



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

CRISTIANE ROLIM GOMES

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB A
PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS**

CAJAZEIRAS – PB

2019

CRISTIANE ROLIM GOMES

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB A
PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira

CAJAZEIRAS – PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB – 15/046
Cajazeiras - Paraíba

- G6331 Gomes, Cristiane Rolim.
Leitura e escrita na educação de jovens e adultos sob a perspectiva dos letramentos / Cristiane Rolim Gomes. - Cajazeiras, 2019.
33f.
Bibliografia.
- Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa)
UFCG/CFP, 2019.
1. Educação de jovens e adultos. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Letramento. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

CRISTIANE ROLIM GOMES

LEITURA E ESCRITA NA EJA SOB A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS

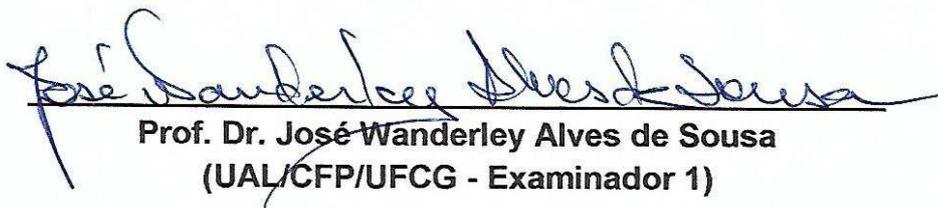
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Aprovado em: 06/12/2019

Banca Examinadora:



**Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)**



**Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
(UAL/CFP/UFCG - Examinador 1)**



**Prof.^a Dr.^a Viviane Guidotti Machado
(UAE/CFP/UFCG - Examinador 2)**

Dedico esse trabalho a todos aqueles que assim como eu acreditam na mudança do ser humano a partir da educação.

Com carinho, dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter sido meu maior mentor nessa jornada, que esteve ao meu lado me orientando e me encorajando nessa caminhada, a Ele toda honra e toda glória.

Agradecer a mim mesma por ter acreditado através de Deus que poderia concluir essa primeira etapa

A minha família toda gratidão, por me apoiar e confiarem na minha capacidade de ir mais além. Pois apesar de todas as adversidades do caminho sempre estávamos juntos. Mãe, (Irene Rolim Gomes), marido (Carlos Roberto de Freitas, foi o ponto de partida no incentivo do retorno aos estudos) e filhos (José Lucas, Maria Luanny, Roberta Luara e Lídia Cristina, minha maior motivação) minha eterna gratidão.

Gratifico a minha orientadora Dra. Hérica Paiva, que mesmo diante as dificuldades surgidas nessa jornada conduziu brilhantemente as orientações para o desenvolvimento desse trabalho, sempre com credibilidade no nosso potencial.

A Erlane, reconhecido a suas orientações técnicas de digitação, que sem elas eu não teria conseguido.

Aos meus amigos e companheiros de trajetória acadêmica, os que estão até os dias de hoje Albiana Albuquerque, Tácio Lacerda em que nos momentos difíceis estavam a me encorajar, devo ressaltar em especial ao Artur Alexandre Ferreira que como providência divina permaneceu do início ao fim me preparando para adquirir novo saberes, e os outros que pelas adversidades da vida não mais estamos juntos, Maria das Graças e Edgreyce, toda minha gratidão

Agradeço aos meus amigos de vida, Ana Cacilda e Ramon Bernardo pela torcida e credibilidade depositada sobre mim.

Agradeço as parcerias da residência Márcia Maria e Layane Batista que estão sempre dividindo comigo os seus conhecimentos.

Todo o meu reconhecimento aos professores por passarem os seus conhecimentos didáticos e pedagógicos.

***A minha coragem de percorrer os
caminhos árdus, porém gratificantes
da educação advêm dos planos de
DEUS!***

RESUMO

A Educação de Jovens e adultos por ser uma educação de caráter inclusiva caracteriza-se por priorizar o ensino de jovens e adultos que se encontram fora do currículo normal de ensino, com pessoas de idades distintas e de classes sociais variadas, ou seja, um projeto com elementos e situações diversificadas. Tudo isso faz com que o fator estímulo seja um desafio para o professor que trabalha com essa categoria. Nesse sentido, a EJA se engloba aos preceitos de uma educação deficiente que busca melhorar a qualidade do ensino, inovando e focando no aluno, de acordo com a realidade social em que ele se encontra, através de intervenções do mediador, inserido nessa real situação. Para isso, o objetivo desse trabalho é contribuir para o ensino da EJA, ao refletir o papel do professor como mediador do ensino de leitura e escrita na perspectiva dos letramentos. Nessa perspectiva, embasamo-nos, principalmente, nos aportes teóricos de Marcuschi (2002), Kleiman (2000-2005-2009), Paula; Oliveira (2011), Alves *et al.* (2013), enquanto a metodologia é uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, que tem como resultado, a apresentação de uma proposta didática que pode contribuir para a interação entre os alunos, ao trabalharem com o gênero entrevista, na ótica dos letramentos, tendo em vista que esse gênero é uma ferramenta por excelência na ótica dos letramentos.

PALAVRAS-CHAVE. EJA. Leitura. Escrita. Letramento.

