionado à leitura e escrita.

Sabemos que a grande maioria dos alunos apresentam resistência na produção de escrita espontânea, porque sentem muito medo de cometerem “erros”. Sempre questionam e até se irritam quando o professor resiste em não responder qual letra a ser usada em determinada situação, oferecendo outros meios que os levem a refletir sobre a escrita. A esse respeito Schwartz (2013) nos propõe que:

Se o professor reconhece a escrita de maneira complexa, como a representação da linguagem, ele precisa explicar aos seus alunos que se aprende a nadar, nadando; a falar, falando. Assim também se aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo, pensando, estabelecendo relações, construindo hipóteses (SCHWARTZ, 2013, p. 134).

Nesse contexto, para a coleta dos dados, aplicamos a Atividade de Constatação (AC) (Figura 10⁴⁹, anexos 1, 2 e 3) aos 20 alunos frequentes à época. Elaborada a partir de 23 unidades léxicas que possuem de 4 a 8 letras e de 2 a 4 sílabas, tais unidades léxicas fazem parte do repertório vocabular dos alunos da EJA e apresentam graus de complexidade ortográficas variadas, de acordo com a estrutura silábica⁵⁰. As unidades léxicas da atividade de constatação apresentam sílabas canônicas, ou seja, consoante/vogal (CV – como em **BA**nana); sílabas compostas por vogal/consoante (VC – como em **ES**cova); sílabas compostas por consoante/consoante/vogal (CCV – como em ze**BR**A); sílabas compostas apenas por vogal (V – como em goi**A**ba); sílabas compostas por consoante/ vogal/ vogal (CVV – como em

⁴⁹ As imagens das atividades estão disponíveis em tamanho maior como anexos nesta dissertação.

⁵⁰ “Estrutura silábica diz respeito à organização das vogais (V) e das consoantes (C) na formação de sílabas das palavras. As línguas apresentam diferentes estruturas silábicas. No caso do português, há sílabas que são constituídas pela estrutura Consoante-Vogal, a sílaba CV, como as sílabas da palavra sala (sa-la, que apresenta duas sílabas CV). Há outras estruturas silábicas possíveis na nossa língua: V (u-va), VC (es-co-la), CVC (car-ta), CCV (pra-to), CCVC (cris-tal), CVCC (pers-pec-ti-va)” (MARTINS, s.d.).

caDEIra); sendo elas: zebra, cinto, goiaba, galinha, mamão, elefante, banana, sofá, escada, vaca, cenoura, cadeira, escova, meia, morango, laranja, chapéu, porco, melancia, tesoura, tomate, relógio e telefone.

Figura 10: Atividade de constatação⁵¹

| ESCOLA MUNICIPAL SONHO DE APRENDER | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Aluno (a): _____ | Turma: _____ EJA |
| Data: ____/____/____ | |
| Atividade de leitura e escrita | |
| I - Escreva o nome de cada figura. | |
| 1)  | _____ |
| 2)  | _____ |
| 3)  | _____ |
| 4)  | _____ |
| 5)  | _____ |
| 6)  | _____ |
| 7)  | _____ |
| 8)  | _____ |
| 9)  | _____ |
| 10)  | _____ |
| 11)  | _____ |
| 12)  | _____ |
| 13)  | _____ |
| 14)  | _____ |
| 15)  | _____ |
| 16)  | _____ |
| 17)  | _____ |
| 18)  | _____ |
| 19)  | _____ |
| 20)  | _____ |
| 21)  | _____ |
| 22)  | _____ |
| 23)  | _____ |

Fonte: Elaboração própria.

Conforme Moura (199, p. 121), “Ferreiro entende que a situação privilegiada para estudar o processo de construção, no âmbito da produção escrita – tal como o fez com as crianças – é conseguir as escritas espontâneas dos adultos”. Em seu trabalho, Ferreiro (1983) afirma que as crianças e adultos passam pelo mesmo processo de aquisição da escrita. Por essa

⁵¹ Nesta atividade utilizamos um nome fantasia para a escola.

razão, avaliar as hipóteses de escrita a partir de escritas espontâneas, nas quais o aluno utiliza estratégias pessoais para representar uma unidade léxica, é o ponto de partida para compreender o que ele já sabe e o que precisa aprimorar.

A par dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, como expusemos na Introdução deste trabalho, assim como a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que têm alicerçado nossa investigação, após a aplicação da atividade de constatação, adotamos os seguintes procedimentos:

- i) Análise dos níveis de escrita, de cada aluno, com base nos registros de escrita espontânea da atividade de constatação.
- ii) Agrupamento dos alunos por nível de escrita em consonância com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) e delimitação dos colaboradores da pesquisa.
- iii) Proposição de Sequência de atividades, orais e escritas (de elaboração própria e adaptadas de outros autores que versam sobre métodos fônicos) com o objetivo de ampliar a competência léxica dos alunos por meio de atividades que desenvolvam a consciência fonológica, utilizando-se, pois, de atividades que propiciem a consciência de sílabas, palavras, frases, rimas e aliterações, por intermédio de jogos orais e impressos, leitura e escrita, segmentação, soletração e isolamento de sons, análise e síntese de unidades léxicas.

Para a sequência de atividades, buscamos apoio nos materiais de abordagem fônica de Capovilla e Capovilla (2010a), de base multissensorial fonovisuoarticulatória de Jardim e Guimarães (2012) e Brasil (2020), que amparam nossas atividades de ampliação da consciência de sons, e as técnicas fonovisuoarticulatórias que auxiliam na melhor compreensão da produção dos sons dos fonemas. Apresentamos ainda atividades de elaboração própria, oriundas de aplicações em outras turmas que também atuamos na alfabetização e que, a partir delas, apresentaram resultados positivos. Ademais, procuramos focar em atividades que valorizam o conhecimento léxico, os contextos de usos das unidades léxicas e o uso de dicionários⁵² como importante recurso didático para que os alunos desenvolvam a autonomia na consulta e busquem valores e sentidos linguísticos para as unidades léxicas apresentadas nas atividades e,

⁵² "Indicamos o uso do dicionário nas atividades desde o primeiro dia de aula. Desse modo, o professor pode adotar os seguintes procedimentos: i) conversa com a turma para saber qual é a impressão que os alunos possuem acerca da utilidade do mesmo; ii) leitura das definições aos alunos quando eles ainda não dominarem a leitura e conversar com a turma sobre elas; iii) orientação aos alunos quanto à consulta ao dicionário sempre que tiverem alguma dúvida, sobretudo a partir do momento que já estiverem lendo sozinhos. Para mais informações de como apresentar o dicionário aos alunos e as sugestões de atividades adequadas para cada nível de aprendizagem ver Brasil" (2012, p. 51-53).

assim, promover a interação com vocabulário novo e criar oportunidades de usá-las em outros contextos.

Capítulo 5: APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DE CONSTATAÇÃO

Para a aplicação da atividade de constatação, escolhemos um dia em que todos os alunos estavam presentes e comunicamos que naquele momento fariam uma atividade simples, mas que possivelmente para alguns seria um pouco mais desafiador. Explicamos à turma que aplicaríamos uma atividade igual para todos os alunos, na intenção de saber como cada um registraria as lexias representadas pelas imagens contidas na atividade. Como regra, combinamos que cada um iria olhar a imagem, pensar como escrever e registrar na folha, sem ajuda ou intervenção do professor.

Antes de aplicar a atividade, conversamos sobre cada um realizar a tarefa de forma individualizada, pois, naquele momento, não haveria certo ou errado para a atividade. Fizemos um contrato com os alunos, embasados na proposta de Schwartz (2013, p. 134) de que nesse momento “não se pode dizer não: ‘Não sei’. ‘Não consigo’. ‘Não aprendi isto’. [...]. É preciso que todos utilizem o que já sabem para: a) aprender mais; b) mostrar o que pensam; como pensam”. Na sequência, as atividades foram entregues para que os alunos fizessem seus registros de escrita para cada desenho. Eles levaram, em média, 90 minutos para realizar a escrita de todas as unidades léxicas.

Enfatizamos que todos os alunos estavam cientes do propósito da atividade de pesquisa e concordaram em participar. Por ética e respeito aos alunos e à instituição, não divulgamos os nomes reais dos estudantes e da instituição. Para tanto, utilizamos um nome fantasia para a instituição e apenas as iniciais dos nomes dos alunos colaboradores.

Após aplicar a atividade de escrita espontânea, obtivemos dados para analisar, interpretar e definir os níveis de apropriação do SEA (sistema de escrita dos alunos) da EJA e os classificamos de acordo com os níveis de escrita estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (1986), conforme demonstramos no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos alunos frequentes nas aulas da EJA

| | ALUNOS | ETAPA | IDADE | ESCOLARIZAÇÃO ANTERIOR | HIPÓTESE DE SCRITA |
|----|--------|---------------|-------|------------------------|--------------------|
| 1. | J. C. | Alfabetização | 44 | Não | Nível pré-silábico |

| | | | | | |
|-----|--------|---------------|----|-----|---------------------------|
| 2. | M. A. | Alfabetização | 61 | Não | Nível pré-silábico |
| 3. | S. | Alfabetização | 24 | Não | Nível pré-silábico |
| 4. | A. Fr. | Alfabetização | 51 | Sim | Nível silábico |
| 5. | AP. | 1º semestre | 54 | Sim | Nível silábico |
| 6. | A. F. | 1º semestre | 41 | Sim | Nível silábico-alfabético |
| 7. | A. M. | 1º semestre | 47 | Sim | Nível silábico-alfabético |
| 8. | C. B. | 1º semestre | 44 | Sim | Nível silábico-alfabético |
| 9. | J. A. | 1º semestre | 32 | Sim | Nível silábico-alfabético |
| 10. | R. | 1º semestre | 47 | Sim | Nível silábico-alfabético |
| 11. | A. N. | 1º semestre | 53 | Sim | Nível alfabético |
| 12. | ED. | 1º semestre | 25 | Sim | Nível alfabético |
| 13. | S.O. | 1º semestre | 43 | Sim | Nível alfabético |
| 14. | V. | 1º semestre | 62 | Sim | Nível alfabético |
| 15. | Z. | 1º semestre | 45 | Sim | Nível alfabético |
| 16. | F. | 3º semestre | 48 | Sim | Nível alfabético |
| 17. | I. | 3º semestre | 47 | Sim | Nível alfabético |
| 18. | M. A. | 4º semestre | 44 | Sim | Nível alfabético |
| 19. | E. M | 4º semestre | 42 | Sim | Nível alfabético |
| 20. | EL. | 4º semestre | 43 | Sim | Nível alfabético |

Fonte: elaboração própria

Classificamos como nível pré-silábico as produções de três alunos (J.C., M.A., S.). Este grupo de alunos não apresenta, de acordo com Ferreiro (1985), a escrita representada por pseudoletas⁵³, rabiscos ou bolinhas. Os alunos já possuem a noção de que para registrar a escrita usa-se os sinais gráficos convencionais, representados pelas letras. Consideramos que esse fato seja decorrente da experiência de vida em coexistência com ambiente letrado, o que lhes possibilitam a noção de que para se escrever uma palavra usa-se letras. Todos os alunos já registram seus nomes de forma convencional, sem a necessidade de fazer cópias.

⁵³ Diz-se de grafismo. Substantivo masculino. Técnica que consiste na elaboração de traçados preparatórios para a escrita, desprovidos de qualquer significação. Modo de traçar uma linha, de desenhar. Fonte: **Dicio**, Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/grafismo/> Acesso em 20 abr. 2020.

O aluno J.C. ainda não percebe os segmentos sonoros da palavra, utilizando, pois, de letras e numerais para realizar o registro da UL. Também não demonstra ter a hipótese de quantidade de caracteres necessários para cada palavra, como demonstramos por meio da Figura 11.

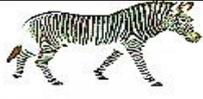
Figura 11: Produzido por J.C

| | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 1) |  | UNZCA DP R10 AP10 |
| 2) |  | 25 P10 sm A 166 N10 |
| 3) |  | 3A2AP1 A P N Ecolol |

Fonte: elaboração própria

As alunas M.A. e S. (Figuras 12 e 13) apresentaram características superiores dentro deste nível, fazem uso exclusivo de registros de letras e não números ou desenhos para escrever a palavra. Registram as letras da esquerda para a direita e respeitam o limite de espaço destinado à palavra. Percebem a variação de letras nos registros, de maneira que para palavras diferentes usam sequência de letras diferentes.

Figura 12: Produzido por M.A

| | | |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1) |  | A A |
| 2) |  | i o |
| 3) |  | A A |

Fonte: elaboração própria

Figura 13: Produzido por S

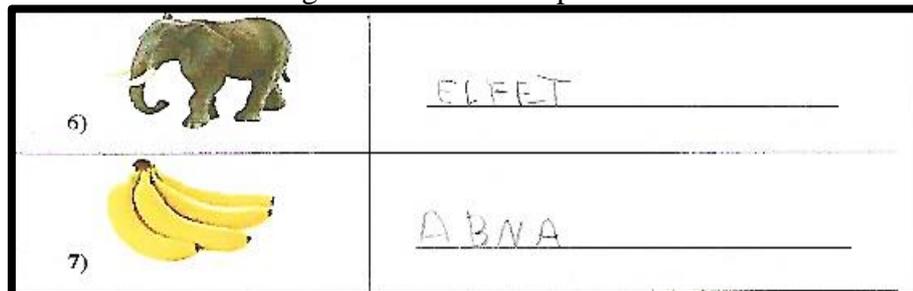
| | | |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1) |  | SE ATA |
| 2) |  | OTO |
| 3) |  | O A B E A |

Fonte: elaboração própria

Pelo trabalho realizado em aulas anteriores à aplicação da atividade de constatação, relacionado à contagem de sílabas das unidades léxicas e à percepção dos sons vocálicos, as alunas M.A. e S. já demonstram transição para o próximo nível, pois os caracteres aparecem registrados linearmente, ainda que o registro da unidade léxica ainda seja feito sem valor sonoro para a associação.

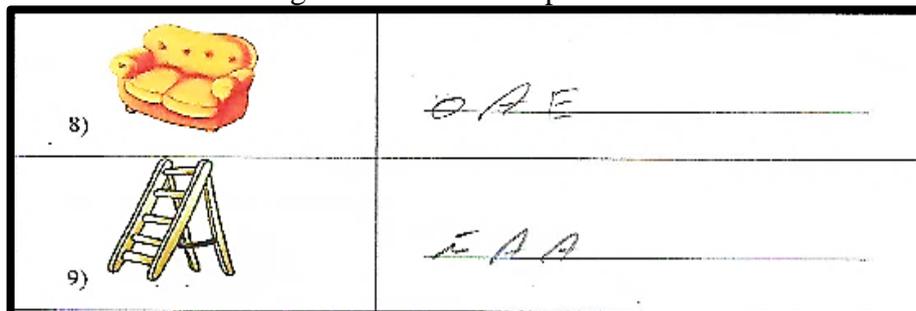
Classificamos dois alunos para o nível silábico de escrita. Eles apresentam o início da correspondência sonora para as vogais (iniciais e finais) e também registram sons consonantais. A escolha no registro das letras é feita pelas que possuem maior valor sonoro, em cada sílaba, para o aluno. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), nesta fase, o aluno associa a fala com a escrita e evita repetições da mesma letra na sequência. Os alunos AP. e A.FR demonstram registros peculiares desse nível de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), como apresentamos nas Figuras 14 e 15.

Figura 14: Produzido por AP.



Fonte: elaboração própria

Figura 15: Produzido por A.FR.



Fonte: elaboração própria

Ferreiro e Teberosky (1986) definem o nível seguinte como silábico-alfabético, no qual ocorre o período de transição em que os alunos ainda não abandonaram a hipótese silábica e também não estão totalmente alfabéticos. Dois alunos apresentam essas características de escrita: R. (Figura 16) e A.M. (Figura 17). Compõem as sílabas ora com apenas uma letra (vogal

ou consoante), ora com a sílaba completa; também apresentam mais frequência de registro das sílabas iniciais e finais.

Figura 16: Produzido por R

| | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 19) |  | melancia |
| 20) |  | tesoura |
| 21) |  | tomate |
| 22) |  | relógio |

Fonte: elaboração própria

Figura 17: Produzido por A.M.

| | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 19) |  | melancia |
| 20) |  | tesoura |
| 21) |  | tomate |
| 22) |  | relógio |

Fonte: elaboração própria

Por fim, temos as produções no nível alfabético, no qual os alunos já compreendem o sistema de escrita, mas ainda não dominam as convenções ortográficas do SEA. Os adultos nessa fase, segundo Moura (1999. p. 124), “[...] a princípio produzem escritas diferentes e estranhas, obedecendo uma lógica própria [que], aos poucos vão se transformando em escritas alfabéticas convencionais”.

Nas figuras a seguir, apresentamos duas unidades léxicas da atividade de constatação de cada um dos alunos que já possuem a hipótese alfabética, mas nota-se que mesmo os alunos matriculados nas últimas séries (2º, 3º e 4º semestres⁵⁴) ainda apresentam problemas de

⁵⁴ O primeiro semestre da EJA equivale à turma de segundo ano da turma do ensino regular. As turmas são classificadas em: Alfabetização (1º ano), primeiro semestre (2º ano), segundo semestre (3º ano), terceiro semestre (4º ano) e quarto semestre (5º ano).

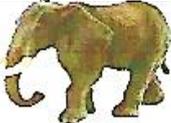
ortografia para produções formais de registro das unidades léxicas, como podemos verificar nas Figuras 18 a 30.

Figura 18: Produzido por S.O.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 4)  | <u>galinha</u> |
| 5)  | <u>mamão</u> |

Fonte: elaboração própria

Figura 19: Produzido por A.N.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 6)  | <u>o elefante</u> |
| 7)  | <u>Banana</u> |

Fonte: elaboração própria

Figura 20: Produzido por C.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 2)  | <u>cinto</u> |
| 3)  | <u>magnia</u> |

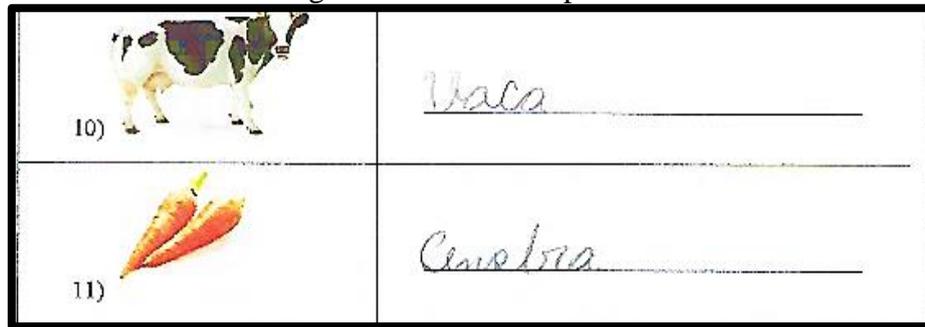
Fonte: elaboração própria

Figura 21: Produzido por J.A.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 8)  | <u>patama</u> |
| 9)  | <u>esca da</u> |

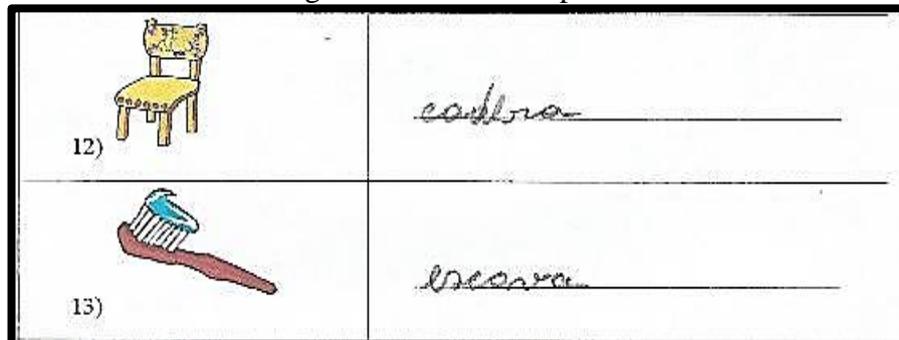
Fonte: elaboração própria

Figura 22: Produzido por ED.