ABSTRACT

Youth and Adult Education, being an inclusive education, is characterized by prioritizing the teaching of young people and adults who are outside the normal curriculum, with people of different ages and from different social classes, ie a project with diverse elements and situations. All this makes the stimulus factor a challenge for the teacher who works with this category. In this sense, Youth and Adult Education embraces the precepts of a poor education that seeks to improve the quality of teaching, innovating and focusing on the student, according to the social reality in which he finds himself, through interventions of the mediator, inserted in this real situation. To this end, the objective of this work is to contribute to the teaching of Youth and Adult Education, reflecting the role of the teacher as a mediator of reading and writing teaching from the perspective of literacy. From this perspective, we are based mainly on the theoretical contributions of Marcuschi (2002), Kleiman (2000-2005-2009), Paula; Oliveira (2011), Alves et al. (2013), while the methodology is a qualitative bibliographic research, which results in the presentation of a didactic proposal that can contribute to the interaction between students, working with the interview genre, from the perspective of literacy, taking into account This genre is a tool par excellence in literacy.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Reading. Writing. Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Curricular
CNAEJA	- Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CBAR	- Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CFP	- Centro de Formação de Professores
CPC	- Centro Popular de Cultura
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMATER	- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEJA	- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LP	- Língua Portuguesa
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	- Organização das Nações Unidas
PB	- PARAÍBA
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROJOVEM	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	- Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	- Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BORDAGEM HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS	16
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA.....	16
2.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA EJA VISTO NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS.....	22
3 UMA PROPOSTA DIDÁTICA APLICÁVEL AO 9º ANO DA EJA	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS.....	33

1 INTRODUÇÃO

O presente cenário referente à prática do ensino de Língua Portuguesa (LP) aponta o crescimento da necessidade de utilizar o texto como parte indispensável no ensino de leitura e escrita e produção textual em sala de aula por meio dos gêneros que circulam na sociedade, requerendo assim do professor uma maior formação sobre este conteúdo.

O ensino e o aprendizado de LP ao longo do tempo enfrentam dificuldades e luta para melhorar esse quadro, procurando desenvolver estratégias que se adaptem à realidade de educadores e alunos que propicie uma educação inovadora e de qualidade. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se engloba aos preceitos dessa educação deficiente que busca melhorar a qualidade do ensino, inovando e focando no aluno, de acordo com a realidade social em que ele se encontra, através de intervenções do mediador inserido nessa real situação.

A educação proposta pela EJA é uma educação inclusiva de caráter a priorizar o ensino público com o foco nas camadas mais populares, devolvendo a dignidade e o direito de sonhar e buscar algo maior. Nesse caso, podemos pensar na EJA como uma educação ao longo da vida em que aquele que nela se inclui são pessoas de idades distintas, classes sociais variadas, ou seja, um projeto com elementos e situações diversificadas.

Essa modalidade traz em seu contexto alunos carentes de literatura, entretanto ricos em conhecimentos de mundo que não podem ser desprezados, e sim aproveitados pelo educador em seu plano de ensino, haja vista que esses conhecimentos fazem parte da sua realidade social diária e rotineira. É dessa realidade que advêm múltiplos conhecimentos que bem aproveitados e agregados aos literários resultam em um processo educacional de qualidade.

Outro fator a ser considerado é a realidade dos alunos da EJA que vivem rotinas de trabalhos diurnos, restando apenas o horário noturno para a prática de aprendizado. Portanto, algo deve ser pensado sobre as aulas aplicadas a esses alunos, ou seja, uma estratégia deve ser desenvolvida para sala de aula, que

dinamize as aulas e que haja interação entre os alunos. Essa socialização é fator preponderante para o desenvolvimento e o aprendizado do alunado.

A problemática marcante encontrado na EJA é a falta de interesse que ocorre com frequência nas salas de aula que, provavelmente seja ocasionada pelo cansaço de muitos alunos e professores que enfrentam duras jornadas de trabalho, deixando-os desmotivados e sem rendimento. Isso faz com que o aluno se torne apenas um sujeito ouvinte e, por sua vez, o professor caia na mesmice de apresentar uma metodologia insatisfatória para o aluno.

Ao nos deparar com essa realidade durante experiências vividas na EJA, tanto como aluna, quanto, mais adiante como docente de letras realizando o estágio curricular supervisionado e por algumas vezes atuando como professora de LP dessa modalidade de ensino, eis que despertou nossa inquietação que alavancou a realização deste trabalho. Nessas experiências foi possível perceber a carência no ensino de LP na educação de jovens e adultos, haja vista que se trata de uma educação com uma proposta diferenciada, em que se pensa a partir da realidade de cada aluno, no entanto não é o que de fato acontece.

A realidade social-cultural dos estudantes da EJA é diferente dos estudantes do ensino básico, as diferenças estão na idade, disponibilidade de tempo, etc. São pessoas que se reinserem na comunidade estudantil para resgatarem a aprendizagem que se perdeu durante o tempo e a dignidade em que se possa vislumbrar um futuro. As dificuldades encontradas no ensino de LP tratam-se principalmente de práticas descontextualizadas de leitura e escrita, em que predomina o uso excessivo da gramática. Como consequência disso, a evasão escolar se torna um problema para o professor, trazendo um grande desafio a ser vencido para o ensino de qualidade.

Nesse contexto, acreditamos que a proposta de uma didática funcional que possa, através de leitura e escrita, realizar uma produção textual entre os alunos, motivando a interação social e dinamização ao ensino da EJA, pode ser o caminho a ser percorrido nessa modalidade de ensino.

Por tudo que foi apontado até aqui, esse trabalho é relevante para a reflexão do professor da EJA e seu desenvolvimento para o ensino de LP por refletir acerca da proposta metodológica da prática de ensino em sala de aula e a participação efetiva dos alunos em sala de aula.

Desse modo, o objetivo geral desse trabalho é contribuir para o ensino da EJA, ao refletir sobre o papel do professor como mediador do ensino de leitura e escrita na perspectiva dos letramentos. Para isso temos como objetivos específicos, apresentar um contexto histórico sobre a EJA no Brasil; destacar a importância que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz sobre a leitura e escrita na perspectiva dos letramentos; Contextualizar o gênero textual entrevista como ferramenta importante para a construção do texto e por fim, relatar uma experiência sobre a aplicação do gênero entrevista com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na EJA.