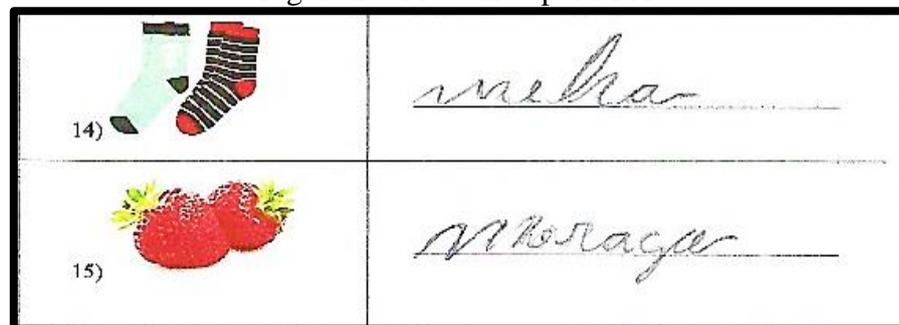
Fonte: elaboração própria

Figura 23: Produzido por V.



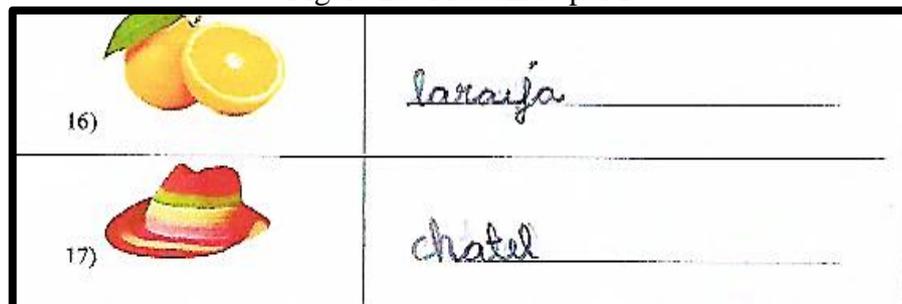
Fonte: elaboração própria

Figura 24: Produzido por M.A.



Fonte: elaboração própria

Figura 25: Produzido por F



Fonte: elaboração própria

Figura 26: Produzido por Z

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 18)  | <i>porco</i> |
| 19)  | <i>amelancia</i> |

Fonte: elaboração própria

Figura 27: Produzido por A.F.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 20)  | TEZOLA |
| 21)  | TOMATI |

Fonte: elaboração própria

Figura 28: Produzido por I.

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 22)  | <i>relajo</i> |
| 23)  | <i>telegoni</i> |

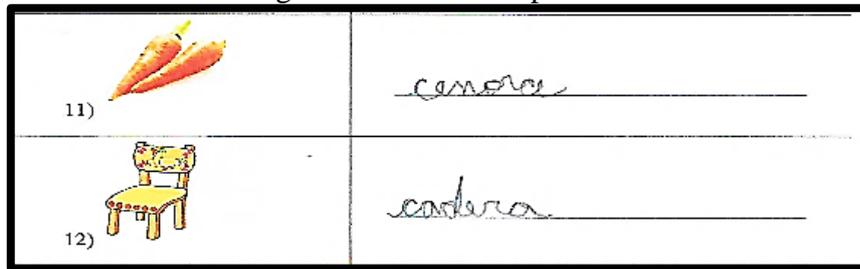
Fonte: elaboração própria

Figura 29: Produzido por E.

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 20)  | <i>tegora</i> |
| 22)  | <i>relapia</i> |

Fonte: elaboração própria

Figura 30: Produzido por EL.



Fonte: elaboração própria

Pelo exposto, podemos notar que os alunos já possuem suas hipóteses de escrita definidas. Entretanto, percebemos que ainda não possuem a consciência fonológica ou fonêmica amplamente desenvolvidas, mesmo aqueles que já utilizam o nível de escrita alfabética. Fica evidente a dificuldade na escolha dos símbolos para representar a “unidade léxica” que se pretende registrar. Percebe-se que a dificuldade no domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua produz obstáculos para a escrita de pequenos textos com autonomia, levando-os a realizarem inadequações ortográficas constantes ao praticarem a escrita.

Pelas constatações, as ocorrências de inadequações ortográficas mais comuns na atividade aplicada foram:

- Os erros de registro de palavras com ditongos, como comumente não são pronunciados na fala, os alunos tendem a não os registrar na escrita de palavras como; goaba (goiaba), cenora (cenoura), mea (meia). Nota-se, pois, influência da fala na escrita⁵⁵.
- Os erros decorrentes do não conhecimento das diferenças ortográficas para uma mesma pronúncia fonêmica como o caso de palavras escritas com: s/c sinto (cinto), g/j relojio (relógio), x/ch xapeu (chapéu), s/z tezora (tesoura).
- Os erros em sílabas complexas, como naquelas que fogem à regra de consoante-vogal, como quando observamos escritas de zepar ou zeba (zebra), secada (escada), morago (morango); também as trocas inadequadas no uso dos dígrafos como em galia, galiha, galhia ou galilha (galinha).
- Dificuldade em representar sons nasais. Há troca ou omissão dos grafemas como em: cito (cinto), elefate (elefante), mamau, mamal, (mamão), e morago (morango).

Segundo os teóricos consultados para esta pesquisa, a exemplo de Adams et al. (2006), Capovilla e Capovilla (2010^a), Cunha e Capellini (2011), Jardim (2012, 2017), Savage (2015),

⁵⁵ A esse respeito, mencionamos o trabalho de Pilatti; Pereira (2008), que investigaram a influência da fala a partir de pesquisa sociolinguística realizada com alunos da educação básica de escola pública de Caçu-GO.

Schwartz (2013), esses equívocos tendem a serem amenizados quando o aluno tem amplo domínio das funções pertinentes à consciência fonológica.

Savage (2015) ampara nossa pesquisa ao afirmar que “o conhecimento do sistema ortográfico é uma das bases da escrita bem-sucedida, assim como é essencial para a boa leitura. A fônica é um dos pontos de ligação na conexão leitura-escrita. O ponto de partida da escrita, assim como da leitura, é a consciência fonêmica” (SAVAGE, 2015, p. 179). Segundo o pesquisador, o aluno usa as habilidades de consciência fonêmica associada à correspondência letra-som, ao segmentar a unidade léxica oralmente percebendo os fonemas e realizando as escolhas pertinentes ao registro desejado.

Nesse contexto, com base nos resultados levantados na atividade de constatação, elaboramos uma sequência de atividades (SA) orais e escritas com vistas a desenvolver as habilidades de consciência fonológica em seus diferentes níveis, em prol da ampliação da competência léxica dos alunos da EJA em nível de leitura e escrita.

Apresentamos, a seguir, nossa sequência de atividades e as devidas orientações didáticas com o propósito de contribuir com a ação pedagógica de outros professores alfabetizadores da EJA.

Capítulo 6: SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Neste capítulo, apresentamos sequências de atividades elaborada com vistas a desenvolver a competência léxica de dos alunos do ciclo da alfabetização da EJA, para tanto usamos, dentro da abordagem fônica, metodologias que favorecem a ampliação da consciência fonológica como meio facilitador para que os alunos tenham amenizados ou resolvidos os problemas de incoerência ortográfica apresentados na atividade de constatação.

Considerando os objetivos e as possibilidades de variação das atividades voltados para o desenvolvimento da competência léxica, por meio de atividades de consciência fonológica, buscamos nos pautar no uso de recursos metodológicos e propostas de atividades de autores como Adams et al (2006), Capovilla e Capovilla (2010b), Jardini e Guimarães (2012), Savage (2015), atividades adaptadas do programa Tempo de Aprender⁵⁶ Brasil (2020) e atividades de elaboração própria.

As sequências de atividades, em um total de doze (12), foram elaboradas de forma a privilegiar todos os aspectos e níveis de desempenho da consciência fonológica para a ampliação da competência léxica dos alunos do ciclo de alfabetização⁵⁷ da turma EJA. Cada uma foi elaborada para desempenhar uma função específica para ampliar a habilidade privilegiada durante a atividade. As seis (6) primeiras favorecem o trabalho com foco no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, proporcionando ao aluno o domínio da consciência fonêmica que o levará a reduzir os erros ortográficos; e as seis (6) últimas visam propor ao aluno situações de desenvolvimento e ampliação da competência léxica em todos os níveis e relações implícitas no desenvolvimento dessa competência.

Ressaltamos, ainda, que as atividades aqui propostas são passíveis de adaptação e adequação a outros grupos e/ou necessidades.

Na sequência, expomos as atividades com as respectivas orientações didáticas, cujo objetivo é propiciar uma possibilidade de trabalho pedagógico a colegas professores alfabetizadores na EJA.

⁵⁶ Um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Destinado à pré-escola e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital. Desenvolvido a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização – PNA, oferece apoio pedagógico aos professores, formação continuada aos professores da alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização e a valorização dos profissionais da alfabetização (BRASIL, 2020).

⁵⁷ Esses alunos já passaram pela série de alfabetização, porém ainda não estão totalmente alfabetizados e segundo as orientações do MEC, assim como as crianças, têm até o fim do terceiro ano para se alfabetizarem. O ciclo de alfabetização corresponde o período entre o primeiro e terceiro ano do ensino fundamental.

6.1 Atividade 1 – Percepção de sons vocálicos I.

O leitor pode estar indagando nesse momento o porquê de iniciar o trabalho com as vogais se os alunos já têm algum conhecimento sobre esse conteúdo. A proposta dessa atividade se justifica por ser a turma da EJA um grupo de alunos muito diversificado, muitos frequentaram a escola, mas estão afastados das atividades escolares há muito tempo e geralmente chegam com dificuldade para reconhecer as letras, dessa forma, buscar a base para tornar a aprendizagem mais homogênea se justifica porque:

Como sabemos, para aprender a ler e escrever bem, o primeiro passo é sabermos ouvir bem. Precisamos ter consciência dos sons da linguagem e desenvolver a habilidade de ouvir, identificando e manipulando os sons individuais das palavras faladas. Por essa razão, o National Reading Panel⁵⁸ elencou essa habilidade entre os componentes essenciais da alfabetização (BRASIL, 2020).

Pelo exposto, optamos por iniciar nossa proposta de sequência de atividades pelo reconhecimento dos sons vocálicos. Partindo do pressuposto que não existe uma sílaba sem a presença de uma vogal, julgamos ser de fundamental importância que o aluno a reconheça quando ouvir seus respectivos sons (fones) dentro da UL. Utilizamos os recursos metodológicos de Jardini (2010) para o desenvolvimento da atividade, que ampara nossa proposta ao afirmar que:

[...] Boquinhos alfabetiza por meio da apresentação inicial das cinco vogais, sempre oferecidas concomitantemente fonema/ grafema/ articulema, isto é, som / letra/ boquilha. [...]. Compreender o uso das vogais dentro das palavras é adquirir a etapa silábica de leitura e escrita, segundo a Psicogênese da Leitura e Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), etapa essa, que configura a compreensão da consciência fonêmica. Reiteramos que não se trata simplesmente de consciência fonológica, usar as vogais corretamente dentro das palavras, pois sua posição está também requerida, ou seja, trabalha a presença/ ausência da vogal, mas é, sobretudo sua sequência de apresentação na palavra (Jardini, 2010, p. 123).

Jardini (2010) afirma que esse tipo de atividade promove a Neuroalfabetização, oportunizando mais estímulos neurais que tornam o processo mais significativo. Segundo a autora, a consciência fonêmica é o pilar fundamental para a descoberta do princípio alfabético. Ocorre com muita frequência de os alunos chegarem para as aulas nas turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos com a base de leitura e escrita já adquirida. Mesmo assim, sugerimos conversar com os alunos e explicar o que se pretende com esta proposta pedagógica.

⁵⁸ O *National Reading Panel* (NRP) é um documento produzido pela Secretaria de Educação norte-americana e o *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), que teve como finalidade organizar as evidências de pesquisas produzidas sobre a aprendizagem e ensino de leitura sob vários aspectos. O documento concluiu que existem cinco competências básicas na leitura: consciência fonêmica, fônica, vocabulário, fluência e compreensão de texto (PULLIEZI, 2014).

Fazer essa introdução da base, bem fundamentada, pode garantir o sucesso das atividades futuras.

Orientações didáticas

Objetivo: Desenvolver a capacidade de isolar um determinado som e perceber onde os sons vocálicos ocorrem na UL.

Duração: 2 a 3 aulas

Frequência: Essa atividade e suas variações podem fazer parte das atividades diárias na primeira semana, porém, cabe ao professor determinar a duração e continuidade em sua turma de acordo com a necessidade e interesse do grupo.

Passo 1: Para introdução da aplicação das atividades, algumas perguntas são direcionadas aos alunos:

- Vocês sabem o que é uma letra? Para que serve?
- E fonema? Sabem o que é?
- Qual vocês acham que é mais importante e por quê?

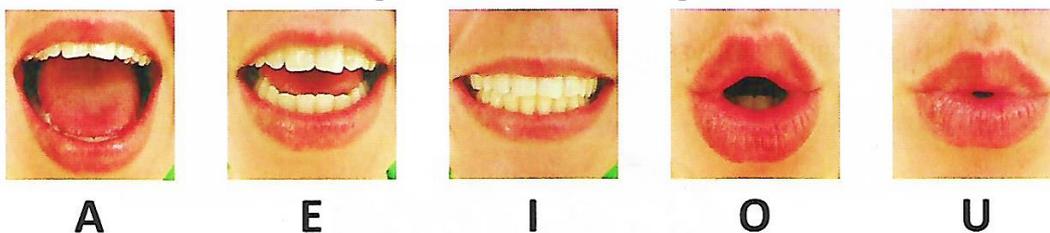
Após esse momento, explique aos alunos que as *letras* são as representações gráficas que se usa para escrever e os *fonemas*⁵⁹ são os sons que produzimos ao falar cada letra, explicando que o nome da letra e o som produzido por ela são diferentes e que é importante observar a posição da boca e da língua ao produzir cada som.

Passo 2: Mostre o cartaz com o alfabeto (convencional) na parede da sala e pergunte se sabem quais letras são vogais ou consoantes. Na sequência apresente fichas em tamanho A4 com as vogais⁶⁰ e junto a cada letra, o desenho de uma boca demonstrando a articulação para emissão daquele som (Figura 31). Explique que as vogais são letras muito especiais, pois não existe sílaba sem vogal. Para cada vogal pronuncie algumas UL que comecem com aquele som e peça aos alunos que também digam outras UL que tenham o mesmo som inicial.

⁵⁹ “Os fonemas são as menores unidades da língua, o que pode ser uma das razões para que sejam difíceis de perceber. [...]. Os fonemas são melhor distinguidos pela forma como os fones são articulados do que pela forma como soam. Por essa razão, deve-se estimular os alunos a sentir a forma como sua boca e posição de sua língua mudam a cada som” (ADAMS et al. 2006, p. 103).

⁶⁰ Material disponível para aquisição em: <https://loja.metododasboquinhas.com.br/diversos>. Acesso em: 15/10/2020.

Figura: 31 Articulemas - vogais



Fonte: Jardini; Guimarães (2012, p. 32)

Passo 3: Em seguida, proponha um jogo oral com os sons das vogais. Fale algumas palavras e peça aos alunos que observem e contem quantas vezes o som daquela vogal foi repetido na palavra. Como sugestão, inicie com palavras dissílabas e aumente o nível de dificuldade de forma gradativa, com o cuidado de tratar cada vogal separadamente. Ex.: ABELHA

- Vou dizer uma palavra e quero que observem o **primeiro** som que vou produzir. OK?
- Ao dizer, por exemplo, “abelha” (mostre a ficha do articulema “A”, abra bem a boca e produza o som da vogal “a” para que ouçam). Pergunte qual o primeiro som que ouviram e peça que também reproduzam o som inicial da palavra.
- Faça o mesmo com outras palavras, inclusive nomes próprios dos alunos ou de familiares, que começam com o mesmo som.
- Ao inserir outro som vocálico, peça que comparem e digam se percebem o mesmo som ou se está diferente.
- Chame a atenção para a articulação da boca na pronúncia dos sons “A” e “E”; repita esse questionamento sempre que apresentar um novo articulema.
- À medida que perceber que os alunos compreenderam o que foi proposto, avance para os passos seguintes para não deixar a atividade ficar cansativa.

Varição: É possível também pedir que observem se o som da vogal escolhida apareceu no início, meio ou fim da palavra.

- Para a vogal A /a/: amor, boneca, panela arara, mala.
- Para a vogal E /e/: ema, escola, elefante, Eva, vela.
- Para a vogal I /i/: igreja, bigode, livro, boi, marido.
- Para a vogal O /o/: ovelha, amora, sapato, prato, esposa.
- Para a vogal U /u/: unha, urubu, buraco, pirulito, tatu.

Passo 4: Após explorar os sons vocálicos, passe à atividade escrita. (Sugerimos que esta atividade seja desenvolvida somente após o trabalho oral com todas as vogais).

Para a atividade da Figura 32⁶¹ (anexo 4), na sequência, convida os alunos a produzirem os sons a partir dos articulemas e marcar apenas os que apresentam os sons das vogais. Oriente para que observem o formato da boca quando produzem o articulema observado e quando os alunos marcarem uma opção que não corresponde às vogais, convida-os a articularem suas bocas como na figura e descobrir se produzem o som que julgavam ser o correspondente.

Figura 32: Atividade com os articulemas das vogais.

ESCOLA _____
 NOME _____ DATA ____/____/____

MARQUE NO QUADRO ABAIXO SOMENTE AS BOCAS DAS VOGAIS E TENDE DIZER QUAL LETRA A BOCA ESTÁ FALANDO. ESCREVA ESTA LETRA EMBAIXO DE CADA BOCA. SE PRECISAR, PEÇA AJUDA AO SEU PROFESSOR PARA ESCREVER AS VOGAIS.

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  () _____ |  () _____ |  () _____ |  () _____ |
|  () _____ |  () _____ |  () _____ |  () _____ |
|  () _____ |  () _____ |  () _____ |  () _____ |
|  () _____ |  () _____ |  () _____ |  () _____ |
|  () _____ |  () _____ |  () _____ |  () _____ |

Fonte: Jardini; Guimarães (2012, p. 34)

Passo 5: Para realizar a atividade da Figura 33 (anexo 5), faça a exploração oral do nome de cada figura, pedindo que observem quais sons vocálicos foram percebidos e em qual sequência

⁶¹ As atividades estão disponíveis em tamanho original como anexo nesta dissertação.

se apresentam dentro da UL. Em seguida, peça aos alunos que assinalem qual a sequência de vogais percebida por ele em cada UL. Por exemplo: em “PEIXE” a sequência em que as vogais se apresentam é E-I-E.

Varição: Fazer essa atividade usando os nomes dos alunos e de seus familiares.

Figura 33: Atividade de sequência de vogais.

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

IDENTIFIQUE A SEQUÊNCIA CORRETA DE VOGAIS PARA CADA FIGURA:

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
|  | EIE | EI | EE |
|  | OOA | OUA | UUA |
|  | AAU | AAO | OAO |
|  | EÃO | EÕA | EAU |
|  | OOIA | OEOA | OOEA |
|  | AAUA | AAOA | AUAU |
|  | A | O | I |

Fonte: EJA: Alfabetizando e letrando. Jardini e Guimarães. Boquinhas. 2012, p.41

Fonte: Jardini e Guimarães (2012, p. 41)

Passo 6: Construa as palavras – peixe, coruja, cavalo, leão, borboleta, tartaruga, pá – no quadro - com o auxílio da turma, para que os alunos reconheçam os sons das vogais na sequência que ocorrem em cada unidade léxica e então concluam se a opção marcada foi adequada ou não.