Esse trabalho traz um arsenal teórico embasado, principalmente, nas contribuições de Kleiman (2000;2005; 2009) sobre os caminhos para a formação do professor da EJA na perspectiva dos letramentos, Paula e Oliveira (2011) e Alves *et al.* (2013) que trata do contexto histórico da EJA, Marcuschi (2002) no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais e a BNCC (2018) que se apresenta com um texto norteador para o ensino de leitura e escrita.

Em se tratando da metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois os materiais utilizados para embasar o trabalho são de domínio público, como é o caso de livros e artigos acadêmicos. O trabalho também é de cunho qualitativo, tendo em vista que há uma interação entre o mundo da realidade e o da subjetividade do sujeito em que isso não pode ser traduzido em números (PRODANOV, 2013).

Faz parte deste universo de pesquisa a sala de aula do 9º ano da EJA na Escola E.M.E.I.E.F. Cecília Estolano Meireles, na cidade de Cajazeiras – PB, em que o sujeito observado da pesquisa foram o professor e o aluno, enquanto realizávamos o Estágio Curricular Supervisionado III, em que pudemos perceber algumas falhas no ensino, no que se refere a leitura e escrita, trabalhada de forma descontextualizada, além da dificuldade de interação entre aluno e professor e aluno e aluno.

O trabalho consta de três capítulos, no qual, na introdução apresentamos os elementos constituintes da pesquisa como a apresentação do tema abordado, a problemática tratada e a justificativa. Além disso, apresentamos os objetivos, fundamentação teórica e a metodologia percorrida no processo de elaboração.

No segundo, tratamos da fundamentação teórica que embasa a formação do professor da EJA na perspectiva dos letramentos; o contexto histórico da EJA no Brasil; o letramento visto na BNCC como caminho norteador para o ensino de leitura e escrita e finalmente, os gêneros textuais entrevista como ferramenta para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Já no terceiro capítulo, abordamos sobre um relato de experiências com o gênero entrevista, realizado com alunos do 9º no período do Estágio Supervisionado III do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no ano de 2019. A sequência didática surgiu a partir das observações das aulas durante o estágio, em que pudemos constatar que os planejamentos do professor não consideravam a realidade do aluno e, portanto eram atividades descontextualizadas e sem significado para ele.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: abordagem históricas e perspectivas didáticos-pedagógicos

A mediação dos conhecimentos linguísticos diante do panorama educacional tem como base os conhecimentos prévios sintáticos, semânticos e lexicais da língua, para tanto o professor deve não só dominar esses saberes, mas também difundi-los, e isso exige uma capacidade de percepção para com o alocutário dessas informações, que por sua vez é um alunado que apresenta certas dificuldades no domínio da LP.

Diante disso percebemos que o professor é um elemento importante para o desenvolvimento das capacidades de produção textual que envolve leitura e escrita, considerando o contexto sociocultural do aluno. Nesse sentido, entendemos o processo de letramento como uma atividade que une o domínio, os conhecimentos prévios da LP com os saberes de mundo aos quais esses estão inseridos, possibilitando os indivíduos a realizarem, não só o processo léxico da leitura e escrita, como também dominá-la, fundamentado na sua pluralidade e na sua vivência diária, refletindo e compreendendo cada contexto social.

2.1 Contexto histórico da EJA

Contar a história da EJA é trazer um relato longínquo de trajetória com grandes oscilações, no entanto real e existente em nosso país, pois desde a colonização se educa jovens e adultos. Os primeiros trabalhos dessa educação foram desenvolvidos através dos jesuítas, a partir de 1549, datas da sua chegada aqui no Brasil. Esses ficaram incumbidos de realizar um trabalho de catequese junto aos índios, ao mesmo tempo em que doutrinavam também alfabetizavam, ou seja, uma educação alicerçada na religião católica, como afirmam Paula e Oliveira (2011).

No que se referem aos direitos educativos, estes foram conquistados ao encontrar nessa categoria de ensino uma nova ação nos paradigmas da educação. Para as autoras, o contexto histórico foi cheio de altos e baixos durante o percurso de desenvolvimento desses direitos, passando pelo período de colonização, republicano até o século XX onde apresenta uma dinâmica específica.

Com a independência do Brasil, esperava-se um avanço na educação, no entanto a alfabetização embarga na ausência de instrução gratuita a qual acamada mais carente da sociedade não tinha um livre acesso, ou seja, era uma educação para o alto clero, a camada mais favorecida da sociedade. Nesse período, a educação de adultos era atendida e de responsabilidade da região provinciana que assumia quase toda educação primária, deixando assim o Brasil com baixo nível de alfabetização.

Nessa ótica, percebemos que houve um problema sócio-político, em que a visão diacrônica do ensino de alfabetização no Brasil nos aponta um revés que se arrasta em nosso país. Muitas discussões foram levantadas, muitos projetos desenvolvidos, no entanto não foram suficientes para resolver os problemas recorrentes da educação. Havia uma falta de eficácia e de empenho direcionado para os reais motivos que leva a esse longo período de fracasso educacional.

De acordo com Paiva (1987 *apud* ALVES, 2013), até o século XVII a educação ainda não estava sistematizada e havia um total desconhecimento dos direitos ao que se refere à garantia da alfabetização popular e, como consequência um atraso no desenvolvimento educacional no Brasil.

Esse cenário começou a mudar em 1882, incluindo o ensino assistido para jovens e adultos, pois até então o sistema de educação do Brasil praticamente não existia. A transformação começou a ser vista a partir da implementação do Parecer – Projeto Rui Barbosa, de 1882 que reúne documentos que apontam que o ensino para crianças de 4 a 7 anos como caráter obrigatório. Nesse contexto, além de inserir os escravos, essa proposta também implementou escolas e cursos básicos noturnos, no entanto tais mudanças não foram suficientes.

No século XX, o cenário apontou um panorama de fracasso no sistema de ensino no Brasil, mostrando que havia um grande índice de analfabetismo no país. Foi então que, em 1914, no pós-guerra mundial, houve uma pressão sobre o sistema de ensino, exigindo que o nosso país ficasse nivelado aos outros países considerados desenvolvidos, imergindo o entusiasmo pela educação que combateria a diminuição do analfabetismo.

Esse entusiasmo partiu da conexão direta com a revolução industrial do momento e os problemas educacionais e democráticos que o país atravessava.

No fim da Segunda Guerra Mundial e a Fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a educação para jovens e adultos passou a ser vista sob a ótica de “instrumento de democratização”. Dessa forma, esse tipo de educação foi cada vez mais discutida também em função dos objetivos econômicos e políticos no Brasil.

Nos anos 50 propostas de ensino foram criadas para sanar o problema do analfabetismo, entretanto o resultado final foi um ensino reduzido apenas para o aprendizado de assinatura do próprio nome, não atingindo o objetivo principal do ensino, alfabetizar e capacitar o indivíduo para a vida acadêmica (PAIVA, 1987 *apud* ALVES, 2013). Dessa forma, as pessoas do campo ficaram sem acesso à educação e, atreladas a uma ação assistencialista e controladora, por parte do governo, que por sua vez tinha o interesse de ocultar os direitos trabalhistas que os camponeses tinham.

Segundo Leite (1999 *apud* ALVES *et al.*, 2013) a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), foi desenvolvida com propósito de implantar projetos para educação rural como; comunidades rurícolas, com centro de capacitação de professores responsáveis de informar técnicas aos camponeses, semana das agrícolas, como também a formação e inserção dos assim denominados Clubes Agrícolas e Conselhos Comunitários Rurais.

Desse modo, apresentaram-se interesses sobre a permanência dos camponeses, com manifesto de uma ação social controladora que implicava em alienar o morador do campo sobre os seus direitos trabalhistas. Nessa lógica, o estado criou uma maneira de auxiliar esses camponeses com técnicas, disponibilizando créditos para produções agrícolas e extensão rural, mantendo assim o camponês preso á terra. Algumas dessas iniciativas apoiadoras perduram até hoje como é o caso da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

Muitas mudanças aconteceram no decorrer dos anos de 1937 a 1963 em que a proposta de educação firmava-se em duas vertentes: o governo trabalhava com a proposta de modernização rural, lutando pelo espaço no campo com um envolvimento em massa contra a elite agrária; a outra voltada ao esquerdismo católico, defendido por Paulo Freire, a denominada “educação libertadora”. Não obstante todo o esforço é possível perceber que os projetos desenvolvidos para a

alfabetização até aqui, tanto no campo quanto na cidade, talvez não tenham dado os resultados que se pretendia.

Algumas dessas ações utilizadas se realizaram por meio de comunicação fora de sala de aula, a exemplo da radiodifusão que, junto a SIRENA e SIREPA¹ trabalharam nessa campanha com foco na erradicação do analfabetismo. Já a rádio educação com o Movimento de Educação de Base (MEB) – trabalhou através do seguimento cristão, porém sem a finalidade de catequizar. Nessa etapa, o rádio foi um veículo empregado como recurso na campanha da alfabetização, pois se acreditava que seria uma maneira que ajudaria a erradicar o analfabetismo pelo alcance de ouvintes.

A década de 60 foi uma época marcada por vários movimentos voltados para a educação brasileira, em que alguns estavam mais direcionados à alfabetização. Para ALVES *et al.* (2013), o Centro Popular de Cultura (CPC) tinha como finalidade e foco o teatro político para as classes populares, enquanto que o Movimento de Cultura Popular (MCP), contando com apoio político, centralizou-se no nordeste do Brasil criando um slogan “ - de pé no chão também se aprende a ler” (p. 55). Essa linha de pensamento levava a crer que expressões artísticas e populares seria um caminho para se compreender fatos reais da sociedade e a possibilidade de criticá-los através da arte e da cultura.

O MCP tinha como base de ensino círculos de cultura e centros de cultura e foi utilizada por Paulo Freire com grande repercussão. Na década de 63, no Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, onde ele alfabetizou 300 angicanos em 40 horas. Paulo freire não pretendia só alfabetizar, sua intenção também era de formar um sujeito político e livre, por isso ele dizia que era uma educação libertadora. Com isso, as práticas metodológicas, apresentadas por Paulo Freire, se expandiram no processo de alfabetização. “Foi aprovado o plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire” (ALVES *et al.*, 2013, p. 55).

Por esse parâmetro, podemos perceber que o trabalho de alfabetização nesse período foi pautado em uma didática em que se debatiam sobre o cotidiano, vivido pelos alunos e suas realidades, ou seja, o seu conhecimento de mundo se

¹ Não foi encontrado o significado de SIRENA e SIREPA.

tornava pauta das aulas ministradas nessas rodas de conversa, trazendo o ensino para a realidade do aluno.

No fim da década de 60, foi criado outro movimento educacional denominado Movimento Brasileiro de Alfabetismo (MOBRAL) que se destacou por ser um dos maiores movimentos promissores da época, ao que se refere à educação de Jovens e adultos no país e que, perdurou até 1985. O trabalho educacional proposto por esse projeto era de total regime de normas e regras ao que se refere à sociedade patriota, isto é, uma educação obediente e submissa, saindo totalmente da proposta de ensino aplicada por Paulo Freire que se baseava na educação democrática.