6.2 Atividade 2: Percepção de sons vocálicos II e sons consonantais.

Reconhecer os sons favorece a elaboração do pensamento acerca da construção da unidade léxica e as vogais são importantes para essa construção porque estão presentes em todas as sílabas da unidade léxica. Segundo Savage (2015, p. 102) “os sons vocálicos são determinados pela posição da língua na boca. Cada sílaba contém uma vogal, e a vogal é o núcleo ou a parte mais proeminente da sílaba, o elemento em torno do qual o som se forma. Para desenvolver as habilidades de reconhecimento das vogais, o autor sugere atividades específicas para trabalhar com vogais, a saber:

- i) **Pares mínimos:** para trabalhar a consciência fonêmica, foque a atenção das crianças [alfabetizando] nos diferentes sons vocálicos e nas letras que representam esses sons. Escreva pares de palavras no quadro com contrastes vocálicos mínimos: bela-bola, dedo-dado, tato-teto, bola-bala. As crianças [alfabetizando] podem, então, identificar as diferenças fonêmicas nas palavras e perceber as letras que representam os sons.
- ii) **Classificando palavras:** as crianças [alfabetizando] podem separar as palavras em grupos conforme os seus sons vocálicos, como bar, giz, lâ, lar, ler, luz, mar, mês noz, pá, pé, pó, rã, sim, som, vô, vó, e assim por diante.
- iii) **Substituindo a vogal:** Os alunos podem criar listas de novas palavras mudando as vogais de palavras CVCV: Bela/bula/bola/bala; mala/mela/mola/mula (SAVAGE, 2015, p. 103).

Orientações didáticas

Objetivo: Desenvolver a capacidade de isolar um determinado som e perceber onde os sons vocálicos ocorrem na UL. Reconhecer os sons e pontos de articulação das consoantes.

Duração: 1 aula por dia.

Frequência: Essa atividade e suas variações podem fazer parte das atividades diárias na segunda semana de aulas, porém, cabe ao professor determinar a duração e continuidade em sua turma de acordo com a necessidade e interesse do grupo.

Frequência da atividade passos 7 e 8: Essa atividade deve fazer parte do dia-a-dia da sala de aula, sempre que houver alguma dúvida ou apresentar uma UL, recorrer aos articulemas para que os alunos estabeleçam a relação do som / articulema/ registro escrito.

Passo 1: Para realização das atividades, repita o trabalho para a percepção dos sons vocálicos, utilizando 3 exemplos para cada letra, alternando a posição dos sons da vogal em questão no

início, meio e fim da palavra. Sugerimos as palavras a seguir, mas o professor pode adequar como preferir.

- Avestruz – comadre – escola
- Cebola – panela – alicate
- Idade – buzina – Magali
- Banheiro – bolacha – árvore
- Ônibus – buraco – veludo

Passo 2: Repita as mesmas palavras, peça que os alunos registrem, no caderno, a sequência de vogais percebidas nas UL. Ex.: **avestruz** (o aluno registra A E U).

Passo 3: Faça a correção das anotações no quadro escrevendo cada UL e enfatize qual o som vocálico percebido em cada sílaba. Nesse momento articule bem a boca ao produzir o som para que os alunos associem o som ao articulema. Pergunte se acertaram todas as vogais ou se fizeram trocas.

Passo 4: Para a atividade escrita da Figura 34 (anexo 6), explore as imagens oralmente e articule cada sílaba lentamente para que os alunos percebam os fones e pergunte a eles:

- Qual é o nome da primeira figura?
- Vamos falar pausadamente, juntos?
- Quantas vezes abrimos e fechamos a boca para falar esta palavra? Explique nesse momento que cada vez que abrimos e fechamos a boca falamos uma parte da palavra e essa parte chamamos de sílaba. Quantas sílabas há nesta palavra?
- Quais os sons de vogais que vocês ouviram?
- Vamos registrar juntos? Vou dizer a primeira sílaba de “bigode”.
- Ouçam: BI (iiii) – prolongue o som da vogal para que percebam nitidamente.
- Ao responderem qual som ouviram, mostre o cartaz com o articulema e pronuncie para eles, pedindo que verifiquem se a boca está articulada em conformidade com o som que ouviram⁶².
- Registrem a vogal que tem esse som no primeiro traço.

Passo 5: Repita o processo a cada palavra e, você professor, pode registrar as sílabas no quadro à medida que vai construindo a UL com os alunos. Em seguida pergunte aos alunos.

- Em toda a atividade qual vogal se repetiu mais vezes?
- Qual foi usada em menor quantidade?

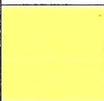
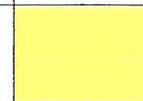
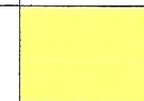
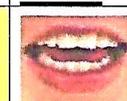
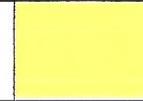
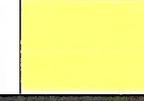
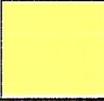
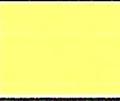
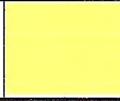
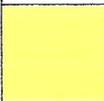
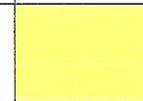
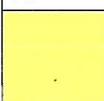
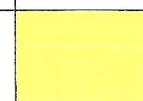
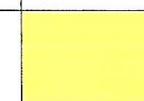
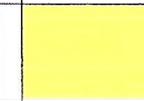
⁶² Esse procedimento pode ser repetido quando os alunos já reconhecerem as vogais e o professor for dedicar atenção às consoantes.

Figura 34: Atividade de percepção das vogais 1.

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

OBSERVE A POSIÇÃO DAS BOCAS E REGISTRE A VOGAL QUE FALTA PARA COMPLETAR AS PALAVRAS ABAIXO.

| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|  | B | | G | | D | |
| |  |  |  |  |  |  |
|  | C | | V | | L | |
| |  |  |  |  |  |  |
|  | P | | N | | L | |
| |  |  |  |  |  |  |
|  | P | R | | T | | |
| |  |  |  |  |  |  |
|  | L | | V | R | | |
| |  |  |  |  |  |  |
|  | S | | P | | T | |
| |  |  |  |  |  |  |
|  | B | | N | | C | |
| |  |  |  |  |  |  |

Fonte articulemas: Jardim; Guimarães (2012, p.32)

Fonte: Elaboração própria.

Passo 6: Para a atividade da Figura 35 (anexo 7), utilize o mesmo procedimento da atividade da Figura 34, ampliando a proposta para que os alunos construam toda a palavra com alfabeto móvel⁶³ dentro do espaço destinado a cada figura.

⁶³ O alfabeto móvel é um recurso muito importante nas aulas de alfabetização porque permite ao aluno manipular e selecionar as letras. Facilita, ainda, a leitura e propicia a escrita. Com as letras móveis o aluno pode manipular

Figura 35: Atividade de percepção das vogais 2.

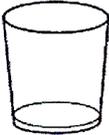
ESCOLA _____

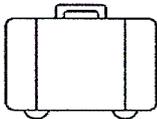
NOME _____ DATA ____/____/____

COMPLETE AS PALAVRAS COM AS VOGAIS, RECORTE AS LETRAS E MONTE TODA A PALAVRA:

 P _ R _ L _ T _

 B _ L _

 C _ P _

 M _ L _

 V _ L _

 T _ T _

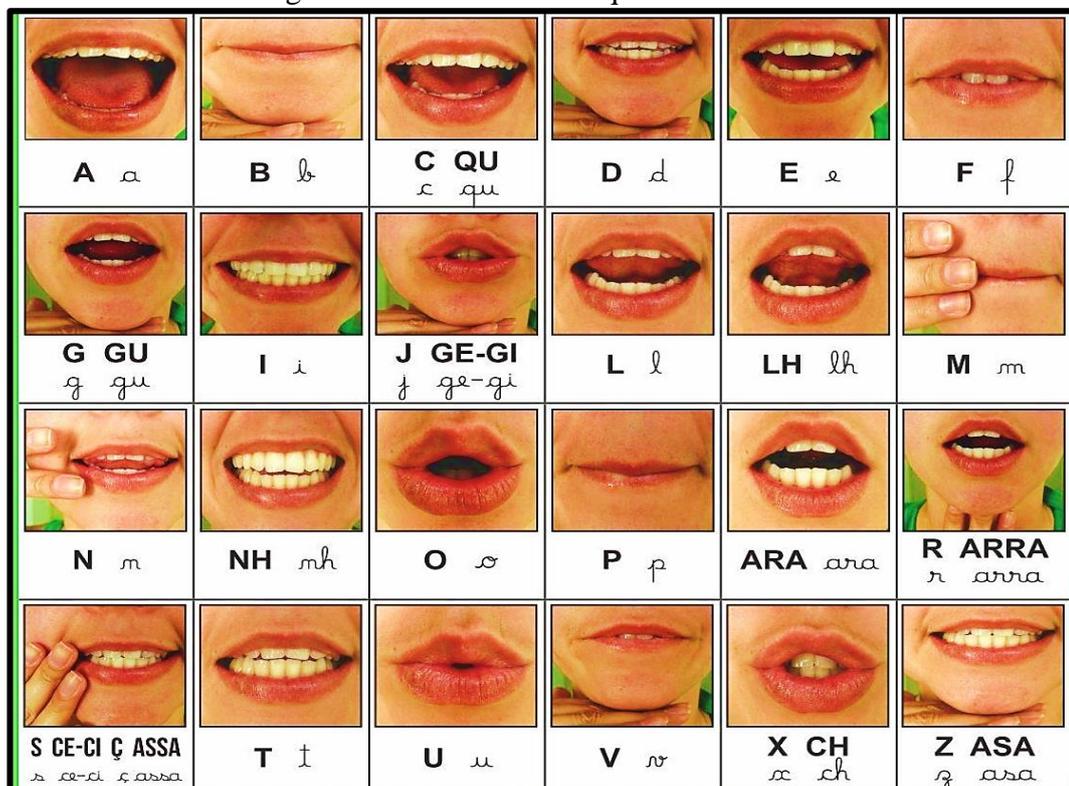
Fonte: Elaboração própria (2020).

Fonte: Elaboração própria.

as letras para formar as sílabas e palavras. O professor pode, também, solicitar que os alunos realizem trocas de letras para formar novas palavras. Ex.: **B**ola, **m**ola, cola, sola.

Passo 7: Para trabalhar com os sons das consoantes, apresente os vídeos que com os articulemas dos sons consonantais⁶⁴ (o vídeo faz parte do material das Boquinhas) e disponibilize o cartaz⁶⁵, da Figura 36, com as Boquinhas na parede da sala.

Figura: 36 Articulemas Boquinhas - alfabeto



Fonte: Jardim (s.d.)

Passo 8: Mantenha o cartaz ou as fichas com as letras e articulemas em local visível diariamente. Sempre que for construir qualquer sílaba, proponha a articulação dos fonemas.

6.3 Atividade 3: Consciência de sílabas: análise e síntese⁶⁶.

Na visão de Savage (2015, p. 131) “[...] a consciência fonológica envolve também a análise de sílabas, de rimas e de palavras dentro de palavras, constituindo, portanto, algo bem

⁶⁴ Os filmes com a apresentação das ocorrências e palavras ilustrativas de cada letra/som/boca estão disponíveis gratuitamente para download no site e loja de Boquinhas: www.metododasboquinhas.com.br ou pelo link (<https://loja.metododasboquinhas.com.br/cole%C3%A7%C3%A3o-de-filmes-de-boquinhas-com-imagens-download-gratuito>)

⁶⁵ Disponível para aquisição no site e loja de Boquinhas: www.metododasboquinhas.com.br

⁶⁶ “Ao trabalhar com sílabas e fonemas, é importante incluir regularmente atividades envolvendo tanto análise como síntese. A *análise* diz respeito a desmembrar ou segmentar palavras faladas em sílabas ou em fonemas. A *síntese* refere-se à aglutinação de sílabas ou de fonemas em palavras faladas ou bem empregadas. Ambas as habilidades são fundamentais para que o aluno aprenda de que forma as letras e as palavras escritas correspondem às unidades de som em palavras faladas. Esse processo de associação é crucial para aprender a decodificar palavras impressas ao ler e codificar palavras faladas ao escrever” (ADAMS et al, 2006, p. 32).

mais amplo que a consciência fonêmica”. Segundo o autor, pesquisas confirmam que o trabalho envolvendo sílabas e rimas são importantes para desenvolver habilidades para a apropriação do SEA e elenca uma série de atividades para desenvolver com os alunos, a saber:

1. contar sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que a outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas);
2. dizer uma palavra maior (ou menor) que outra;
3. identificar palavras que começam com a mesma sílaba;
4. produzir palavras que começam com a mesma sílaba;
5. identificar palavras que rimam;
6. produzir palavra que rima com outra;
7. identificar palavras que começam com o mesmo fonema (SAVAGE, 2015, p. 132).

Para o estudioso, essas atividades favorecem a classificação de palavras de acordo com o tamanho e quantidade de sílabas e pela sonoridade identificando rimas e aliterações.

Orientações didáticas

Objetivos: Desenvolver a capacidade de analisar as UL em sílabas e fonemas, fazer a contagem do número de sílabas em UL diferentes e analisar os fonemas que compõem cada sílaba na atividade de síntese.

Duração: 20 a 30 minutos de 1 aula.

Frequência da atividade: Esse tipo de atividade deve ser trabalhado com regularidade, pois ajuda o aluno a refletir sobre a UL.

Para esta atividade, diariamente ou quando o professor julgar pertinente, conversar com os alunos e definir um grupo semântico de unidades lexicais para que possam refletir sobre os sons e grafias. O tema pode ser escolhido pelos alunos ou sugerido pelo professor. Exemplo: **“animais”**

Passo 1: Peça que cada aluno pense em um animal e, um por vez, diga o nome do “animal” para toda a sala.

Passo 2: Questione aos alunos para que repitam a UL em voz alta, pergunte quantas vezes articulamos a boca (pausadamente) para pronunciar a UL.

- Pergunte: Quantas sílabas foram faladas? Qual é a primeira sílaba que você falou? Qual a segunda sílaba? Qual a última sílaba? Qual sílaba sua voz ficou mais forte ao pronunciar?

Passo 3: Definida a quantidade de sílabas, proceda ao registro da palavra no quadro. Convide os alunos para colaborarem com a construção da sílaba por meio de respostas em grupo, peça que fiquem atentos quanto à quantidade de sons que se ouve ao pronunciar cada sílaba. Refletir

com o grupo que alguns sons necessitam de mais de um grafema para serem registrados (no caso dos dígrafos).

- A cada sílaba construída, faça a retomada das anteriores para construir gradativamente a imagem acústica da UL na mente dos alunos. Exemplo: GIRAFa
Escreva a sílaba “GI”; repita o que está escrito e pergunte qual a sílaba seguinte; registre “RA”; leia “GIRA” e pergunte qual a última sílaba “FA” registre e leia com o grupo: GIRAFa.

Passo 4: Após o registro de todas as palavras no quadro convide os alunos para verificarem em cada UL se existem palavras menores registradas dentro dela. Ex.: SAPATO (encontramos “sapa”, “pato”, “ato”), se alguém se referir à palavra “pá”, diga que poderia ser se acrescentarem o acento agudo no “a”.

Passo 5: Peça aos alunos que copiem as UL no caderno, inclusive as palavras dentro das palavras.

Variações: A cada sílaba, peça aos alunos que citem palavras que comecem da mesma forma/som (aliteração⁶⁷). Palavras que possuem aquela sílaba em posições diferentes: no começo, meio e fim. Peça aos alunos que se dirijam ao quadro para registrarem as palavras construídas pela turma, com o cuidado para não haver constrangimentos.

- Peça que acrescentem sílabas no início da UL. Exemplo: pa + nela = panela
- Peça que acrescentem sílabas no fim da UL. Exemplo: saco + la = sacola
- Peça que troquem a ordem das sílabas. Exemplo: mala = lama

6.4 Atividade 4: Jogo com figuras e rimas.

Orientações didáticas

Objetivos: Perceber as rimas nos pares de palavras. Entender que praticamente toda palavra pode ser rimada. Reconhecer palavras que começam com sons semelhantes.

Duração: 1 aula

Frequência da atividade: Essa atividade e suas variações podem fazer parte da rotina nos primeiros dois meses de aula, sempre que o professor julgar necessário.

⁶⁷ Temos aliterações quando duas ou mais palavras têm sons consonantais parecidos, geralmente no começo. [...]. Identificar aliteração é mais uma maneira interessante de chamar a atenção dos alunos para a sonoridade das palavras. Essa aula tem também o potencial de ampliar o vocabulário, estimular a criatividade e trabalhar a memória de curto prazo de seus alunos (BRASIL, 2020).

Passo 1: Para esta atividade, entregue as folhas com imagens do jogo (Figura 37, anexos 8 e 9) e peça aos alunos que as recortem e as coloquem em um envelope para não perder nenhuma figura.

- Em seguida, peça que peguem as figuras no envelope, olhem atentamente as imagens, leiam o nome da figura e procurem outra figura que forme par com ela, observando o som final.

Ex.: CABELO/CAMELO, CHUVA/UVA, CANA/BANANA...

Passo 2: Após a seleção dos pares, fazer a leitura dos pares junto com os alunos, enfatize os sons nas terminações das palavras. Pergunte quais outras palavras poderiam rimar com o par de palavras que foi lido.

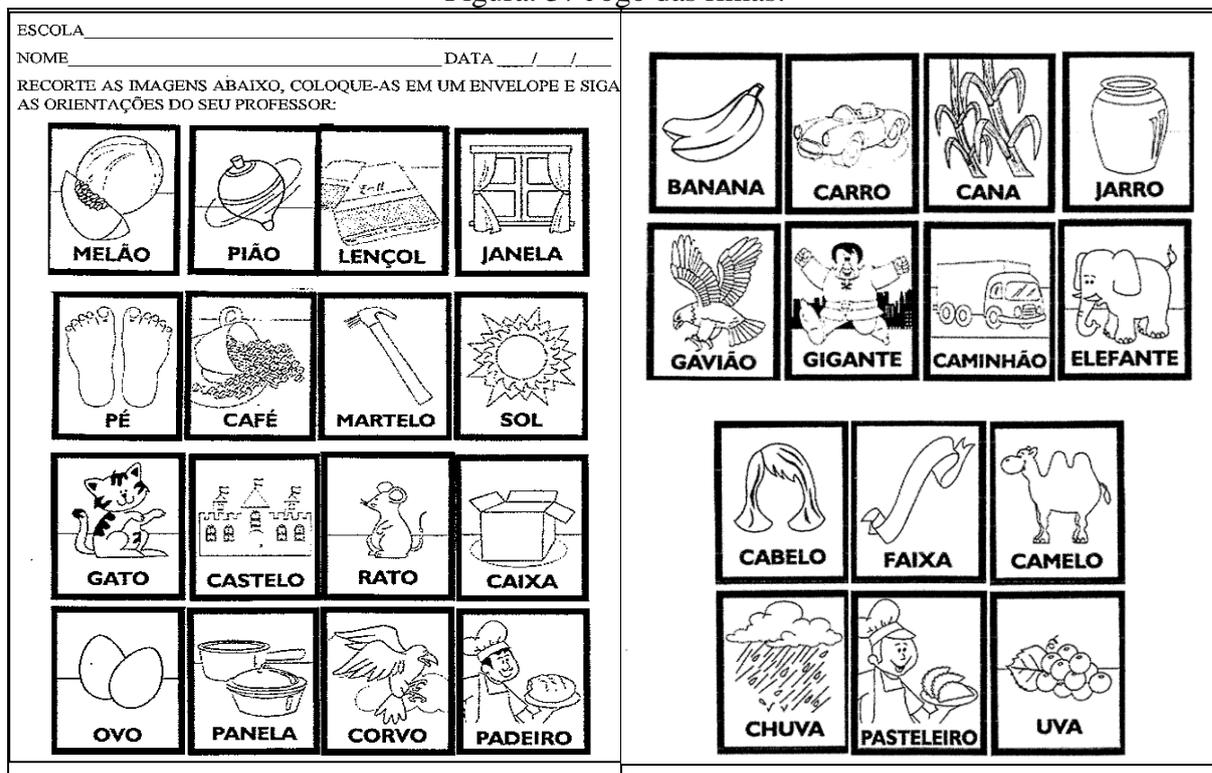
Passo 3: Peça aos alunos que pensem em frases nas quais possa usar o par de palavras rimadas.

Ex.: Comi uma **uva** na **chuva**.

Passo 4: Mostre algumas figuras do jogo, fale em voz alta e peça que pensem em outras palavras que comecem com o mesmo som (aliteração).

- Da mesma forma, instigar os alunos a construir frases (oralmente) com as UL. Ex.: Mostre a figura do **Sol** e pergunte: “o que é?”, “qual a cor?”, “qual temperatura?”. Assim poderíamos ter a frase “O SOL AMARELO É QUENTE.

Figura: 37 Jogo das rimas.



Fonte: Couto (s.d.)

6.5 Atividade 5: Consciência de rimas.

A consciência de rimas é desenvolvida por meio de músicas, jogos orais ou recitação. A rima pode ser representada por meio da letra ou sílaba final da UL, como exemplo: pé – chulé, panela – janela. Pode ainda ser sons semelhantes por meio de ortografias diferentes como exemplo: céu – anel. Segundo Savage (2015, p. 50), “rimar, comparando e contrastando sons, talvez seja o aspecto mais essencial da consciência fonológica, um indicador claro das habilidades fonológicas” (SAVAGE, 2015, p. 50).

Para ampliar o trabalho de reconhecimento e produção de rimas com alunos adultos, apresentamos uma proposta de utilização de versos e quadrinhas populares.

Orientações didáticas

Objetivos: Reconhecer e produzir UL que rimam. Utilizar a consciência de fonemas, sílabas, palavras e frases para realizar as atividades. Localizar informações implícitas. Refletir sobre o léxico do texto.

Duração: 3 ou 4 aulas (em dias alternadas)

Frequência e variação: Utilizar gêneros textuais diversos para ampliar conhecimento léxico dos alunos, de acordo com a proposta da escola e necessidades da turma durante o semestre letivo.

Para atividades com uso de dicionários⁶⁸, o professor pode refazer esse tipo de atividade sempre que trabalhar outros gêneros textuais em atividades de leitura e compreensão de textos (BRASIL, 2012).

⁶⁸ Para alunos do ciclo da alfabetização da EJA sugerimos os dicionários tipo 2 destinados aos alunos do ensino fundamental I (2º ao 5º ano). Nessa etapa objetivo é “familiarizar o aluno com os dicionários padrão, ainda que, em consequência das características do leitor iniciante e das demandas próprias da escola, essas obras atendam, sobretudo, a compromissos didáticos c Dos dicionários tipo 2 o PNLD inca sete títulos que apresentamos a seguir:

1. Biderman, Maria Tereza Camargo. Dicionário ilustrado de português. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]
2. Borba, Francisco S. Palavrinha viva; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]
3. Braga, Rita de Cássia Espechit & Magalhães, Márcia A. Fernandes. Fala Brasil!; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]
4. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio ilustrado. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]
5. Geiger, Paulo (org.). Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa; ilustrado com a turma do Sítio do Pica- -Pau Amarelo. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011. [6.183 verbetes]
6. Mattos, Geraldo. Dicionário júnior da língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]
7. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. Saraiva Júnior; dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes] (BRASIL, 2012, p. 28).

Caberá ao professor conhecer e definir quais títulos são mais pertinentes ao uso com sua turma.

Passo 1: Pergunte aos alunos se sabem o que são quadrinhas e ouvir as respostas atentamente.

Caso não saibam, explique que as quadrinhas também são

[...] conhecidas como poesias populares, as quadrinhas são trovas simples criadas pelo povo. Compostas por quatro versos (daí vem o nome) se caracterizam por possuir rimas muitas vezes imperfeitas e escritas muitas vezes incorretas. Porém, são legais e interessantes justamente por serem simples e usarem uma linguagem bem popular. Muitas quadrinhas se caracterizam também pelo humor de cunho popular. As rimas costumam aparecer no 2º e 4º versos (SUA PESQUISA, s.d.).

Passo 2: Leia as quadrinhas⁶⁹ do Quadro 2 (anexos 11 a 13) para os alunos, apresentando-as em cartazes ou escrevendo-as no quadro.

Quadro 2: Quadrinhas

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. <i>Você me mandou cantar</i> <i>Pensando que eu não sabia</i> <i>Pois eu sou que nem cigarra</i> <i>Canto sempre todo dia.</i></p> | <p>2. <i>Lá no fundo do quintal</i> <i>Tem um tacho de melado</i> <i>Quem não sabe cantar verso</i> <i>É melhor ficar calado.</i></p> |
| <p>3. <i>Quem quiser saber meu nome</i> <i>Dê uma volta no jardim</i> <i>Que o meu nome está escrito</i> <i>Numa folha de jasmim.</i></p> | <p>4. <i>Lá em cima daquele morro</i> <i>Tem um pé de abricó.</i> <i>Quem quiser casar comigo,</i> <i>Vá pedir à minha avó.</i></p> |

Fonte: Textos da tradição popular.

Passo 3: Na sequência, pergunte aos alunos:

- O que você achou dos textos?
- Qual você mais gostou e por quê?
- Esses textos são poemas populares, chamados de quadrinhas. Você conhece outras quadrinhas do tempo que era criança? Quem ensinou a você? Qual você mais gostava?
- Nessas quadrinhas, há palavras que rimam. Consegue me dizer, no texto 1, qual palavra rima com “sabia”? Qual palavra rima com melado no texto 2? Qual palavra rima com jardim no texto 3? Qual palavra rima com abricó no texto 4?

Passo 4: Convide os alunos a recitarem as quadrinhas após fazer a leitura coletiva.

Passo 5: De acordo com Brasil (2012), proponha uma pesquisa no dicionário⁷⁰ para as palavras destacadas no texto. Faça as orientações adequadas para que os alunos encontrem as UL e

⁶⁹ As quadrinhas aqui apresentadas estão em anexo nesse trabalho.

⁷⁰ Por sua proposta lexicográfica, um dicionário pode ser um instrumento bastante valioso para a aquisição de vocabulário e para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita; e isso, para todas as áreas e para todas as

quando as encontrarem, peça que leiam a definição encontrada, e no caso de haver mais de uma, questione qual delas os alunos julgam ser pertinentes ao contexto.

- Pergunte se sabem como encontrar as palavras no dicionário, ouça as respostas e explique que estão em ordem alfabética.
- Na atividade da quadrinha, vão procurar as palavras MORRO e ABRICÓ. Pergunte onde, em qual seção vamos encontrar a palavra MORRO no dicionário? Começa com a qual letra? Vamos procurar lá na seção da letra M.
- O que a palavra significa?
- Leia com os alunos cada acepção (quando houver mais que uma).
- Depois de encontrar todas as palavras, ler as definições e saber qual melhor se encaixa no contexto da atividade, pergunte qual palavra vem primeiro no dicionário e por quê (Deverão responder que é referente à ordem alfabética).

Passo 6: Realize a atividade escrita da Figura 38(anexo 14) e explore o máximo possível cada unidade léxica, o que significa verificar se possui mais de um uso, quantas sílabas, palavras que começam com o mesmo som, palavras que apresentam a sílaba inicial desta palavra em outra posição, etc.

Figura 38: Atividade consciência de rimas.

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ESCOLA _____ |
| NOME _____ DATA ____/____/____ |
| 1. LEIA A QUADRINHA: |
| LÁ EM CIMA DAQUELE MORRO TEM UM PÉ DE ABRICÓ. QUEM QUISER CASAR COMIGO, VÁ PEDIR À MINHA AVÓ. |
| 2. O QUE HÁ EM CIMA DO MORRO? _____ |
| 3. PENSE E DIGA UMA PALAVRA QUE RIMA COM A PALAVRA ‘MORRO’. |
| 4. QUANTOS VERSOS HÁ NESSA QUADRINHA? _____ |
| 5. PESQUISE NO DICIONÁRIO AS PALAVRAS DESTACADAS E CONVERSE COM SEUS COLEGAS SOBRE O QUE VOCÊ DESCOBRIU. |
| • MORRO _____ |
| _____ |
| • ABRICÓ _____ |
| _____ |
| 6. QUANTAS PALAVRAS HÁ NO PRIMEIRO VERSO? _____ |
| 7. QUANTAS PALAVRAS HÁ NO SEGUNDO VERSO? _____ |
| 8. QUANTAS PALAVRAS HÁ NO TERCEIRO VERSO? _____ |

horas, já que ler e escrever, dentro e fora da escola, fazem parte de muitas outras atividades (BRASIL, 2012, p. 18).

9. QUANTAS PALAVRAS HÁ NO QUARTO VERSO? _____

10. SEPARE AS FRASES EM PALAVRAS.

- VÁPEDIRÀMINHAAVÓ _____

- TEMUMPÉDEABRICÓ _____

- LÁEMCIMADAQUELEMORRO _____

Fonte: Elaboração própria (2020) / Fonte Textos: Tradição popular

Fonte: Elaboração própria (2020) / Fonte Textos: Tradição popular

Passo 7: Para momento posterior, sugerimos outra proposta de atividade de reconhecimento de pistas fonéticas, utilizando a rima em ditados populares, de Adams et al. (2006, p. 58-59). Realize a atividade do Quadro 03, apenas de forma oral e depois, entregue e oriente para que executem a atividade da Figura 39 (anexo 15).

Quadro 3: Você sabe Rimar?

Para apresentar este jogo, leia várias frases em voz alta, enfatizando as palavras que rimam. A seguir, desafie os alunos a completar cada rima em voz alta.

Quem **cochicha** o rabo ----- (espicha)

Quem **escuta** o rabo ----- (encurta)

Quem **reclama** o rabo ----- (inflama)

Sol com **chuva**, casamento de ----- (viúva)

Chuva e **sol**, casamento de ----- (espanhol)

Quem vai ao **ar**, perde o ----- (lugar)

Quem vai ao **vento**, perde o ----- (assento)

Quem vai à **ribeira**, perde a ----- (cadeira)

Outras sugestões de frases que podem ser usadas:

Vi um **gato** usando um ----- (sapato)

Lave o **balão** com ----- (sabão)

Um **passarinho** sentado no ----- (ninho)

A **ovelha** usa brinco na ----- (orelha)

O **macaco** estava de ----- (casaco)

O **palhaço** quebrou o ----- (braço)

A **criançada** levou uma----- (chinelada/ marmelada/ palmada/ vassourada...)

No **quartel** tem que usar ----- (chapéu)

Meu **pé** tem cheiro de ----- (chulé)

O **leão** conquistou meu ----- (coração)

Abacadabra, fiz aparecer uma ----- (cabra)

Achei um **tesouro** cheio de ----- (ouro)

Uma **formiga** coçando a ----- (barriga)

A **minhoca** adora comer ----- (pipoca)

Fonte: Adaptado de Adams et al. (2006, p. 58-59)

Passo 8: O professor pode apresentar atividade escrita com as frases incompletas para que os alunos completem com a rima adequada (Figura 39). Permita que os alunos usem a criatividade e busquem outras rimas que combinem. Realize a atividade oralmente e depois prossiga para a atividade escrita.

Figura 39: Rimas

| |
|---------------------------------------------------------------------------|
| ESCOLA _____ |
| NOME _____ DATA ____/____/____ |
| 1. COMPLETE AS FRASES COM PALAVRAS QUE RIMAM COM AS QUE ESTÃO DESTACADAS: |
| a) QUEM COCHICHA O RABO |
| b) QUEM ESCU TA O RABO |
| c) QUEM RECLAMA O RABO |
| d) SOL COM CHUVA , CASAMENTO DE |
| e) CHUVA E SOL , CASAMENTO DE |
| f) QUEM VAI AO AR , PERDE O |
| g) QUEM VAI AO VENTO , PERDE O |
| h) QUEM VAI À RIBEIRA , PERDE A |
| i) VI UM GATO USANDO UM |
| j) LAVE O BALÃO COM |
| k) UM PASSARINHO SENTADO NO |
| l) A OVELHA USA BRINCO NA |
| m) O MACACO ESTAVA DE |
| n) O PALHAÇO QUEBROU O |
| o) A CRIANÇA LEVOU UMA..... |
| p) NO QUARTEL TEM QUE USAR |
| q) MEU PÉ TEM CHEIRO DE |
| r) O LEÃO CONQUISTOU MEU |
| s) ABRACADABRA , FIZ APARECER UMA |
| t) ACHEI UM TESOURO CHEIO DE |
| u) UMA FORMIGA COÇANDO A |
| v) A MINHOCA ADORA COMER |
| Fonte: Adams et al. (2006, p. 58-59) |

Fonte: Adams et al. (2006, p. 58-59)

Passo 9: Realize a correção da atividade de forma individual para evitar que os alunos padronizem as respostas.

Passo 10: Para a correção da ortografia da atividade da Figura 39, peça que os alunos pesquisem as UL nos dicionários e verifiquem se escreveram corretamente ou se necessita fazer ajustes.

6. 6 Atividade 6: Rimar e cantar

Orientações didáticas

Objetivos: Reconhecer e produzir UL que rimam. Utilizar a consciência de fonemas, sílabas, palavras e frases para realizar as atividades. Localizar informações implícitas. Refletir sobre o léxico do texto. Ampliar o repertório de textos conhecidos pelos alunos por meio de leituras realizadas e apreciação de músicas.

Duração: 2 aulas

Frequência: Uma vez por mês.

Passo 1: Convide os alunos a ouvirem a canção: “**Vida de Viajante**”, de Luís Gonzaga (Adaptado de Nova Escola).

Passo 2: Reproduza a canção e observe como os alunos reagem a ela, se a reconhecem, se seguem o ritmo com o corpo etc.

Passo 3: Em seguida, faça algumas perguntas direcionadas ao grupo:

1. Vocês conhecem (já ouviram falar sobre) o autor da música? Quem foi Luiz Gonzaga⁷¹?
2. De qual região/estado é Luís Gonzaga é?
3. Já ouviu essa música alguma vez? Se sim, o que ela te faz recordar?
4. Conhece outras músicas do mesmo cantor?
5. Que sentimentos a música te proporciona?
6. Onde você imagina que o personagem da canção está?
7. O que você acha que uma pessoa sente ao viver longe de casa?
8. Qual o maior desejo do personagem da canção?
9. Você imagina o motivo do personagem estar viajando?
10. Você gostaria de viver viajando? Que lugares gostaria de conhecer?
11. Será que o personagem está viajando a passeio?
12. Qual o estilo de música que você gosta?

Passo 4: Após a conversa sobre a canção, entregar uma folha com a cópia da letra da canção (Figura 40, anexo 16) e pedir aos alunos que façam a leitura individual. Perguntar se encontraram palavras que não conseguiram ler ou quais conseguiram ler.

⁷¹“Luiz Gonzaga (1912-1989) nasceu na Fazenda Caiçara, em Exu, Sertão de Pernambuco, no dia 13 de dezembro de 1912. [...] foi um músico brasileiro. Sanfoneiro, cantor e compositor, recebeu o título de "Rei do Baião". Foi responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado, para todo o país. A música "Asa Branca" feita em parceria com Humberto Teixeira, gravada por Luiz Gonzaga no dia 3 de março de 1947, virou hino do Nordeste brasileiro (FRAZÃO, 2018).

Figura: 40 Cantar e rimar

ESCOLA _____
 NOME _____ DATA ____/____/____

OUÇA A MÚSICA E FAÇA O QUE SEU PROFESSOR ORIENTAR:

A VIDA DE VIAJANTE
LUIZ GONZAGA

MINHA VIDA É ANDAR POR ESTE PAÍS
 PRA VER SE UM DIA DESCANSO FELIZ
 GUARDANDO AS RECORDAÇÕES
 DAS TERRAS ONDE PASSEI
 ANDANDO PELOS SERTÕES
 E DOS AMIGOS QUE LÁ DEIXEI
 CHUVA E SOL
 POEIRA E CARVÃO
 LONGE DE CASA
 SIGO O ROTEIRO
 MAIS UMA ESTAÇÃO
 E A ALEGRIA NO CORAÇÃO
 MINHA VIDA É ANDAR POR ESSE PAÍS
 PRA VER SE UM DIA DESCANSO FELIZ
 GUARDANDO AS RECORDAÇÕES
 DAS TERRAS ONDE PASSEI
 ANDANDO PELOS SERTÕES
 E DOS AMIGOS QUE LÁ DEIXEI
 MAR E TERRA
 INVERNO E VERÃO
 MOSTRO O SORRISO
 MOSTRO A ALEGRIA
 MAS EU MESMO NÃO
 E A SAUDADE NO CORAÇÃO

1. VAMOS CONVERSAR?
 - a) VOCÊ CONHECE O AUTOR DA MÚSICA? QUEM FOI? DE ONDE ERA?
 - b) JÁ OUVIU ESSA MÚSICA ALGUMA VEZ? SE SIM, O QUE ELA TE FAZ RECORDAR?
 - c) CONHECE OUTRAS MÚSICAS DO MESMO AUTOR?
 - d) QUE SENTIMENTOS A MÚSICA TE PROPORCIONA?
 - e) O QUE VOCÊ ACHA QUE UMA PESSOA QUE VIVE LONGE DE CASA SENTE?
 - f) QUAL O ESTILO DE MÚSICA QUE VOCÊ GOSTA?

Fonte: Adaptado de <https://novaescola.org.br/conteudo/6416/leitura-na-eja-ao-som-de-gonzagao>

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Nova Escola.

Passo 5: Peça aos alunos que circulem algumas palavras no texto (que o professor irá dizer). Sem a necessidade de manter uma sequência, diga uma palavra que está localizada no início, outra no fim, outra no meio do texto. Pronuncie bem os fonemas, para que os alunos encontrem as palavras e as circulem no texto.

Passo 6: Questione se esta palavra é comum ou desconhecida e como fez para encontrá-la no texto.

Passo 7: Pergunte se já a ouviram em outro contexto de fala.

Passo 8: Pergunte se no outro contexto a palavra tinha o mesmo significado que possui nesse texto. Como exemplo podemos usar a palavra “ESTAÇÃO”. O professor pode dizer:

- Nós vamos conversar sobre a palavra “**estação**” e aprender como ela pode ser usada em frases.
- Na canção há uma frase com esta palavra: “**MAIS UMA ESTAÇÃO**”. O que você imagina que essa palavra significa nessa frase?
- Vou dizer outra frase com a palavra ESTAÇÃO:
Minha estação do ano preferida é o verão.
- Nessa frase a palavra “ESTAÇÃO” significa o período do ano. O ano possui 4 estações: primavera, verão, outono e inverno.
- Ainda pode significar: estação de rádio, estação de televisão, estação de trem, estação de metrô.
- Na canção, o que você imagina que o compositor da música quis dizer em:

*Chuva e sol
Poeira e carvão
Longe de casa
Sigo o roteiro
Mais uma estação
E a alegria no coração*

Professor: Permita que seus alunos expressem suas opiniões sem que haja interferência direta. Caso façam silêncio total, direcione o diálogo de forma que os alunos possam interagir e compartilhar suas reflexões.

Passo 9: Utilize outras palavras e amplie os questionamentos. Utilize, por exemplo, adjetivos como: bonito, maravilhoso, horrível, agradável e faça perguntas como:

- O que significa maravilhoso?
- É maravilhoso viajar nas férias?
- Quando seu filho desobedece é maravilhoso?
- Maravilhoso é a mesma coisa que: fantástico, incrível, excelente, encantador.
- Seria maravilhoso perder o emprego?
- Observem se usei a palavra adequadamente e digam sim ou não:
“Foi maravilhoso viajar para a praia e conhecer o mar. ” _____

“É maravilhoso quando fico doente e não posso sair de casa.” _____

Professor: Atente que ao realizar atividades desse molde, o aluno percebe que nosso acervo lexical é composto por UL que assumem funções variadas dentro do texto e que algumas UL caracterizam e detalham outras. Segundo Brasil (2020, módulo 5), “não se trata de focar muito os termos “verbo”, “substantivo”, “advérbio” ou “adjetivo”, mas de mostrar, no caso concreto, como uma frase é construída, como é modificada por cada tipo de palavra, e qual função é exercida por essas palavras”.

Passo 10: Como variação, nessa atividade, promova um momento de utilização de dicionários, para que os alunos busquem as UL estudadas e encontrem valores e sentidos linguísticos para as unidades léxicas apresentadas nas atividades. Feita a busca, recrie as frases construídas usando outras palavras com o mesmo sentido e reflita com a turma se modificou o sentido da frase ou qual UL é mais apropriada em cada situação.

Passo 11: No quadro, escreva cada verso fazendo a análise e síntese⁷².