Nos anos 90, foi criada a educação solidária que chegou a alfabetizar mais de 10 mil adultos, no entanto seria uma porcentagem baixa para um país que apresentava um índice alto de analfabetismo, pois a estatística apontava milhões de analfabetos. Nessa visão eis que surge uma indagação: “o que são dez mil pessoas precariamente alfabetizadas, por alfabetizadores improvisados quando a demanda é de milhões?” (REZENDE 2002, p. 41 *apud* ALVES *et al.*, 2013, p. 57).

Ainda nessa década emergiram alguns órgãos internacionais que voltaram seus olhares para educação de jovens e adultos, tal como Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO, por meio da Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ambas eram conhecidas como conferências e declarações internacionais e trabalharam para a expansão do conhecimento de educação básica.

Os autores ressaltam que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tinha como objetivo e obrigatoriedade o investimento direcionado à educação fundamental, deixando implícita a responsabilidade do estado e do município sobre qualquer ajuste financeiro com a EJA. Dessa forma, podemos entender que era de total comprometimento dos poderes regionais os recursos gastos com a EJA.

De acordo com Paula e Oliveira (2011) a EJA na década de 80 até o início de século XXI caminhou em duas vertentes; uma que agrupa atuação governamental a outra atuação do grupo social organizado e dos próprios movimentos populares. Para além desses movimentos, foram criados fóruns de EJA, em todos os Estados do Brasil, desde 1996 com a mobilização e debates que, a partir de diálogos, de compartilhamentos dos saberes e de novas perspectivas democráticas

demonstraram força no que se refere às políticas públicas direcionadas aos movimentos populares. Esses fóruns foi uma iniciativa da UNESCO ao incentivar encontros precedentes ao V Evento de Conferência Internacional sobre EJA que seria realizado em Hamburgo em 1997.

Como repercussão dessa iniciativa, deu-se origem a Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) -,evento que se realiza desde 1999. Além disso, foram criadas atribuições de representação diante do Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de comunicar as políticas públicas da EJA, como também solidificar sua representação na Comissão Nacional da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja).

Ainda nessa década, no ano de 2003, com a criação do Brasil Alfabetizado projeto em que os jovens a partir dos 15 anos e os idosos que não sabem ler nem escrever são específicos agregados a essa categoria, sendo distribuídos como, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e EJA.

Esse projeto mesmo com tais especificidades ainda dá continuidade às vertentes almeçadas por um ensino inclusivo e social. Ele alfabetiza com ciclos organizados nos períodos de oito meses cada e continua até os dias de hoje com ascensões e declínios ao que se refere a resultados.

Segundo o MEC (2016) em um plano plurianual de 2016/2019 estava previsto 1,5 milhões de pessoas a serem alfabetizadas por ciclo, no entanto os resultados já começam a regredir a partir de 2013, com menos abertura de vagas para alfabetizando, continuando a diminuir em 2014 até 2016 quando o número de alfabetizando atendidos era apenas de 168 mil.

Para o novo ciclo de 2017, foi planejado, no encontro do Cnaeja, realizado em 2016, que os números de jovens e adultos alfabetizados teriam um aumento de 250 mil o que significaria 50% de alfabetizando. Ainda para esse ano, a VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA), retomaram discussões sobre as ações realizadas na última conferência em 2009, realizada em Belém do Pará. Nesse ano se realizou, em Brasília, em que foram discutidas as novas implementações sobre o EJA no mundo todo. Como conclusão da conferência decidiu-se tomar por base as discussões abordadas neste encontro, sobre educação, para a preparação do próximo evento que será no Japão em 2022. Posto isso percebemos que as lutas pela EJA não cessam.

No próximo item trataremos sobre o ensino-aprendizagem visto na perspectiva dos letramentos.

2.2 O ensino-aprendizagem da EJA visto na perspectiva dos letramentos

A concepção trazida pelo letramento, segundo Alves *et al.* (2013) nos diz que toda a sociedade está incorporada às circunstâncias de leitura e escrita que percorre o nosso cotidiano. Nesse meio há várias maneiras de se familiarizar e tomar posse das práticas de leitura e escrita que nos rodeiam, como exemplo: a identificação de um rótulo ou ao pegar um transporte com identificação, e até mesmo identificar seus próprios documentos. Essas atividades nos deixam aptos a sermos classificados como sujeito letrado. Posto isso, compreendemos que, mesmo que o sujeito não seja alfabetizado, mas consiga desenvolver atividades que envolvam a escrita, em situações do cotidiano, pode ser considerado letrado.

Os autores afirmam que um dos maiores problemas enfrentados em salas de aula é o uso de um ensino descontextualizado, isso é, de leitura e escrita a partir de frases soltas sem significado para o aluno. Para eles, o ideal seria a aplicabilidade das práticas de letramento que considera fundamental alfabetizar dentro de um contexto social que envolva situações reais do cotidiano do alunado. Nesse contexto, é importante trabalhar os diferentes gêneros textuais como, por exemplo, a leitura e a escrita por meio de cartas, jornais, bilhetes, receitas, entre outros.

Nesse contexto, falar de práticas de letramento não pode estar dissociado da contribuição dos gêneros textuais. Esses são canais que nos levam a encarar os desafios que a língua nos proporciona diariamente, tendo em vista que ela é viva e os gêneros se adaptam a essas mudanças, pois são entidades maleáveis, fáceis de moldar, de acordo com as situações do dia a dia.

Em concordância com Marcuschi (2000) e Antunes (2009), nós sempre que nos comunicamos produzimos textos, seja na oralidade ou na escrita, e essas ações rotineiras nos levam a interagir uns com os outros através dos gêneros textuais, seja por uma ligação pelo telefone, como por um bilhete, etc. Com isso é preciso ressaltar que assim como as práticas sociais não dá para contabilizar, os gêneros também não, pois são inúmeros, e a cada momento estão sempre emergindo de velhas bases. Vale ressaltar que existem gêneros primários e secundários. Os

primários são os de fácil manuseio e distinção como; uma conversa ao pé da calçada, uma lista de compras entre outros; enquanto que os secundários requerem um maior discernimento, como por exemplo: a interpretação, o artigo científico, o debate, a entrevista, entre outros.