- Fale o verso e peça aos alunos que contem quantas palavras formam aquele verso.
- Leia cada verso pausadamente.
- Registre o verso no quadro marcando com uma barrinha cada palavra. Ex.: Chuva / e /sol.
- Ao completar a estrofe, pergunte aos alunos se reconhecem as palavras que terminam com sons parecidos, ou seja, as palavras que rimam. Nesse momento, faça uma breve revisão sobre o que é a rima usando exemplos variados.
- Peça que assinalem na letra da música, as rimas encontradas.
- Pergunte se conhecem aquelas palavras e em que situações a utilizam.

Passo 12: Volte a conversar com os alunos sobre o que eles sentem que a letra da canção está dizendo. Direcione questões como:

- Quem é o personagem da história dessa canção?
- Onde ele vive?
- O que ele deseja?
- O personagem tem saudade de alguma coisa? O quê?
- Por onde ele passa e o que o ele deixa para trás?

Passo 13: Realizar a atividade de segmentação de frase em palavras, de palavras em sílabas e sílabas em fonemas da Figura 41 (anexo 17), atividade 2.

⁷² A manipulação dos sons da fala pode ser feita de várias maneiras. Uma delas é a síntese de sons. Sintetizar os sons significa, aqui, uni-los para formar palavras. Esta é uma habilidade eficaz que utilizamos com frequência quando lemos palavras que não conhecemos (BRASIL, 2020).

Professor: Essa atividade leva o aluno a perceber que as UL são constituídas por unidades menores. O aluno precisa ter desenvolvido na escrita o conceito que já faz uso na fala que é a segmentação da fala em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas. Brasil (2020) declara que:

A consciência de sílabas é um componente da consciência dos sons da fala. Essa percepção aos poucos dirige-se para as partes que formam as palavras, que se repetem na fala do nosso dia a dia. [...]. A noção de palavra é construída pela prática. Como as crianças sabem que “Boa tarde” é uma frase composta de duas palavras, e não uma palavra maior: “Boatarde”? O aluno precisa saber identificar as palavras, onde começam e terminam. Para tanto, uma maneira interessante é contar palavras em uma frase (BRASIL, 2020, módulo 5).

Passo 14: Para a exercício número 3 da Figura 41, observe se todos os alunos conseguiram perceber as palavras separadamente ou se ainda mantiveram hipossegmentações.⁷³ Peça que leiam o que fizeram e verifiquem se todas as palavras segmentadas por eles possuem sentido ou se alguma letra está fora de ordem ou lugar impedindo a compreensão.

Passo 15: Atentar para o fato de que as palavras das frases do exercício 3 possuem de 1 a 7 letras e até 3 sílabas. Peça que façam a classificação das palavras retomando o exercício número 3 da atividade da Figura 41.

- a) Quantas palavras possuem 7 letras? Quais são?
- b) Quantas palavras possuem 6 letras? Quais são?
- c) Quantas palavras possuem 5 letras? Quais são?
- d) Quantas palavras possuem 4 letras? Quais são?
- e) Quantas palavras possuem 3 letras? Quais são?
- f) Quantas palavras possuem 2 letras? Quais são?
- g) Quantas palavras possuem 1 letra? Quais são?
- h) Quais palavras você acha que são mais importantes? Por quê?
- i) Você acha que as palavras de 1, 2 ou 3 letras são importantes?
- j) Se escrevermos as frases no quadro sem colocar as palavras de até 3 letras, será que vai fazer sentido? Escreva as frases sem as palavras de duas ou três letras e leia com os alunos. Na sequência, registre todas as palavras e leia com o grupo e pergunte se fez diferença.

⁷³ A **hipossegmentação** trata-se de uma segmentação não convencional, na qual palavras autônomas e independentes na escrita, são unidas como se fossem uma só (ALCÂNTARA, 2012).

Figura 41: Atividade para análise e síntese de palavras.

2. OBSERVE AS PALAVRAS RETIRADAS DO TEXTO. FAÇA A DECOMPOSIÇÃO DE CADA UMA EM SÍLABAS E LETRAS.

| | | | |
|----------------|--|--|--|
| SAUDADE | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|----------------|--|--|--|
| CORAÇÃO | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|----------------|--|--|--|
| ALEGRIA | | | |
| | | | |
| | | | |

3. OBSERVE AS FRASES ABAIXO, ELAS ESTÃO AGLUTINADAS. REESCREVA-AS, COLOCANDO CADA PALAVRA EM UM QUADRINHO. SE PRECISAR VOLTE AO TEXTO PARA CONFERIR.

| | | |
|------------------|--|--|
| CHUVAESOL | | |
| | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| MINHAVIDAÉANDARPORESSEPAÍS | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | |
|--------------------|--|--|
| LONGEDECASA | | |
| | | |

| | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|--|--|
| EDOSAMIGOSQUELÁDEIXEI | | | | | |
| | | | | | |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| ANDANDOPELOSSERTÕES | | |
| | | |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| MAISUMAESTAÇÃO | | |
| | | |

Fonte: Elaboração própria. Sequência da atividade da Figura 40.

6.7 Atividade 7: Ampliação e detalhamento de frases.

Professor: Para essa atividade propomos uma reflexão sobre a estrutura da língua e as possibilidades que temos quando ampliamos nossa competência léxica, nesse contexto, utilizamos as frases para expressar nossos pensamentos e para que essa comunicação seja eficaz, segundo Brasil (2020),

[...] precisamos conhecer um bom número de palavras. Além disso, é importante utilizá-las adequadamente em cada situação. [...]. Um processo

eficiente de ensino de vocabulário deve contemplar a relação entre palavras novas com outras já conhecidas, a repetição de palavras recém aprendidas e a utilização delas em contextos diferentes (BRASIL, 2020, módulo 5).

Orientações didáticas

Objetivos: Ampliar o domínio léxico. Reconhecer a função das UL dentro da frase. Dominar o vocabulário para focar a atenção e conectar as ideias.

Duração: 1 aula

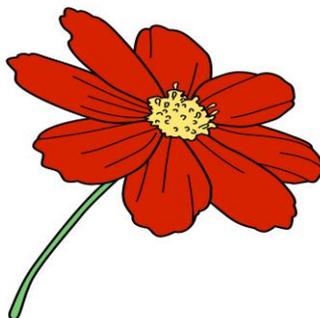
Frequência: Pode-se usar essa dinâmica de ampliação e detalhamento de frases até perceber que os alunos assimilaram a importância que o vocabulário desempenha para a compreensão dentro do contexto.

Passo 1: Diga aos alunos que irá descrever o substantivo e o verbo em uma frase simples para torná-la mais detalhada (Quadro 4). Mostre uma figura e faça os seguintes questionamentos:

Quadro: 4 Atividade de ampliação de frases.

- Nós vamos descrever o substantivo e o verbo em uma frase simples para torná-la mais detalhada.

Mostre, por exemplo, a figura de uma flor vermelha.



Eu vou falar uma frase.

Ouçam!

“A flor cresce.”

- O substantivo é um nome de uma pessoa, lugar ou coisa. Por exemplo: professora, fazenda, lápis.
- Um verbo é uma palavra que expressa ação, algo que nós fazemos. Por exemplo: correr, nadar, falar.
- Uma frase simples tem um substantivo e um verbo.

“Flor” é o substantivo.

“Cresce” é o verbo.

- Posso detalhar mais a minha frase.
- Eu vou adicionar mais informações sobre o substantivo. Posso dizer a cor ou o tamanho da flor.

Vou dizer a cor da flor: vermelha.

“A flor vermelha cresce.”

- Agora, eu vou adicionar mais informações sobre o verbo. Posso dizer onde ou quando a flor cresce.
- Vou dizer onde a flor cresce para detalhar mais o verbo: no jardim.

“A flor vermelha cresce no jardim.”

Fonte: Adaptado de Brasil (2020, módulo 5)

Passo 2: Após realizar o exercício introdutório da atividade, prossiga utilizando outras imagens (Quadro 5, anexos 18 a 22)⁷⁴ e faça os questionamentos que irão auxiliar os alunos a produzirem suas próprias frases.

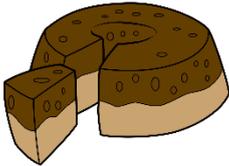
Oriente os alunos que existem outras possibilidades para complementar as frases de forma criativa.

Passo 3: Brasil (2020, módulo 5) sugere que o professor observe se as construções dos alunos estão adequadas, se o uso dos verbos e substantivos estão coerentes e caso haja algum erro, retome as orientações utilizando outros exemplos e possibilidades de detalhamento.

Quadro: 5 Atividade adaptada do Programa Tempo de Aprender, módulo 5.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>Frase: O tucano voa.</p> <p>Como ele é? Qual a cor? Tamanho do bico?</p> <p>Voa onde?</p> <p>Voa para quê?</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

⁷⁴ As figuras dessa atividade estão em anexo em tamanho A4.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>Frase: A flor desabrocha.</p> <p>Qual a cor?</p> <p>Tem perfume?</p> <p>Tamanho?</p> <p>Onde desabrocha?</p> |
|  | <p>Frase: Os amigos conversam.</p> <p>Qual é o nome de cada amigo?</p> <p>Amigos de onde? (Rua, escola, parque, futebol...)</p> <p>Conversam sobre o quê?</p> |
|  | <p>Frase: O bolo é gostoso.</p> <p>Bolo de qual sabor?</p> <p>Qual o tamanho? Formato?</p> <p>Tem cobertura? De quê?</p> |
|  | <p>Frase: A senhora caminha.</p> <p>Que roupas usa?</p> <p>Qual a cor da roupa?</p> <p>Caminha onde?</p> <p>O que a senhora usa para caminhar?</p> |

Fonte: Adaptado de Brasil (2020, módulo 5)

Passo 4: Peça aos alunos que escrevam as frases que criaram oralmente, em seus cadernos.

Passo 5: Corrija as atividades individualmente nos cadernos.

6.8 Atividade 8: Léxico e fluência.

As atividades de leitura devem permear todo o processo de ensino, mesmo que os alunos ainda não possuam autonomia para leitura de períodos longos sozinhos, a leitura feita pelo professor deve ser uma atividade constante. Sugerimos que o professor crie o hábito de ler para

a turma da EJA; abuse dos recursos da entonação da voz para que o momento seja envolvente e prazeroso e desperte assim, o desejo por parte dos alunos em desenvolver a fluência na leitura. Segundo Brasil (2020), para adquirir fluência na leitura oral,

[..] é fundamental ler muito. Ler com fluência não significa ler **fácil e rapidamente** todas as palavras. A fluência muda dependendo da familiaridade com o texto e da habilidade na leitura. Leitores muito habilidosos podem não ler com fluência, quando estão diante de textos com muitas palavras ou tópicos desconhecidos. [...]. É muito importante que o aluno seja exposto a diferentes tipos de texto, sempre adequados ao nível de leitura. Leia em voz alta diariamente para seus alunos. Ao ouvirem bons modelos de leitura fluente, eles entenderão como a voz pode ajudar a dar sentido ao texto (BRASIL, 2020, módulo 4).

Orientações didáticas

Objetivos: Compreender o texto; desenvolver a capacidade de reconhecer uma UL dentro do texto; fazer a análise/ síntese (segmentar UL em sílabas; reconstruir sílabas refletindo sobre os sons que se produz ao dizer cada uma).

Duração: 3 aulas

Frequência da atividade:

Passo 1: Leia o texto, da Figura 42, sobre alimentos bons para nossa saúde para a turma e realize os questionamentos, que sugerimos em passo 2 ao 8, sobre o tema proposto.

Professor: De acordo com Brasil (2020), os questionamentos são importantes porque:

- dão um propósito para a leitura e orientam os alunos;
 - concentram a atenção no que deve ser aprendido;
 - ajudam a pensar ativamente o texto;
 - incentivam a monitorar a compreensão e o aprendizado;
 - auxiliam a revisar o conteúdo e a relacioná-lo com o que os alunos já conhecem”
- (BRASIL, 2020, módulo 6).

Passo 2: Após a leitura, continue a atividade com uma conversa com os alunos sobre os alimentos que julgam ser saudáveis. Nesse momento, é importante ouvir o aluno sobre qual alimento ele julga ser bom para a saúde e por quê. Então, construa, com os alunos, uma lista com nomes de alimentos saudáveis no quadro.

- Peça que cada aluno diga o nome de um alimento que considera ser saudável e qual benéfico o aluno julga que esse alimento traz para a nossa saúde.
- Pergunte ao aluno de onde tirou essa informação: Alguém disse? Viu na televisão? Leu em algum lugar? etc.

- Construa a UL no quadro fazendo as indagações sobre quantas sílabas, como se escreve cada sílaba e realize a leitura de toda a palavra depois de finalizada.

Professor: A atividade de criação de listas e reconstrução de UL pode ser usada a todo momento em sala de aula. Sempre que surgir um questionamento de como se escreve cada UL, convidar os alunos para que juntos, reflitam sobre essa escrita.

Passo 3: Faça a leitura do texto (Figura 42, anexo 23) para a turma mais uma vez.

Passo 4: Entregue a atividade impressa e realize a leitura em conjunto com os alunos.

Professor: Sugerimos a atividade de leitura por parte do professor enquanto os alunos ainda não adquiriram autonomia para ler textos mais complexos e longos sozinhos. A leitura com sua voz e entonação irá facilitar o processo de compreensão do texto.

Passo 5: Convide os alunos a observarem as figuras da atividade e pergunte se algum dos alimentos que eles disseram ser saudáveis apareceu na lista do texto. Qual/ quais?

Passo 6: Peça aos alunos que escrevam na atividade, o nome de cada alimento.

- Corrija as palavras escrevendo-as no quadro.
- Questione sobre o tamanho da palavra: grande ou pequena;
- Questione sobre os sons de cada sílaba e a quantidade de letras que precisamos para registrar a sílaba pronunciada;
- Questione sobre a quantidade total de letras da UL (análise);

Passo 7: Faça levantamento dos nomes de alimentos que aparecem no texto (figuras abaixo do texto) e cheque se os nomes já foram citados por alguém na lista anterior.

Passo 8: Perguntar aos alunos se perceberam alguma diferença nas palavras (salmão e maçã) e se os sons das vogais nessas palavras são semelhantes aos outros de outras palavras.

- Explique que o sinal gráfico acima das letras A e O se chama *til* (~) e indica que essa vogal é nasal. Fale as palavras e segure o nariz para sentir a vibração produzida ao reproduzir essa sílaba. Peça aos alunos que também façam o movimento de segurar o nariz para que eles sintam o que você acabou de explicar.
- Pedir que falem outras palavras que possuam vogais nasais.

Passo 9: Proponha a construção de frases usando as técnicas de ampliação apresentadas na proposta de atividade 6.7 e em seguida faça a correção das frases individualmente e proponha adequações se houver necessidade.

Figura 42: Atividade de leitura

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

BONS ALIMENTOS PARA A NOSSA SAÚDE MENTAL

COMER BEM, DE MANEIRA SAUDÁVEL, É ALIMENTAR TODAS AS PARTES DO NOSSO ORGANISMO, COMO O CORAÇÃO, A CABEÇA O SANGUE, OS MÚSCULOS E A PELE, ALÉM DE PRATICARMOS BONS PENSAMENTOS E TERMOS BOAS ATITUDES, QUE CONTRIBUAM COM A VIDA DE TODOS. ISSO É SAÚDE MENTAL – VIVER BEM.

TUDO TIPO DE ALIMENTO JÁ FOI ASSOCIADO A ALGUM BENEFÍCIO. HÁ VARIAS DIETAS PARA PREVENIR QUALQUER TIPO DE DOENÇA, OU ENTÃO PARA MELHORAR ALGUMA FUNÇÃO DE NOSSO ORGANISMO, COMO POR EXEMPLO: HÁ QUEM COMA PEIXE PARA FICAR MAIS INTELIGENTE, POR CAUSA DO ÔMEGA-3.

EMBORA NÃO EXISTA TRATAMENTO ATUAL QUE COMPROVADAMENTE CURE DOENÇA DE ALZHEIMER OU A DEMÊNCIA, ESTUDOS DIZEM QUE EXISTEM ALIMENTOS QUE DESEMPENHAM UM PAPEL POSITIVO NA SAÚDE MENTAL EM GERAL.

QUER EXPERIMENTAR UMA DIETA PARA UM CÉREBRO SAUDÁVEL? CONFIRA A LISTA ABAIXO.

1. FALE O NOME DA FIGURA EM VOZ ALTA E PAUSADAMENTE, EM SEGUIDA ESCREVA O NOME DOS ALIMENTOS QUE SÃO BONS PARA NOSSO CÉREBRO.

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|  | _____ |  | _____ |
|  | _____ |  | _____ |
|  | _____ |  | _____ |
|  | _____ |  | _____ |

Fonte: Adaptado de Jardini; Guimarães (2012, p.36 e 37).

Fonte: Adaptado de Jardini e Guimarães (2012, p. 36)

Passo 10: Perguntar aos alunos se perceberam alguma diferença nas palavras (salmão e maçã) e se os sons das vogais nessas palavras são semelhantes aos outros de outras palavras.

- Explique que o sinal gráfico acima das letras A e O se chama *til* (~) e indica que essa vogal é nasal. Fale as palavras e segure o nariz para sentir a vibração produzida ao reproduzir essa sílaba. Peça aos alunos que também façam o movimento de segurar o nariz para que eles sintam o que você acabou de explicar.
- Pedir que falem outras palavras que possuam vogais nasais.

6.9 Atividade 9: Compreensão de ditos populares.

Os alunos do ciclo da alfabetização desenvolvem gradativamente as habilidades de escrita e de leitura. Porém não basta apenas associar letras e sons ou formar palavras, nesse momento os alunos precisam também estabelecer as relações de sentido ao realizar as leituras e compreender a mensagem registrada. Segundo Brasil (2020), “simplesmente ler uma frase não significa entendê-la. Por isso, são necessárias diferentes estratégias para consolidar a compreensão, componente essencial para a alfabetização” (BRASIL, 2020, módulo 6).

Orientações didáticas

Objetivos: Inferir sentido acerca dos ditados populares; representar o texto falado com palavras; avaliar o valor sonoro nas unidades lexicais e tomar decisões para registro da escrita; refletir sobre a ortografia das palavras e realizar a segmentação correta dos textos conhecidos de cor.

Duração: 2 aulas.

Frequência da atividade: As atividades de leitura e compreensão podem fazer parte

Passo 1: O professor deverá iniciar perguntando se os alunos já ouviram falar sobre ditados populares. Se conhecerem, motive-os a elencarem os ditados populares que conhecem. Caso não conheçam, o professor apresenta a definição. Para Neves (2007):

Provérbios, também chamados de **ditados populares**, são frases curtas que transmitem ensinamentos retirados de experiências de vida, ou seja, transmitem conhecimentos e sabedoria popular. São ricos em imagens e se referem a acontecimentos cotidianos, sendo assim aplicáveis a diversas situações do dia a dia. São de fácil memorização e repetição visto serem formados por frases curtas e simples, ricas em ritmo e rimas. São, maioritariamente, antigos e de autores anônimos. Fazem parte da cultura popular de um país (NEVES, 2007).

Em seguida, dizer cada um dos ditados populares apresentados na atividade escrita e questionar os alunos sobre os significados. Para tanto, o professor pode fazer as seguintes perguntas:

- Você sabe o que quer dizer o ditado popular: “Tirar a água do joelho”?
- Em quais situações ouvimos essa frase?
- Você já usou esse ditado popular alguma vez?
- Você consegue imaginar como seria se alguém estivesse, realmente, tirando água do joelho?

Passo 2: Continue perguntando o que os alunos acham que quer dizer:

- “Descascar o abacaxi”.

- “Pisar na bola”
- “Pendurar as chuteiras”
- “Andar na linha”
- “Estar com a faca e o queijo na mão”
- “Soltar a franga”
- “Estar com a corda no pescoço”
- “Segurar vela”
- “Uma mão na roda”
- “Quebrar um galho”
- “Encher linguiça”

Passo 3: Leia as definições (Quadro 06) para os alunos e verifique se eles conseguiram compreender o sentido dos ditados populares.

Quadro 6: Ditados populares.

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1 – “Descascar o abacaxi” - O ditado popular significa arrumar briga, esclarecer um assunto ou falar tudo o que pensa para alguém, mas literalmente não passa de um simples ato de descascar uma fruta</p> <p>2 – “Pisar na bola” - Usado para expressar uma mancada dada, o ditado nada mais é do que um ato bem normal para quem joga futebol, né?</p> <p>3 – “Pendurar as chuteiras” - Mais um termo futebolístico. Dessa vez para expressar que já chegou a hora de parar com alguma atividade.</p> <p>4 – “Andar na linha” - Haja equilíbrio, para andar tão na linha quanto nessa foto né? E o ditado é usado para representar alguém que faz tudo completamente certo</p> <p>5 – “Estar com a faca e o queijo na mão” - “Hmmm que fome! ” Esse ditado é usado quando a pessoa tem tudo o que precisa para fazer algo</p> <p>6 – “Soltar a franga” - Hmmm quem nunca, né?</p> <p>7 – “Estar com a corda no pescoço” - Xiiiiiiii... Deu ruim! A pessoa com a corda no pescoço geralmente está por um fio em alguma situação</p> <p>8– “Segurar vela” - Sempre tem aquele casal de amigos que sai e te convida para ir junto, ficar segurando vela, já que você não tem acompanhante</p> <p>9 – “Uma mão na roda” - Literalmente não parece nada demais, mas significa ajudar alguém</p> <p>10 – “Quebrar um galho” - Assim como o ditado anterior, quebrar um galho é usado quando queremos dizer que alguém nos prestou ajuda</p> <p>11 – “Encher linguiça” - Nada mais do que enrolar para fazer ou dizer algo.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Metropolitana FM.

Passo 4: Continue perguntando:

- Já ouviu alguém usar alguma dessas expressões?
- Em que situação?
- Você usa algumas delas?
- Quando a usa, o que pretende dizer?

Passo 5: A seguir entregue a atividade impressa com imagens que ilustram, literalmente, os ditados populares (Figura 43, anexos 24 e 25).

Passo 6: Com a atividade entregue aos alunos, pergunte qual imagem tem relação com o ditado popular que o professor disser. E questione:

- Você considera que alguma dessas imagens, não representa o que foi dito?
- O significado das expressões corresponde à imagem apresentada?

Figura 43: Ditados populares.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| ESCOLA _____ NOME _____ DATA ____/____/____ 1. OBSERVE AS IMAGENS E EM SEGUIDA, ESCREVA QUAL DITADO POPULAR CADA UMA REPRESENTA. | |
|  | _____ _____ _____ |
|  | _____ _____ _____ |
|  | _____ _____ _____ |
|  | _____ _____ _____ |
|  | _____ _____ _____ |
|  | _____ _____ _____ |
|  | _____ _____ _____ |
|  | _____ _____ _____ |
|  | _____ _____ _____ |
|  | _____ _____ _____ |

Fonte: Metropolitana FM

Passo 7: Após a conversa sobre o entendimento dos alunos acerca de cada ditado popular, peça que escrevam como souberem as frases relacionadas a cada figura.

Passo 8: Faça a correção coletiva no quadro ou individual na carteira do aluno.

6.10 Atividade 10: Escrita coletiva.

Nosso trabalho objetiva ampliar a competência léxica dos alunos da EJA, nesse sentido as atividades leitura e de produção escrita são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos desde os primeiros dias de aula para, seja por meio da leitura ou escrita coletiva com a intervenção do professor ou individual.

Orientações didáticas

Objetivos: Ler com compreensão e escrever de forma compreensível. Associar o som da palavra à escrita. Refletir sobre as UL e praticar as regras ortográficas.

Duração: 1 aula

Frequência da atividade: As atividades de ditado e completar frases podem fazer parte da rotina da sala ao menos uma vez por semana.

Passo 1: Ao propor a atividade de “ditado” siga os passos:

- Escolha as palavras a serem usadas no ditado. Podem ser palavras de um texto que acabou de ser lido ou um grupo semântico
- Diga a palavra;
- Diga uma frase em que essa palavra é usada;
- Repita a palavra mais uma vez, pausadamente, e peça que os alunos a repitam logo depois.
- Peça aos alunos que escrevam a palavra no caderno.

Passo 2: Corrija o ditado no quadro e se algum aluno errar, deve reescrever aquela palavra que errou.

Professor: O ditado é um recurso riquíssimo para que possa analisar a aprendizagem e a evolução do aluno. Segundo Ferreira (1976) analisar o erro é sempre o ponto de partida para uma proposta de intervenção que venha ao encontro das necessidades do aluno.

Passo 3: Proponha aos alunos atividade para “completar frases” como na Figura 44 (anexo 26). Pois,

Completar frases é uma maneira eficaz de verificar se os alunos conseguem refletir sobre um texto e preenchê-lo adequadamente. Essa habilidade é importante não só para o vocabulário, mas também para a compreensão. Parece um exercício óbvio. No entanto, não basta aprender isoladamente as palavras e os seus significados, é preciso também saber utilizá-las de modo apropriado. [...]. Por meio desse exercício, é possível enriquecer o vocabulário, dinamizar a compreensão e beneficiar a aprendizagem. Essa técnica encoraja o leitor a desempenhar, durante a leitura, um papel mais ativo e consciente (BRASIL, 2020, módulo 5).

- O professor escreve, no quadro, a frase faltando uma palavra

- O professor lê a frase para os alunos e apresenta as opções para completá-la.
- O professor pergunta qual palavra completa a frase corretamente.
- E faz a correção explicando o porquê de aquela ser a melhor opção, realçando o sentido da frase.

Figura 44: Atividade completar frases.

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ESCOLA _____</p> <p>NOME _____ DATA ____/____/____</p> <p>1. COMPLETE AS FRASES COM A OPÇÃO QUE MELHOR SE ENCAIXA EM CADA FRASE:</p> <p>A) EU SAÍ PARA PASSEAR COM O MEU _____ E ELE LATIU.</p> <p>a. GATO</p> <p>b. BOLA</p> <p>c. CACHORRO</p> <p>d. CAMINHÃO</p> <p>e. LÁPIS</p> <p>B) EU CUIDEI DA MINHA _____ PARA FAZÊ-LA CRESCER.</p> <p>a. CHINELO</p> <p>b. MERENDA</p> <p>c. PLANTA</p> <p>d. PATO</p> <p>e. HOSPITAL</p> <p>C) PEDRO ANDOU NA _____ E FICOU MOLHADO.</p> <p>a. ESTÁTUA</p> <p>b. BICICLETA</p> <p>c. ÁRVORE</p> <p>d. CHUVA</p> <p>e. CAMINHÃO</p> <p>D) COMPRI UMA _____ PARA GUARDAR MEUS LIVROS.</p> <p>a. VENTO</p> <p>b. CELULAR</p> <p>c. COPO</p> <p>d. PORTA</p> <p>e. MOCHILA</p> <p>E) O _____ ME INDICOU UM REMÉDIO PARA DORES DE CABEÇA.</p> <p>a. PROFESSOR</p> <p>b. PADEIRO</p> <p>c. MÉDICO</p> <p>d. VENDEDOR</p> <p>e. MOTORISTA</p> <p>Fonte: Adaptado de Brasil (2020)</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Adaptado de Brasil (2020, módulo 5).

6.11 Atividade 11: Escrita compartilhada.

Quando os alunos já dominarem a escrita de palavras e frases simples o professor deve oferecer meios para que esses alunos produzam seus textos. Inicialmente propomos a escrita compartilhada, na qual o professor faz as indagações sobre um determinado tema e faz o registro das contribuições dos alunos no quadro. Nesse sentido, “é grande o “salto” da palavra para o texto. Em redações, além de manter a grafia correta e legível, é preciso articular os vocábulos, de modo a transmitir uma ideia clara e unívoca (BRASIL, 2020, módulo 7). O papel do professor nesse momento se torna de fundamental importância para instruir e encorajar o aluno para que adquira segurança e perca o receio de que não pode fazer sozinho.

Orientações didáticas

Objetivos: Promover habilidades para a autonomia da escrita.

Duração: 1 aula

Frequência da atividade: A atividade poderá ser aplicada de 1 a 2 vezes na semana, de acordo com necessidade da turma.

Passo 1: Apresente a proposta da atividade (Adaptado de Brasil, 2020, módulo 7, Produção escrita) para os alunos dizendo que podemos escrever tudo que falamos e que essa atividade será realizada em conjunto e que dessa forma podemos aprender muito ao compartilhar as ideias com os colegas.

Passo 2: Diga que a proposta é escrever um texto sobre a escola que eles estudam e que conforme forem falando a professora irá escrever o texto criado pela turma no quadro.

Passo 3: Explique aos alunos que o texto deve ter título e também começo, meio e fim.

Passo 4: Reforce com a turma que o texto deve ser dividido em parágrafos e oriente-os sobre o assunto com mais detalhes.

Passo 5: Apresente sugestões de perguntas para auxiliar os alunos, por exemplo:

- Como é a nossa escola? Sugestões de resposta: grande, pequena, colorida, bem cuidada, tem muitos alunos.
- Como você se sente quando chega à escola?
- Como são as pessoas de nossa escola? Sugestões de resposta: alegres, educadas, gentis, amigas
- Quem vocês encontram na escola?
- O que vocês fazem durante o intervalo?
- Vocês gostam de estudar aqui?

Passo 6: As orientações do passo 3 podem ser feitas apenas oralmente no início e depois fazê-las novamente, mas, neste outro momento, escrevendo as participações dos alunos no quadro.

Passo 7: O texto deve ser lido e relido diversas vezes pela turma. Enfatize a direcionalidade da escrita, o espaçamento entre palavras e o concatenamento de ideias.

Passo 8: Pedir aos alunos que copiem o texto produzido pela turma em seus cadernos.

6.12 Atividade 12: Escrita dirigida de uma narrativa pessoal.

Nesse momento os alunos já devem estar mais seguros e capazes de realizar as atividades com mais autonomia. Nesse contexto os alunos podem ser estimulados a usar a fala para representar seus pensamentos durante atividades em que o professor direciona perguntas como “Quem?”, “O que aconteceu?”, “Onde?”, pois segundo Brasil (2020), “as respostas revelam os elementos da narrativa, respectivamente: personagem, ação e lugar. Desse modo, você orienta a produção textual e também auxilia os estudantes a ordenarem corretamente as palavras” (BRASIL, 2020, módulo 7).

Orientações didáticas

Objetivos: Oportunizar situação de produção de narração pessoal dirigida para que os alunos se sintam seguros e independentes para redigirem sozinhos. Promover a autonomia da escrita.

Duração: 2 aulas

Frequência da atividade: As atividades de produção de textos podem fazer parte da rotina durante todo o semestre de aulas, sempre que o professor julgar necessário.

Passo 1: Para iniciar a atividade diga à turma que farão uma atividade de narrativa pessoal: uma história interessante que o aluno vivenciou e que merece ser registrada. Para escrever essa história, os alunos devem pensar nos elementos que irão compor a narrativa:

- i) Personagens: podem ser pessoas, animais ou coisas.
- ii) Ações: são os acontecimentos.
- iii) Cenário: onde e quando aconteceu.
- iv) Desfecho: como terminou a história.

Por fim, oriente a escrita perguntando aos alunos quem participa da história a ser escrita, o que os personagens fazem, o que acontece, onde, quando e como é o fim da história.

Passo 2: Esclareça aos alunos que as orientações do passo 1 são importantes para organizar a história em sua mente e facilitar a atividade de registro.

Passo 3: Após promover a reflexão oral sobre o que vão escrever, peça aos alunos que então escrevam no caderno, como conseguirem, a sua narrativa pessoal.

Passo 4: Disponibilize dicionários para que cada aluno tenha a seu alcance um recurso riquíssimo e busquem sanar suas dúvidas acerca das UL e assim desenvolvam cada vez mais a sua autonomia nos estudos.

Passo 5: Percorra a sala e verifique se os alunos estão atendendo às orientações dadas.

Passo 6: Após a escrita o professor deve fazer a correção individual das narrativas.

- Importante nesse momento que o professor tenha claro o que deseja com a atividade e a correção da mesma. Se o intuito é apenas o registro da sequencialidade do texto, a ortografia ou ambos.

Passo 7: Para a atividade de correção da ortografia, sugerimos que o professor faça a leitura e as marcações no texto do aluno e o oriente a buscar a ortografia correta no dicionário. Atente-se para as possíveis dúvidas e oriente os alunos quanto aos verbos estarem em sua forma infinitiva ou as UL no plural ou singular.

Passo 8: Peça a reescrita do texto após a correção.

Passo 9: Compartilhar as produções com os colegas por meio da leitura.

Variação: Uma boa sugestão de correção é escolher um texto, digitar como o aluno produziu (lembre-se de não divulgar o nome do autor do texto ou pedir autorização para usá-lo na aula) e em grupo realizar a leitura completa do texto e em seguida, retomar cada frase e questionar o que não está de acordo ou o que causa estranheza e qual seria uma boa sugestão para melhorar a redação.

Ao finalizar todo o texto, faça a leitura das duas versões do mesmo texto e questione sobre qual deles o entendimento ficou mais claro. Logo depois peça para que cada aluno registre o texto em seus cadernos.

Professor: Consideramos que as atividades aqui apresentadas possuem caminhos que viabilizam o desempenho da consciência fonológica usada como estratégia para que os alunos ampliem a sua competência lexical e conseqüentemente a competência comunicativa.

Outrossim, ressaltamos que todas as atividades podem ser adaptadas e ampliadas de acordo com o contexto pedagógico circundante. As propostas de produção textual aqui apresentadas devem ser ampliadas, como forma de garantir aos alunos a continuação das habilidades de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências vividas como professora alfabetizadora de alunos da educação de Jovens e Adultos em uma escola pública, inquietava-nos o quanto os alunos tinham dificuldade em aprender a ler e a escrever. Outro problema que julgamos importante é a dificuldade que nós professores temos para encontrar materiais que nos ajudem para desempenhar um bom trabalho junto à EJA. Nesse contexto, com a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Letras no Câmpus de Três Lagoas, pensamos em estudar uma forma de tentar contribuir para um melhor desenvolvimento desses alunos.

Para tanto, com vistas a contribuir para o melhor desempenho dos alunos do ciclo de alfabetização da EJA, objetivamos, com este trabalho, contribuir para o desenvolvimento da competência léxica dos alunos por meio de atividades orais e escritas que, permeadas pelo desenvolvimento da consciência fonológica e atividades adaptadas do método fonovisuoarticulatório, favoreçam o processo de alfabetização desses alunos. Nesse contexto, estabelecemos como objetivos: i) refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do léxico na alfabetização de jovens e adultos, com vistas a ampliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; ii) discorrer sobre a consciência fonológica do aluno e a utilização de metodologias da abordagem fônica como instrumento funcional para diminuir os problemas de ortografia; iii) identificar os principais problemas de inadequação lexical durante atividades de escrita espontânea dos alunos, por meio de atividades de constatação elaboradas para este fim; iv) analisar os resultados obtidos a partir das atividades de constatação e usá-los para fins de verificar quais atividades viabilizam o melhor desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e quais são mais adequadas no processo de alfabetização dos alunos da EJA; v) elaborar sequência de atividades (SA) orais e escritas que viabilizem o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em prol da ampliação da competência léxica em nível de leitura e escrita e propor uma sequência de atividades com a intenção de colaborar com a intervenção pedagógica de outros professores alfabetizadores da EJA e, assim, contribuir para promover a competência léxica de alunos da EJA a partir do desenvolvimento da consciência fonológica em seus diferentes níveis.

Buscamos nos estudos teóricos saber um pouco mais sobre como o Jovem e o Adulto se apropriam do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e como a consciência fonológica favorece o processo de aprendizagem da leitura e escrita, por meio de atividades que levem os alunos a refletirem sobre a fala e como as unidades léxicas podem ser segmentadas e representadas na escrita.

Por meio de atividade de constatação permeada pelos pressupostos teóricos de Emília Ferreiro, avaliamos o nível de escrita de cada aluno e detectamos problemas na escrita espontânea que demonstram que os alunos ainda possuem déficits nas habilidades da consciência fonológica e na associação de fonemas / grafemas no momento de registro das unidades léxicas.

Pautados por essa dificuldade e por compreender que os alunos tendem a oralizar a escrita, ou seja, representando-a assim como falam, compreendemos que promover atividades que desenvolvam as habilidades inerentes à consciência fonológica seriam importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos jovens e adultos na fase de alfabetização em prol da ampliação da competência léxica em seus vários níveis e relações por ela estabelecida e, assim, promover situações que levem o aluno a ampliar a sua competência comunicativa.

Nesse contexto de aprendizagem dos alunos e a escassez de materiais direcionados especificamente à EJA, elaboramos uma proposta de sequência de atividades que visa desenvolver as habilidades de consciência fonológica como pano de fundo para a ampliação da competência lexical e, por consequência, da competência comunicativa. Apresentamos também atividades direcionadas à leitura e produção de texto e consultas ao dicionário que favorecem o desempenho da autonomia do aluno em sua vida cotidiana.

Almejamos, por meio da proposta da sequência de atividades, colaborar com colegas professores que também lecionam para alunos da EJA e esclarecemos que não esgotamos as possibilidades de intervenção para atender aos jovens e adultos, nossa proposta pode e deve ser ampliada e adaptada, pois apresentamos apenas um caminho que acreditamos ser um facilitador para que possamos melhorar as estatísticas de analfabetismo e analfabetismo funcional no nosso país. Cabe ao professor dentro da sua realidade buscar recursos teóricos e metodológicos que viabilizem o aprendizado desses alunos que sonham em ter seu direito de privacidade e autonomia garantidos pela escolarização.

REFERÊNCIAS

- ADAMS et al, Marilyn Jager. **Consciência fonológica em crianças pequenas** / Marilyn Jager Adams... [ET al]. Tradução: Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 215 p.; 25 cm.
- ALCÂNTARA, Rebeca Cerqueira Andrade de. **Juntar ou separar as palavras? A segmentação não convencional na escrita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos**. Volume 5 – Número 2 – Ano V – dez/2012 Centro Universitário Estácio da Bahia – Estácio FIB. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/3870-17895-1-PB.pdf> Acesso em: 04 nov. 2020
- ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. **Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental**. Educere. Anais do II Congresso Nacional de Educação. Curitiba - Paraná, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/344_948.pdf Acesso em: 07 set. 2020
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas**, Trabalhos em Linguística Aplicada: v. 8 (1986). Páginas 85 – 91. UNICAMP. Campinas, SP, PDF. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639018/6613> Acesso em: 30 out. 2020.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.
- ANTUNES, Maria Irande Costa Morais. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Ed. Parábola, 2007.
- ANTUNES, Maria Irande Costa Morais. **Território das Palavras: estudo do Léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BATTANER ARIAS, Paz; LÓPEZ FERRERO, Carmen. **Introducción al léxico, componente transversal de la lengua**. Madrid: cátedra, 2019, p. 19-99 / 122-125.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas, EDUCAT, 2000. 255 p., v. 1, p. 215-228.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo **Teoria lexical e lingüística computacional**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A Estrutura Mental do Léxico. **Estudos de Filologia e Lingüística**. São Paulo: T.A Queiroz, Edusp, 1981. p. 131-145.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Léxico e vocabulário fundamental**. Alfa, São Paulo, 40: 27-46, 1996. BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. Filologia e Lingüística Portuguesa, São Paulo, n. 2, p. 81-118,1998.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do Léxico. In: ISQUERDO. Aparecida Negri. OLIVEIRA. Ana Maria Pinto P. (Orgs). **As ciências do léxico. Lexicologia, lexicografia, terminologia.** -2. ed.- Campo Grande, MS, 2001. Editora UFMS. 268p.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário ilustrado de português.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]

BORBA, Francisco S. **Palavrinha viva;** dicionário ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]

BRAGA, Rita de Cássia Espechit & Magalhães, Márcia A. Fernandes. **Fala Brasil!;** dicionário ilustrado da língua portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Lei. N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 28 abr.2020.

BRASIL (PCN). **Parâmetros curriculares nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL (PCN). **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** / [elaboração Egon Rangel]. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 148p.: il. – (PNLD 2012: Dicionários)

BRASIL (DCN). Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. P. 42 e 43. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em 25 jan. 2020.