Além disso, o gênero é considerado como uma ponte para a interação humana, pois é através dele que nós nos comunicamos sempre. Por isso a sua relevância, como suporte necessário, para a construção de um ensino-aprendizado de forma contextualizada nos diversos eventos sociais.

Em se tratando do processo de alfabetização sabemos que alfabetizar e letrar são duas vertentes diferentes, mas que é importante que trabalhem conjuntamente. Isso porque através desse processo o aluno adquire os conhecimentos básicos para ler e escrever, ou seja, conhece o código da língua, enquanto com o letramento, ele consegue atuar nas diferentes práticas sociais que a sociedade oferece. Por isso para ser letrado não necessariamente precisa ser alfabetizado, pois basta que ele saiba atuar nas diversas práticas como: saber usar um caixa eletrônico, fazer contas, saber fazer negociações, etc.

Diante disso, o professor precisa compreender essa parceria entre a alfabetização e o letramento e utilizá-la, englobando-a ao seu planejamento diário em sala de aula, ao trazer as práticas sociais do discente para a escola. Dessa forma, o ensino-aprendizagem passa a ter um significado real para o aluno, pois está tratando de algo que ele conhece.

No caso do professor da EJA não poderia ser diferente. Esse deve sempre refletir a suas ações ao pensar e planejar os conteúdos de suas aulas até a execução com base nas práticas sociais de seus alunos, pois é disso que o trabalho do profissional educador da EJA se alimenta.

Nos dias atuais um mentor não deve se contentar apenas ou tão somente com o que se aprendeu na academia, tais conhecimentos não são suficientes para tornar um sujeito letrado, é preciso mais, é preciso adentrar a realidade do aluno e o meio a qual esse está inserido. Vejamos o que dizem Kleiman *et al.* (2001, p. 20-21) a respeito:

Um trabalho pedagógico que aproveita as oportunidades que o cotidiano de sala de aula oferece para contextualizar as funções da escrita não precisa basear-se em um planejamento fechado de assuntos a serem desenvolvidos; [...]. Conhecendo quais são as

habilidades básicas de aprendizagem do código e do cálculo que deveriam ser desenvolvidas, a alfabetizadora, segundo nossas expectativas, passaria a utilizar os interesses do aluno para introduzir os conteúdos das áreas de estudo sociais e de ciências.

O que se deve compreender com isso? As autoras apontam em sua pesquisa que para se desenvolver um processo funcional da escrita é necessário atrelar os objetivos e interesses que cercam o grupo para que facilite o processo de aprendizagem.

Em se tratando do processo de leitura e escrita vista na BNCC (2018), o desenvolvimento de práticas de ensino deve trazer resultados positivos a educação. Nessa visão, o ensino de LP apresenta um parecer que dialoga com outros documentos já existentes nas grades curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), de forma a buscar e aplicar transformações que a contemporaneidade, junto às tecnologias digitais da informação e comunicação possam contemplar as práticas de linguagem.

Isso implica na ação de produções textuais que ampara a esfera social da época. Se antes era apresentado na sala de aula textos a serem trabalhados do tipo, crônicas, quadrinhos, agora deve ser levados aos alunos textos multimodais, multissemióticos, demonstrando como esses textos são produzidos e qual ferramenta de circulação utiliza.

O documento se refere ao processo de leitura e escrita como componentes que caminham juntos e que estão ligados a um elo de produção textual que envolve ao processo de desenvolvimento assuntos da sua esfera social. Com isso, para que se produza texto são necessários processos aos quais ambos interajam entre si, em que suas competências estejam voltadas não só para a construção ortográfica, mas também de sentido, que irá além da codificação do texto, trabalhando a semântica, a fim de tornar o leitor um sujeito crítico a partir da interpretação textual de gêneros que circulam na sociedade.

Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) o processo de leitura e escrita acontece nos primeiros anos de alfabetização, em que se começa a desenvolver o mecanismo da leitura e da escrita, embora o foco seja alfabetizar. Parte desse princípio o processo articulado e diversificado de letramento que permite trabalhar os sentidos que vão além da codificação e da decodificação. Vejamos o que diz a BNCC (BRASIL, 2010 *apud* BRASIL 2018, p. 59): “os conteúdos dos diversos

componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo”.

Sob esta ótica, para a BNCC (BRASIL, 2018) é de competência da LP ampliar os conhecimentos do aluno contemplando os novos tipos de letramento, partindo de experiências que auxiliem o aluno em suas produções, despertando o senso crítico a partir da sua participação significativa “[...] nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade escrita, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL 2018, p. 67-68). O documento também fala sobre o letramento como “prática consagrada” ao associá-lo aos gêneros que circulam e são recorrentes na sociedade como: entrevista, artigo de opinião, tirinhas entre outros. Nesse contexto, entendemos que são a partir das velhas bases que nascem novas práticas.

De acordo com as contribuições de Kleiman (2005), o professor da EJA, como formador de leitores, deve ser um agente social, ou seja, um gestor de recursos e de saberes. Para isso, ele deve ir mais além dos seus conhecimentos pedagógicos, agregando seus saberes, suas técnicas ao contexto social do aluno, levando sempre em consideração seus conhecimentos prévios.