BRASIL (BNCC). Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 02 jun.2020.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL (PISA). Gov.br. Educação básica. **Ministério da Educação avalia resultado do Pisa 2018 e apresenta ações para melhoria da educação brasileira**. Online. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2019/12/ministerio-da-educacao-avalia-resultado-do-pisa-2018> Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL (PNA). Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

BRASIL. Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). **Programa Tempo de Aprender – Práticas de alfabetização**, módulo 5 / vocabulário. 2020. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/> Acesso em: 12/10/2020

BRITES, Dr. Clay; BRITES, Luciana. (2018). **Consciência fonológica funciona em adultos?** Fonte: NEUROSABER: Disponível em: <https://neurosaber.com.br/consciencia-fonologica-funciona-em-adultos/> Acesso em: 08 mai. 2020.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. e R. Schimidt (Orgs.) **Language and Communication**. New York: Longman Group Ltd., 1993.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases os Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In.: **Applied Linguistics**, vol., n. 2, 1980.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico** / colaboradores Fernanda B. da Silveira... [et al.]. – 5. ed. – São Paulo: Memnon, 2010a.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita: livro do aluno**. [Ilza G. Seabra, Alessandra R Trombella]. – 5. Reimp. 4 ed. – São Paulo: Memnon, 2010b.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965.

COSTA, Raquel Pires. **Implicações da concepção de léxico na formação do professor de língua materna**. Revista GTLex, v. 1, n.1, p. 110-119, Uberlândia – MG. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/31809-Texto%20do%20artigo-135453-1-10-20160227.pdf> Acesso em: 15 abr. 2020.

COUTO, Joelma (s.d.). **Amigas da educação**. Fonte: <http://amigasdaedu.blogspot.com/>: <http://amigasdaedu.blogspot.com/2015/04/jogo-da-memoria-das-rimas.html?m=1> Acesso em: 20 jun. 2020

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi, & CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. 2011. **Revista Psicopedagógica**, 28(85): 85-96 p. PDF. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100009 Acesso em: 09 mai. 2020.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. **O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático.** (Tese de Doutorado). Araraquara: UNESP/FCLAR, 2011.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos** / Marta Durante. Porto Alegre: Grupo A, 1988. 114 p.: il.; 23cm.

EBC, Agência Brasil de Comunicações. **Portal Agência Brasil. MEC lança programa Tempo de Aprender.** Brasília, DF. 2020a. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-02/mec-lanca-programa-para-aprimorar-alfabetizacao> Acesso em: 18 mar. 2020.

EBC, Agência Brasil de Comunicações. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever.** Rio de Janeiro, RJ. 2020b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos> Acesso em 04 mai. 2020.

EBC, Agência Brasil de Comunicações. **Histórico.** 2020c. Disponível em: <https://www.ebc.com.br/sobre-a-ebc/o-que-e-a-ebc/2012/09/historico> Acesso em: 04 mai. 2020.

EDUCAR COM SABEDORIA. (27 de janeiro de 2016). Fonte: <http://educarcomsabedoria7.blogspot.com/http://educarcomsabedoria7.blogspot.com/01/jogo-da-memoria-das-rimas-jogo-da.html> Acesso em: 19 jun. 2020.

ESPAÇO EDUCAR, (s.d.). Fonte: <https://www.espacoeducar.net/2009/01/o-mtodo-fnico-de-alfabetizao.html> Acesso em 15 jun. 2020.

FERNANDES, Eugênia Magnólia da Silva; ARAÚJO, Sara. **Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua:** análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado. p. 892-909, Domínios de Linguagem. Uberlândia. vol. 12, n. 2. abr.–jun. 2018. ISSN 1980-5799.

FERNANDES, Eugênia Magnólia da Silva.; ARAUJO, Sara Domingos de Sousa **Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua.** Domínios de Linguagem, v. 12, n. 2, p. 892-909, 29 jun. 2018. DOI [10.14393/DL34-v12n2a2018-7](https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-7) Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/39972> Acesso em: 25 abr. 2020

FERRARO, Alceu Ravello. **Centro de Alfabetização e Leitura e Escrita. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** CEALE, Glossário CEALE - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte. Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo> Acesso em: 04 mai.2020.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (org.). **Língua portuguesa, educação e mudança.** Rio de Janeiro: Europa, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio ilustrado.** Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; **Com todas as letras**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emilia. Los adultos No-alfabetizados Y Sus Conceptualizaciones Del Sistema de Escritura. In: **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, nº 10, México, D.F., abril de 1983, mimeo.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Método fônico ou fonético**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / Faculdade de Educação. 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/frade-i-c-a-s-m-todos-de-alfabetiza-o-m-todos-de-ensino-e-conte-dos-da-alfabetiza-o-perspectivas-hist-ricas-e-desafios-atuais-educa-o-ufsm-v-32-p-21-40-2007-> Acesso em: 15 jun. 2020.

FRANCO, Marilda Macedo Souto; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. Revista Desempenho, v. 10, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360> Acesso em: 31 out. 2020

FRAZÃO, Dilva. **Luiz Gonzaga**. Ebiografia.com. 2018. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luiz_gonzaga/ Acesso em: 03/11/2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática docente**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. Cortez & Moraes: São Paulo 1979. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf Acesso em 06 jun. 2020.

GEIGER, Paulo (org.). Caldas Aulete – **Dicionário escolar da língua portuguesa**; ilustrado com a turma do Sítio do Pica- -Pau Amarelo. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011. [6.183 verbetes]

GOMES, Patricia Vieira Nunes. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar. In. CARVALHO, O. L. de S. e BAGNO, M. (orgs.) **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 141-154.

HADDAD, Sérgio, (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. 123 p.

HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Org.). **Língua portuguesa, educação & mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 146-162.

HYMES, D. On Communicative Competence (extracts). In.: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON (Orgs.). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **IBGE Educa Jovens**, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> (gráficos) Acesso em 15 fev. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016 – 2018** (PnadC). Rio de Janeiro, RJ: © IBGE. 2019.

IBGE – Agencia IBGE Noticias. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> Acesso em 08 set. 2020.

IFPB, Instituto Federal de Ciência Tecnologia e Educação da Paraíba. **Apresentação dos Círculos de Cultura**. S.d. Disponível em: <https://eventos.ifpb.edu.br/index.php/v-enex/index/pages/view/c%C3%ADrculos%20de%20cultura#:~:text=O%20C%C3%ADrculo%20de%20Cultura%20C3%A9,necess%C3%A1rio%20a%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20democr%C3%A1tica>. Acesso em: 27 out. 2020

INAF. IPM, **Instituto Paulo Monteiro**. Ação Social do Ibope, S.d. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf> Acesso em 08 set. 2020.

IZQUIERDO GIL, M.^a Carmen, **La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes *francófonos***. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Departamento de Filología Española, Valencia, 2004.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. **Método das boquinhas: uma neuroalfabetização**. Bauru (SP): Boquinhas Aprendizagem, 2017. 193 p.: il.; 16x23 cm.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. GUIMARÃES, Viviani Amanajás. **EJA: alfabetizando e letrando com as boquinhas**: livro do aluno. Bauru (SP): Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2012. 366 p.: il.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. (s.d.). **Boquinhas**. Disponível em: <https://metododasboquinhas.com.br/> Acesso em: 18 jun. 2020.

KLEIMAN, Ângela. 1987. **Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries**. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP, v. 9, p. 47-81, 1987.

KRIEGER, Maria da Graça. **Heterogeneidade e dinamismo do léxico: impactos sobre a lexicografia**. Artigo. n. 46 – 1.º semestre de 2014 – Rio de Janeiro. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/3360.pdf> Acesso em: 30 mai. 2020.

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas, EDUCAT, 2000. 255 p., v. 1, p. 15-44

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2013.

LEWIS, Michael. **The lexical approach: the state of ELT and the way forward**. Hove: Language teaching Publications, 1993.

LEWIS, Michael. **Implementing the Lexical Approach**. England: Language Teaching Publications (LTP), 1997.

MACHADO et al., Flavia Simone; SANTOS, Maria Aparecida Carvalho; SALVADOR, Sheila Santos; FERREIRA, William Vital. **Emilia Ferreiro e suas contribuições para a alfabetização**. <https://docplayer.com.br/47203594-Emilia-ferreiro-e-suas-contribuicoes-para-a-alfabetizacao.html> Acesso em 15 mai. 2020.

MAGALHÃES, Naira. **Retrospectiva: História dos métodos de alfabetização**. CEALE, Centro de alfabetização, leitura e escrita. -Naira Magalhães- *Jornal Letra A. FaE/UFMG*. Ed. nº 3. Belo Horizonte. Minas Gerais. 2015a. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-historia-dos-metodos-de-alfabetizacao-1.html> Acesso em: 24 mar. 2020

MAGALHÃES, Naira. **Retrospectiva: História dos métodos de alfabetização 2**. CEALE, Centro de alfabetização, leitura e escrita. -Naira Magalhães- *Jornal Letra A. FaE/UFMG*. Ed. nº 3. Belo Horizonte. Minas Gerais. 2015b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-historia-dos-metodos-de-alfabetizacao-2.html> Acesso em: 24 mar. 2020.

MAGALHÃES, Naira. **Retrospectiva: Construtivismo não é método**. CEALE, Centro de alfabetização, leitura e escrita. *Jornal Letra A. FaE/UFMG*. Ed. nº 3. Belo Horizonte. Minas Gerais. 2015c. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-construtivismo-nao-e-metodo.html> Acesso em: 24 mar. 2020.

MAGALHÃES, Naira. In CEALE, Centro de Alfabetização e Leitura e Escrita. **Letra A. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Glossário CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte. Minas Gerais. (s.d.) Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo> Acesso em: 04 mai.2020

MARCUSCHI, Luís Antônio. **O léxico: lista, rede ou cognição social?** In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (orgs.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004.

MARQUES, Layse Oliveira Ferreira. **Inglês na escola pública regular: a relação professor, léxico e ensino**. Artigo. Instituto Federal da Bahia - campus Feira de Santana. In III CONEDU. BA. 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID2720_16082016100951.pdf Acesso em: 18 abr. 2020.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (s.d.). Glossário CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Universidade Federal de Lavras-UFLA / Departamento de Ciências Humanas. (s.d.) Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/raquel-m-rcia-fontes-martins>

Acesso em: 25 mai. 2020

MATTOS, Geraldo. **Dicionário júnior da língua portuguesa**. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]

MEIRELES, Iracema Furtado Soares de, MEIRELES, E. (s.d.). *A Casinha Feliz*. Fonte: <http://www.acasinhafeliz.com.br/>: <http://www.acasinhafeliz.com.br/indexFrameset.htm>

Acesso em: 16 jun. 2020.

MELLO, Márcia Cristina Oliveira. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, MRL., *et al., orgs. Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 245-275. ISBN 978-85-68334-36-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-15.pdf> Acesso em: 08 abr. 2020.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. **História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas**. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, [S.l.], v. 11, n. 20, p. 324-343, dez. 2017. ISSN 2179-2534. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5137/3464>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MENDONÇA. Onaide Schwartz. **Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 19-26.

METROPOLITANA FM. <https://metropolitanafm.com.br>, (s.d.), Disponível em: <https://metropolitanafm.com.br/novidades/entretenimento/voce-ja-parou-para-pensar-em-como-seriam-os-ditados-populares-representados-em-fotografias> Acesso em: 15 out. 2020

MOLLICA, Maria Cecília. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p. (Estratégias de ensino; 9).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 07 set. 2020

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3 ed. Maceió. EDUFAL, 1999. 229 p.

MORANTE VALLEJO, Roser. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: Arco de Libros, 2005. (Cuadernos de didáctica del español /LE).

NEVES, Flávia. **NORMA CULTA - Língua portuguesa e bom português**. Provérbios. (s.d.). Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/proverbios/> Acesso em: 16 out. 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **A escrita de adolescentes e adultos: processo de aquisição e leitura do mundo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 1988. p.159 Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/edna.pdf> Acesso em 05 abr. 2020.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida/ Cláudia Regina de Paula, Márcia Cristina de Oliveira**. – Curitiba: Ibpex, 2011.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PICCOLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade/ Luciana Piccoli e Patrícia Camini; ilustrações de Eloar Guazelli**. – Erechim; Edelbra, 2012. 160 p.: Il.; 21x28 cm. (Entre Nós – anos iniciais do ensino fundamental, v.7).

PILATE, Diana; PEREIRA, R. R. **Processos de Monotongação em Alunos de Caçu-GO**. Papéis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – UFMS. Campo Grande: Editora UFMS. v.12.n. 23, 2008

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. Psico - USF, Itatiba, v. 19, n. 3, p. 467-475, Dec. 2014. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 out. 2020.

PULIEZI, Sandra, 1976 – **As letras falam**. 1. ed. – Ilustrações: Mariana Correia Zuanetti. São Paulo. 2019. ISBN 798-1-731-34446-5

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: Perspectivas Lingüísticas**. Mercado das letras. São Paulo. 1998

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años.: Métodos y enfoques**. Madrid, SGEL, 2009, p. 265-291.

SANTOS, Joicilene. **Livro sobre os desafios de alfabetizar jovens e adultos será lançado no Amapá** – reportagem – Assessoria de Imprensa - Faculdade Estácio Seama. 18 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://amapanocongresso.blogspot.com/2012/02/livro-sobre-os-desafios-de-alfabetizar.html> Acesso em: 18 jun. 2020.

SARAIVA, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. Saraiva Júnior; **dicionário da língua portuguesa ilustrado**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]

SAVAGE, John F. **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino**. John F. Savage; Tradução: Cynthia Beatrice Costa; revisão técnica: Adriana Corrêa Costa. – 4. ed. – Porto Alegre: AMGH, 2015. 223 p.: il., 23 cm.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática** / Suzana Schwartz. – 3. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Julya Moraes Silveira da. **Contribuições de Paulo Freire e Emília Ferreiro para a alfabetização de Jovens e Adultos**. 2017. 28 p. Trabalho de Conclusão de curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. Disponível em: <http://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/Contribui%C3%A7%C3%B5es-de-Paulo-Freire-e-Em%C3%ADlia-Ferreiro-para-a-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-de-Jovens-e-Adultos.1.pdf> Acesso em: 03 abr. 2020.

SILVA, A. S., Pinheiro, L. M., CARDOSO, R. F.(s.d.).**ABC Feliz: Método da abelhinha**. Fonte: <http://abcfeliz.blogspot.com/>: <http://abcfeliz.blogspot.com/2013/11/mare-vazante.html> Acesso: 17 jun. 2020

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan./fev. /mar. /abr., 2004, n°.25.

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

SUA PESQUISA. **Textos didáticos para pesquisas escolares**. (s.d.). Sua pesquisa .com Disponível em: https://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/quadrinhas_populares.htm Acesso em: 15 out. 2020.

UNESCO. **Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe**. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Acesso em: 15/02/2020. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece> Acesso em 18 abr. 2020.

UNESCO. **Confinte V: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Julho de 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNESCO. **Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo**; agenda para o futuro. (V Conferência Internacional de Educação de Adultos CONFINTEA V Hamburgo, Alemanha 14-18 de julho de 1997). UNESCO: Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-3.html> Acesso em: 20 abr. 2020.

TARONE, E. **Communication Strategies, Foreign Talk and Repair in Interlanguage**. Language learning, vol. 30/2, 1980.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Competência Comunicativa**. Termos de Alfabetização, Leitura e escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Faculdade de Educação da UFMG. (s.d.) ISSN: 978-85-8007-079-8 Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa> Acesso em: 20 out. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009. P.17

WIDDOWSON, H. G. **Knowledge of Language and Ability for Use**. In.: Applied Linguistics, vol. 10/2, 1989.

ANEXOS

ESCOLA _____
NOME _____ DATA ____/____/____

Atividade de leitura e escrita

Escreva o nome de cada figura.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1)  | _____ |
| 2)  | _____ |
| 3)  | _____ |
| 4)  | _____ |
| 5)  | _____ |
| 6)  | _____ |
| 7)  | _____ |
| 8)  | _____ Fonte: Elaboração própria (2020). |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <p>9)</p>  | <hr/> |
| <p>10)</p>  | <hr/> |
| <p>11)</p>  | <hr/> |
| <p>12)</p>  | <hr/> |
| <p>13)</p>  | <hr/> |
| <p>14)</p>  | <hr/> |
| <p>15)</p>  | <hr/> |
| <p>16)</p>  | <hr/> |

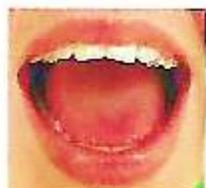
| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 17)  | <hr/> |
| 18)  | <hr/> |
| 19)  | <hr/> |
| 20)  | <hr/> |
| 21)  | <hr/> |
| 22)  | <hr/> |
| 23)  | <hr/> |

ANEXO 4

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

MARQUE, NO QUADRO ABAIXO, SOMENTE AS BOCAS DAS VOGAIS E TENDE DIZER QUAL LETRA A BOCA ESTÁ FALANDO. ESCREVA ESTA LETRA EMBAIXO DE CADA BOCA. SE PRECISAR, PEÇA AJUDA AO SEU PROFESSOR PARA ESCREVER AS VOGAIS.



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()

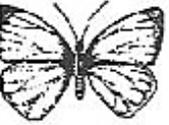


()

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

IDENTIFIQUE A SEQUÊNCIA CORRETA DE VOGAIS PARA CADA FIGURA:

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
|  | EIE | EI | EE |
|  | OOA | OUA | UUA |
|  | AAU | AAO | OAO |
|  | EÃO | EÕA | EAU |
|  | OOIA | OEOA | OOEA |
|  | AAUA | AAOA | AUAU |
|  | A | O | I |

ESCOLA _____
 NOME _____ DATA ____/____/____

OBSERVE A POSIÇÃO DAS BOCAS E REGISTRE AS VOGAIS QUE FALTAM PARA COMPLETAR AS PALAVRAS ABAIXO.

| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|  | B | ____ | G | ____ | D | ____ |
| | |  | |  | |  |
|  | C | ____ | V | ____ | L | ____ |
| | |  | |  | |  |
|  | P | ____ | N | ____ | L | ____ |
| | |  | |  | |  |
|  | P | R | ____ | T | ____ | |
| | | |  | |  | |
|  | L | ____ | V | R | ____ | |
| | |  | | |  | |
|  | S | ____ | P | ____ | T | ____ |
| | |  | |  | |  |
|  | B | ____ | N | ____ | C | ____ |
| | |  | |  | |  |

ANEXO 7

ESCOLA _____
 NOME _____ DATA ____/____/____

COMPLETE AS PALAVRAS COM AS VOGAIS, RECORTE AS LETRAS E MONTE TODA A PALAVRA:



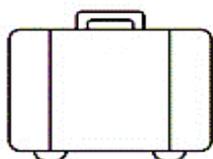
P__R__L__T__



B__L__



C__P__



M__L__



V__L__



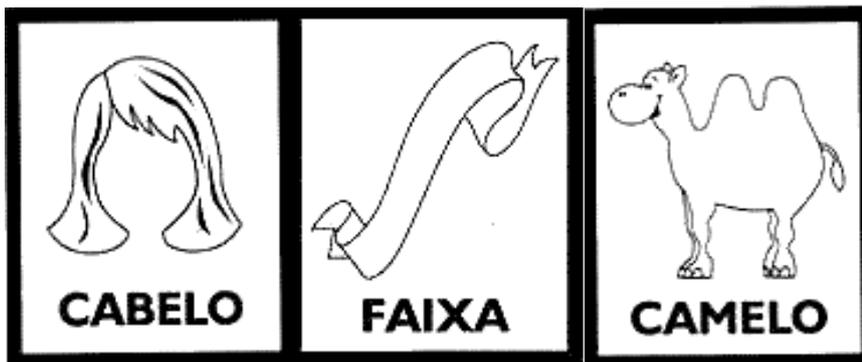
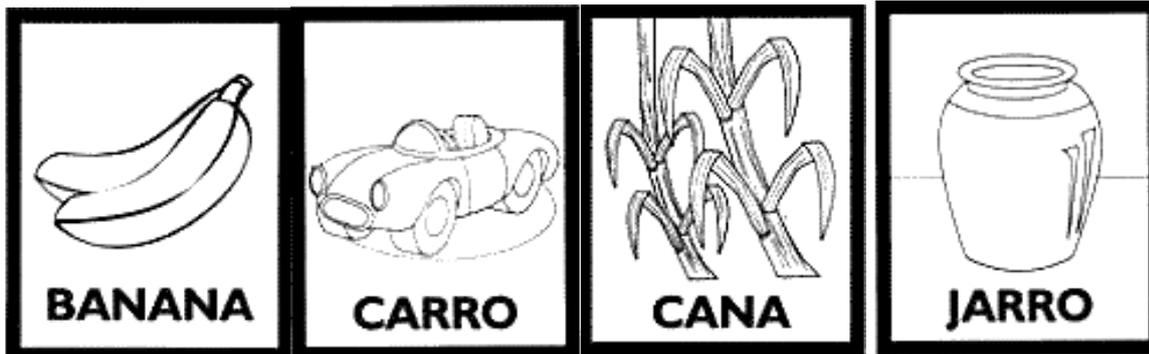
T__T__

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

RECORTE AS IMAGENS ABAIXO, COLOQUE-AS EM UM ENVELOPE E SIGA AS ORIENTAÇÕES DO SEU PROFESSOR:





ANEXO 10

**VOCÊ ME MANDOU CANTAR
PENSANDO QUE EU NÃO SABIA
POIS EU SOU QUE NEM CIGARRA
CANTO SEMPRE TODO DIA.**

ANEXO 11

***LÁ NO FUNDO DO QUINTAL
TEM UM TACHO DE MELADO
QUEM NÃO SABE CANTAR VERSO
É MELHOR FICAR CALADO.***

ANEXO 12

**QUEM QUISER SABER MEU NOME
DÊ UMA VOLTA NO JARDIM,
QUE O MEU NOME ESTÁ ESCRITO
NUMA FOLHA DE JASMIM.**

ANEXO 13

**LÁ EM CIMA DAQUELE MORRO
TEM UM PÉ DE ABRICÓ.
QUEM QUISER CASAR COMIGO,
VÁ PEDIR À MINHA AVÓ.**

ANEXO 14

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

1. LEIA A QUADRINHA:

LÁ EM CIMA DAQUELE MORRO
TEM UM PÉ DE ABRICÓ.
QUEM QUISER CASAR COMIGO,
VÁ PEDIR À MINHA AVÓ.