A autora também defende que o conhecimento do professor não deve se limitar ao que ele pensa já saber, pois muitas vezes ele mesmo desconhece o seu arcabouço de conhecimento por nunca tê-lo utilizado nem explorado em novas práticas sociais de ensino. Nessa perspectiva, o letramento nos permite continuar aprendendo, pois o campo da aprendizagem não é estático e está sempre em evolução, por isso precisamos utilizar os devidos caminhos para atingir nosso objetivo na educação.

No que se refere à escrita, para a estudiosa é importante entender como primeira coisa qual papel a escrita exerce sobre o grupo e, a partir disso, criar estratégias para inseri-lo, considerando o grupo social ao qual ele pertence no universo da escrita.

Dessa forma, o professor da EJA tem uma função política que não despreza a pedagogia e nem a didática, pelo contrário, fortalece, tendo em vista que é ativa. Tal como Freire (s/d, s/p *apud* KLEIMAN, 2005, p. 52) diz: “a natureza da prática educativa não permite que ela seja neutra, mas é sempre política”.

Ao tratar da evasão escolar, percebemos que, muito se deve à falta de motivação encontrada em sala de aula. A respeito dessa realidade Kleiman (1994, *s/p apud* KLEIMAN; SIGNORINI *et al.*, 2001, p. 23) afirmam que a conquista do aluno se deve ao compromisso que o professor tem, assim como “o seu envolvimento, seu grau de preparação, sua disponibilidade para atender os interesses dos alunos e para mudar seu planejamento em virtude das necessidades específicas que surgem no decorrer do curso”.

Por essa ótica, enxergamos o grande desafio que o professor da EJA tem, como agente de letramento, capaz de estar em um contínuo atualizar-se em benefício da criação de novas estratégias metodológicas para alavancar positivamente o ensino de leitura e escrita sob a perspectiva social, isso é, na formação de cidadãos capazes de atuarem nos diferentes meios da sociedade.

3 UMA PROPOSTA DIDÁTICA APLICÁVEL AO 9º ANO DA EJA

INTRODUÇÃO

Relatar uma experiência vivida no âmbito educacional é poder mostrar uma vivência real fora do ambiente teórico que nos cerca durante a aprendizagem na academia, é constatar problemas e buscar resoluções reais.

Nessa perspectiva, a proposta de atividade aqui apresentada trata da experiência vivida como aluna da Disciplina Estágio Supervisionado III sobre a prática de regência, no período 2019.1, do Curso de Letras da UFCG. O Estágio foi realizado com alunos do 9º da EJA, da Escola E.M.E.I.E.F. Cecília Estolano Meireles da cidade de Cajazeiras-PB.

Durante esse período pudemos constatar que os alunos, em geral apresentavam dificuldades com a leitura e com a escrita. Além disso, observamos que os planejamentos do professor não consideravam a realidade do aluno e os estudos da língua estavam focados na gramática, na utilização do texto como pretexto para o estudo da ortografia. Portanto, eram atividades descontextualizadas e sem significado para o aluno. Diante dessa realidade, nos propomos a preparar uma sequência didática a partir das práticas de letramento, utilizando o gênero entrevista para trabalhar tanto a leitura como a escrita, com a finalidade de desenvolver a construção de uma produção textual, realizada pelos alunos, utilizando o ambiente ao qual eles estão inseridos.

A partir dessa ótica desenvolvemos a seguinte sequência como subsídio para aulas de LP, em específico com o gênero entrevista, por se tratar de um gênero que contribui com a interação entre os alunos, e serve de suporte para a produção da leitura e da escrita na perspectiva social do aluno da EJA.

Com essa proposta trabalhada com os alunos do 9º da EJA, mas com as possibilidades de adaptação em outros anos do ensino básico e médio, tendo em vista que o trabalho com o gênero entrevista possibilita a produção de textos que exercitam a leitura, a escrita, os multiletramentos, como também a interação social além de dinamizar as aulas dessa categoria, em maneiras diversas.

APRESENTAÇÃO

No primeiro momento ao contato inicial com o aluno e com o material fornecido pela professora (livro didático da EJA), apresentamos parcialmente o conteúdo que seria trabalhado (entrevista) a partir de um texto teórico e, em seguida abrimos um diálogo para que os alunos pudessem interagir com o professor e entre si, como também demonstrassem seus conhecimentos prévios sobre o gênero entrevista.

Os módulos são divididos em três momentos com aulas de 45 (quarenta e cinco minutos) de duração, sendo sujeito a mudanças de acordo com o ritmo de cada turma.

OBJETIVO GERAL

Apresentar o gênero entrevista e suas especificidades com intuito de letrar o sujeito estudante.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROFESSOR

- Apresentar a composição estrutural do gênero entrevista e suas características;
- Exemplificar o gênero e as possíveis diferenças encontradas nesse gênero;
- Estabelecer o contato com o gênero a partir de uma produção norteada pelos estudos teóricos realizados sobre o gênero entrevista em sala.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ALUNO

- Distinguir os gêneros entre suas categorias;
- Descrever e demonstrar conhecimentos sobre os gêneros;
- Entender, interpretar, e produzir o gênero estudado.

MODULO I

Primeiro momento

Familiarização com o gênero;

Os alunos terão o primeiro contato com o gênero entrevista conhecendo-o a partir das explicações oral do professor e, em seguida através das tipologias usuais

no texto (expositiva, argumentativa, dissertativa, injuntiva e narrativa), tudo a depender do tipo de entrevista.

Observação: se por ventura os alunos ainda não compreenderem de que se trata de um gênero textual, devemos explicar a cerca desse assunto:

Gênero

São entidades históricas e que estão ligadas ao contexto cultural e social do sujeito, além de maleáveis, também fazem parte do nosso cotidiano.

Gênero Entrevista

É um gênero textual informativo com possibilidades tanto na oralidade quanto na escrita, com algumas tipologias, características e tipos variados.