2. O QUE HÁ EM CIMA DO MORRO? _____

3. PENSE E DIGA UMA PALAVRA QUE RIMA COM A PALAVRA “MORRO”.

4. QUANTOS VERSOS HÁ NESSA QUADRINHA? _____

5. PESQUISE NO DICIONÁRIO AS PALAVRAS DESTACADAS E CONVERSE COM SEUS COLEGAS SOBRE O QUE VOCÊ DESCOBRIU.

- **MORRO** _____

- **ABRICÓ** _____

6. QUANTAS PALAVRAS HÁ NO PRIMEIRO VERSO? _____

7. QUANTAS PALAVRAS HÁ NO SEGUNDO VERSO? _____

8. QUANTAS PALAVRAS HÁ NO TERCEIRO VERSO? _____

9. QUANTAS PALAVRAS HÁ NO QUARTO VERSO? _____

10. SEPARE AS FRASES EM PALAVRAS.

- VÁ PEDIR À MINHA AVÓ _____

- TEM UM PÉ DE ABRICÓ _____

- LÁ EM CIMA DAQUELE MORRO _____

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

1. COMPLETE AS FRASES COM PALAVRAS QUE RIMAM COM AS QUE ESTÃO DESTACADAS:

- a) QUEM **COCHICHA** O RABO -----
- b) QUEM **ESCU**TA O RABO -----
- c) QUEM **RECLAMA** O RABO -----
- d) SOL COM **CHUVA**, CASAMENTO DE -----
- e) **CHUVA** E SOL, CASAMENTO DE -----
- f) QUEM VAI AO **AR**, PERDE O -----
- g) QUEM VAI AO **VENTO**, PERDE O -----
- h) QUEM VAI À **RIBEIRA**, PERDE A -----
- i) VI UM **GATO** USANDO UM -----
- j) LAVE O **BALÃO** COM -----
- k) UM **PASSARINHO** SENTADO NO -----
- l) A **OVELHA** USA BRINCO NA -----
- m) O **MACACO** ENTROU NO -----
- n) O **PALHAÇO** QUEBROU O -----
- o) A **CRIANÇADA** LEVOU UMA -----
- p) NO **QUARTEL** TEM QUE USAR -----
- q) MEU **PÉ** TEM CHEIRO DE -----
- r) O **LEÃO** CONQUISTOU MEU -----
- s) **ABRACADABRA**, FIZ APARECER UMA -----
- t) ACHEI UM **TESOURO** CHEIO DE -----
- u) UMA **FORMIGA** COÇANDO A -----
- v) A **MINHOCA** ADORA COMER -----

ANEXO 16

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

OUÇA A MÚSICA E FAÇA O QUE SEU PROFESSOR ORIENTAR:

A VIDA DE VIAJANTELUIZ GONZAGA

MINHA VIDA É ANDAR POR ESTE PAÍS
 PRA VER SE UM DIA DESCANSO FELIZ
 GUARDANDO AS RECORDAÇÕES
 DAS TERRAS ONDE PASSEI
 ANDANDO PELOS SERTÕES
 E DOS AMIGOS QUE LÁ DEIXEI

CHUVA E SOL
 POEIRA E CARVÃO
 LONGE DE CASA
 SIGO O ROTEIRO
 MAIS UMA ESTAÇÃO
 E A ALEGRIA NO CORAÇÃO

MINHA VIDA É ANDAR POR ESSE PAÍS
 PRA VER SE UM DIA DESCANSO FELIZ
 GUARDANDO AS RECORDAÇÕES
 DAS TERRAS ONDE PASSEI
 ANDANDO PELOS SERTÕES
 E DOS AMIGOS QUE LÁ DEIXEI

MAR E TERRA
 INVERNO E VERÃO
 MOSTRO O SORRISO
 MOSTRO A ALEGRIA
 MAS EU MESMO NÃO
 E A SAUDADE NO CORAÇÃO

1. VAMOS CONVERSAR?

- g) VOCÊ CONHECE O AUTOR DA MÚSICA? QUEM FOI? DE ONDE ERA?
- h) JÁ OUVIU ESSA MÚSICA ALGUMA VEZ? SE SIM, O QUE ELA TE FAZ RECORDAR?
- i) CONHECE OUTRAS MÚSICAS DO MESMO AUTOR?
- j) QUE SENTIMENTOS A MÚSICA TE PROPORCIONA?
- k) O QUE VOCÊ ACHA QUE UMA PESSOA QUE VIVE LONGE DE CASA SENTE?
- l) QUAL O ESTILO DE MÚSICA QUE VOCÊ GOSTA?

ANEXO 17

2. OBSERVE AS PALAVRAS RETIRADAS DO TEXTO. FAÇA A DECOMPOSIÇÃO DE CADA UMA EM SÍLABAS E LETRAS.

| | | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|--|
| SAUDADE | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|--|
| CORAÇÃO | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|--|
| ALEGRIA | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

3. OBSERVE AS FRASES ABAIXO, ELAS ESTÃO AGLUTINADAS. REESCREVA-AS, COLOCANDO CADA PALAVRA EM UM QUADRINHO. SE PRECISAR VOLTE AO TEXTO PARA CONFERIR.

| | | |
|------------------|--|--|
| CHUVAESOL | | |
| | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| MINHAVIDAÉANDARPORESSEPAÍS | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | |
|--------------------|--|--|
| LONGEDECASA | | |
| | | |

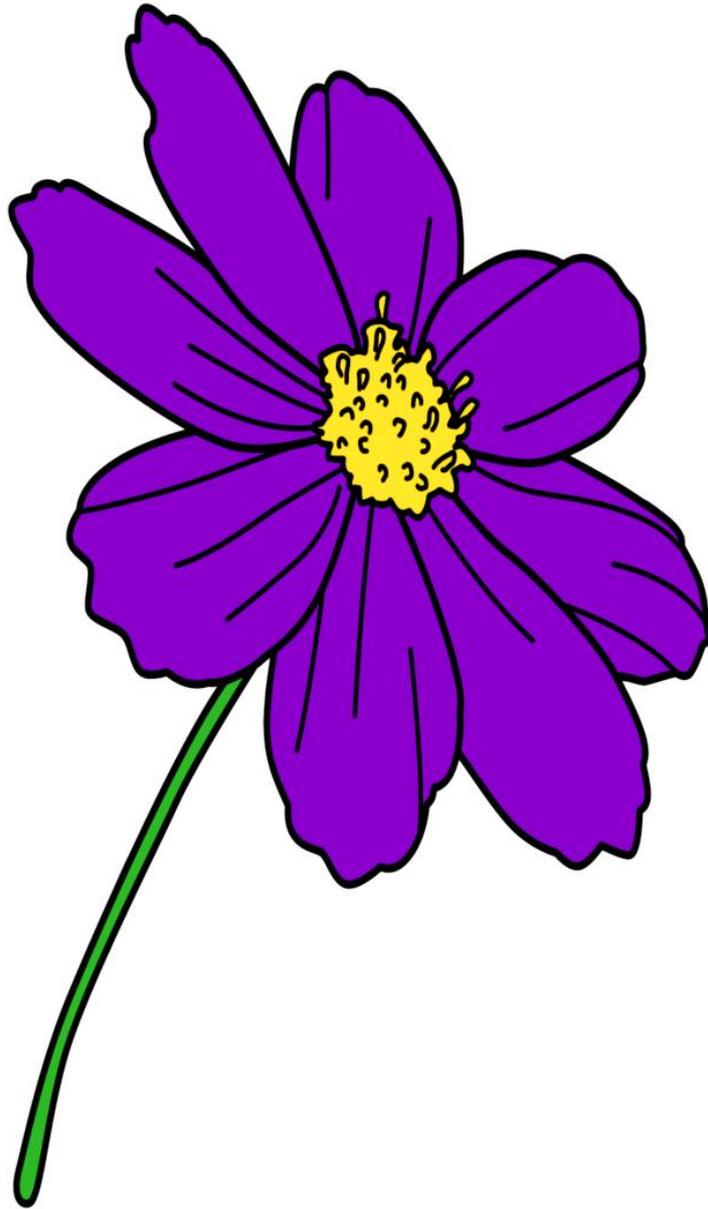
| | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|--|--|
| EDOSAMIGOSQUELÁDEIXEI | | | | | |
| | | | | | |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| ANDANDOPELOSSERTÕES | | |
| | | |

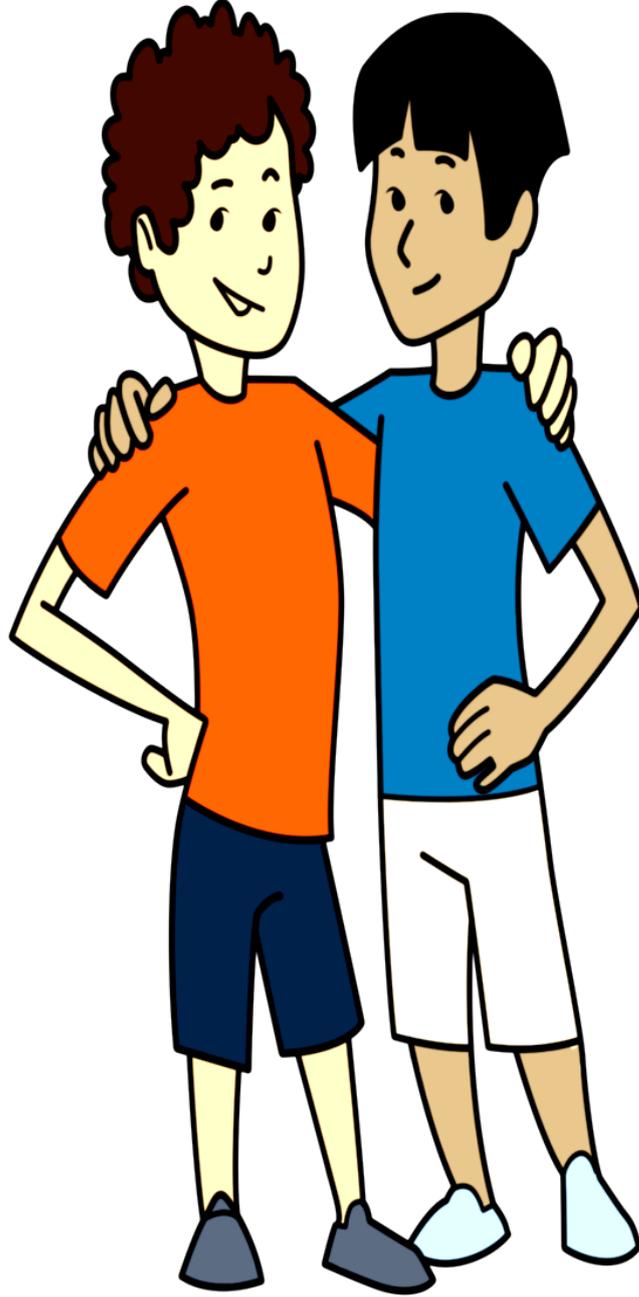
| | | |
|-----------------------|--|--|
| MAISUMAESTAÇÃO | | |
| | | |

ANEXO 18

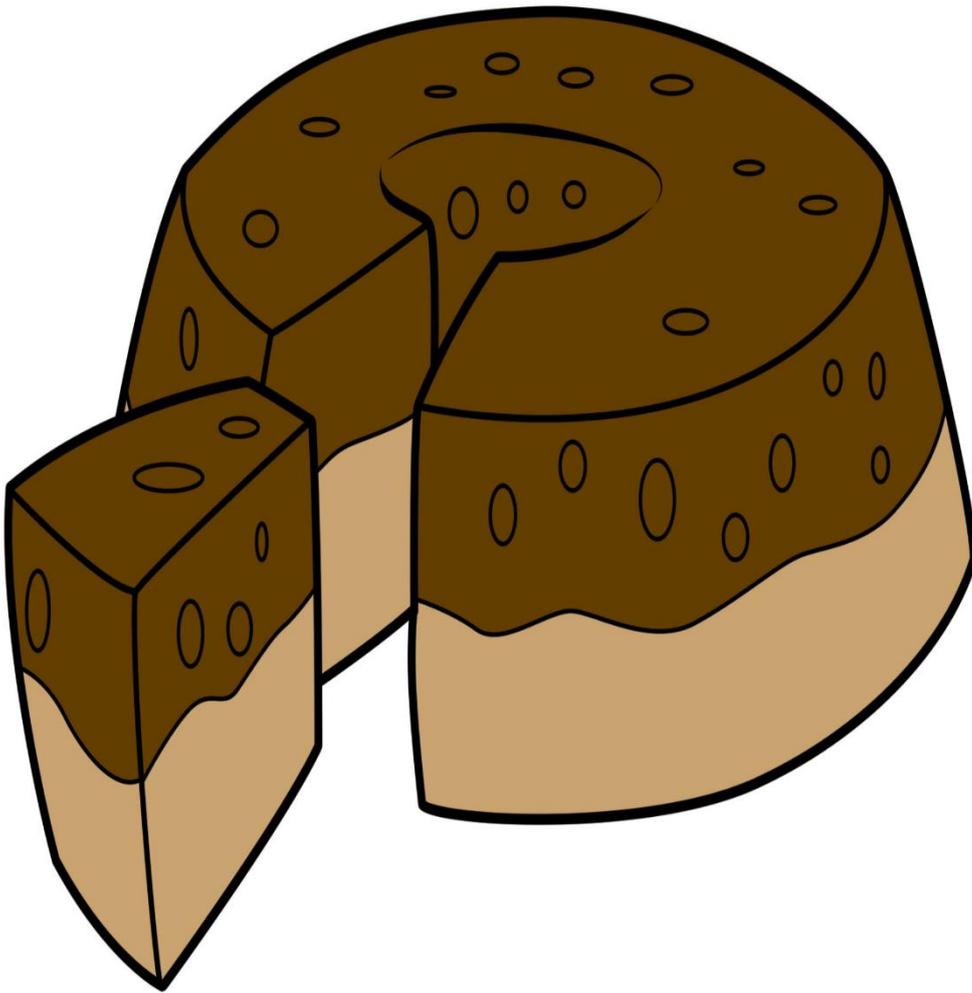




ANEXO 20



ANEXO 21





ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

BONS ALIMENTOS PARA A NOSSA SAÚDE MENTAL

COMER BEM, DE MANEIRA SAUDÁVEL, É ALIMENTAR TODAS AS PARTES DO NOSSO ORGANISMO, COMO O CORAÇÃO, A CABEÇA O SANGUE, OS MÚSCULOS E A PELE, ALÉM DE PRATICARMOS BONS PENSAMENTOS E TERMOS BOAS ATITUDES, QUE CONTRIBUAM COM A VIDA DE TODOS. ISSO É SAÚDE MENTAL – VIVER BEM.

TUDO TIPO DE ALIMENTO JÁ FOI ASSOCIADO A ALGUM BENEFÍCIO. HÁ VARIAS DIETAS PARA PREVENIR QUALQUER TIPO DE DOENÇA, OU ENTÃO PARA MELHORAR ALGUMA FUNÇÃO DE NOSSO ORGANISMO, COMO POR EXEMPLO: HÁ QUEM COMA PEIXE PARA FICAR MAIS INTELIGENTE, POR CAUSA DO ÔMEGA-3.

EMBORA NÃO EXISTA TRATAMENTO ATUAL QUE COMPROVADAMENTE CURE DOENÇA DE ALZHEIMER OU A DEMÊNCIA, ESTUDOS DIZEM QUE EXISTEM ALIMENTOS QUE DESEMPENHAM UM PAPEL POSITIVO NA SAÚDE MENTAL EM GERAL.

QUER EXPERIMENTAR UMA DIETA PARA UM CÉREBRO SAUDÁVEL? CONFIRA A LISTA ABAIXO.

1. FALE O NOME DA FIGURA EM VOZ ALTA E PAUSADAMENTE, EM SEGUIDA ESCREVA O NOME DOS ALIMENTOS QUE SÃO BONS PARA NOSSO CÉREBRO.

















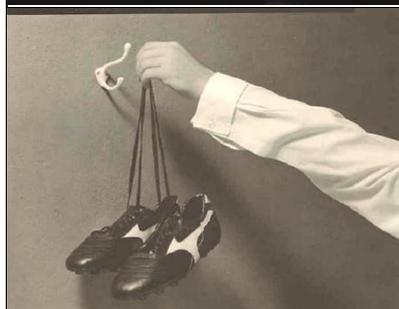
ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

OBSERVE AS IMAGENS E EM SEGUIDA, ESCREVA QUAL DITADO POPULAR CADA UMA REPRESENTA.







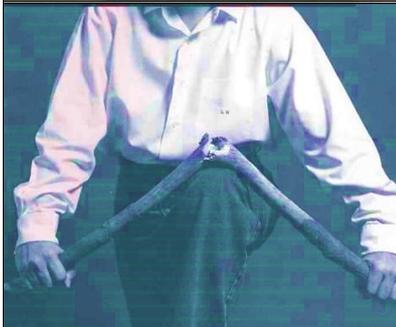














Fonte das figuras: Metropolitana FM, (s.d.)

ANEXO 26

ESCOLA _____

NOME _____ DATA ____/____/____

COMPLETE AS FRASES COM A OPÇÃO QUE MELHOR SE ENCAIXA EM CADA FRASE:

A) **EU SAÍ PARA PASSEAR COM O MEU _____ E ELE LATIU.**

- a. GATO
- b. BOLA
- c. CACHORRO
- d. CAMINHÃO
- e. LÁPIS

B) **EU CUIDEI DA MINHA _____ PARA FAZÊ-LA CRESCER.**

- a. CHINELO
- b. MERENDA
- c. PLANTA
- d. PATO
- e. HOSPITAL

C) **PEDRO ANDOU NA _____ E FICOU MOLHADO.**

- a. ESTÁTUA
- b. BICICLETA
- c. ÁRVORE
- d. CHUVA
- e. CAMINHÃO

D) **COMPRI UMA _____ PARA GUARDAR MEUS LIVROS.**

- a. VENTO
- b. CELULAR
- c. COPO
- d. PORTA
- e. MOCHILA

E) **O _____ ME INDICOU UM REMÉDIO PARA DORES DE CABEÇA.**

- a. PROFESSOR
- b. PADEIRO
- c. MÉDICO
- d. VENDEDOR
- e. MOTORISTA