Objetivo do professor nesse momento é apresentar o gênero entrevista e sua tipologia. E espera-se do aluno, que ele possa entender o que é gênero textual e distinguir entre outros gêneros a entrevista.

MODULO II

No segundo momento

Contato com o gênero

- Os alunos conhecerão os tipos entrevistas; jornalística, esportiva, de emprego, psicológica, social, jurídica etc.
- Suas características; Informativa, opinativa, com a presença de um entrevistado e entrevistador, linguagem oral com possibilidades de diálogo formal e informal, com discurso direto e subjetivo.
- E sua estrutura; tema, título, roteiro e revisão.

Tudo que possibilite entrevistas escritas e orais, e as linguagens utilizadas nesse processo. Nesse momento, os alunos receberão essas informações orais e expositivas, utilizando nessa comunicação livro didático, computador, quadro e pincel.

Agora com as informações organizadas, a partir da exposição do assunto, o professor tem como objetivo exemplificar o gênero e as possíveis diferenças encontradas nesse gênero. E esperamos do aluno que a partir disso ele possa descrever e demonstrar conhecimentos sobre os gêneros através de um diálogo aberto entre alunos e professor.

MÓDULO III

Produção da entrevista

Nesse momento em que os alunos já estarão familiarizados com o tema, o professor dividirá a turma em duplas para realização de uma atividade

desenvolvida entre os alunos. Dessa forma, os alunos entrevistarão uns aos outros e deverão utilizar tanto os seus conhecimentos prévios quanto os que aprenderam em sala, a partir da teoria aplicada pelo professor. Para isso será traçado um roteiro para uma entrevista, com tema, título, roteiro e revisão.

O tema será de escolha da dupla com a orientação do professor e tem como objetivo estabelecer o contato gênero-aluno a partir de uma produção norteada pelos estudos realizados sobre o gênero entrevista em sala, na expectativa de que o aluno entenda, interprete, e consiga produzir o gênero estudado.

Avaliação

Os alunos serão avaliados após a produção da entrevista escrita, que deve conter todos os requisitos e a estrutura de uma entrevista. Os critérios exigidos são: estrutura da entrevista, escrita e texto coeso. Assim avaliaremos até que ponto houve a compreensão do assunto para os alunos. Além disso, em um momento de culminância cada dupla deverá apresentar suas produções.

Partindo dessas atividades, almejamos que os resultados tragam um aprendizado contextualizado a partir dos letramentos, dentro da realidade do aluno em que possa compreender a sua própria produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho evidenciou a persistência do professor por estratégias que assolam os problemas enfrentados no ensino e aprendizado de leitura e escrita de Língua Portuguesa, na modalidade da EJA, levando a uma reflexão sobre as práticas de ensino, por meio do letramento que os conectam.

Através da nossa experiência no Estágio Supervisionado, percebemos que o ensino dos conteúdos curriculares, aplicados em sala de aula, na maioria das vezes, ainda encontra-se centralizados na gramática, de forma descontextualizada, em que o texto é trabalhado como prática de leitura de codificação. Nesse contexto, constatamos a importância dessa pesquisa para entendermos a problemática que permeia esse tipo de transmissão de conhecimento da língua, que desmotiva e acaba afastando o aluno da escola. Isso porque, este estudo está fora do contexto social do aluno e, portanto sem significado para ele.

As hipóteses levantadas sobre as dificuldades encontradas pelo aluno, no que se refere à leitura à escrita, foram confirmadas no momento do estágio supervisionado quando trabalhamos o texto. E isso foi a mola inspiradora para buscarmos possíveis soluções a este problema. Portanto o objetivo deste trabalho foi alcançado ao buscarmos contribuir para o ensino da EJA, ao refletir o papel do professor como mediador do ensino de leitura e escrita na perspectiva dos letramentos.

Compreendemos a partir disso que seria necessário um repensar sobre o assunto, e assim desenvolver estratégias para o ensino do gênero textual na perspectiva do letramento, ao envolver o aluno em suas práticas sociais. Foi então que pensamos em uma sequência didática que trabalhasse com o gênero entrevista, tendo em vista que o percebemos como um instrumento sóciointeracionista, que além de possibilitar o exercício da leitura e da escrita, junto à interpretação textual permite que o aluno compreenda as diferenças entre a oralidade e escrita, em que uma está para a outra na construção dos sentidos.

Com essa sequência didática, a intenção não é de resolver os problemas que circundam a língua, até porque sabemos que é algo muito mais complexo, que exige ir além de uma sequência de atividades. No entanto, acreditamos que a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e suas práticas desenvolvidas em qualquer

categoria é valioso para o aluno desenvolver-se como sujeito letrado, capaz de atuar nas diferentes práticas sociais que a sociedade oferece.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliane Ferraz; SILVA, Severino Bezerra da; SILVEIRA, Maria Claurênia Abreu de Andrade. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Discussões Metodológicas, Sócio-Históricas e Linguístico-Textuais**, v. 23, João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e discurso: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

KLEIMAN, B. Angela; SIGNORINI, Inês. **O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, B. Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Porto Alegre: MEC, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & ensino**. 2. ed., Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2002, p. 19-36.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: A educação ao longo da vida**. In: Claudia Regina de Paula, Marcia Cristina de Oliveira (Org.). Curitiba: Ibpex, 2011.

PEIXOTO, Cynthia Santuchi *et al.* Letramento você pratica? Disponível em: [Http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno09-06.html](http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno09-06.html). Acesso em: 11 jul. 2017.

PELANDRÉ, Lemos Nilcéa. Os círculos de cultura, história e método de Freire em Angicos. In: _____ (Org.). **Ensinar e aprender com PAULO FREIRE: 40 horas 40 anos depois**, Florianópolis, SC: Cortez Editora, 2002, p. 72.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.