

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE)

Joanna de Castro Magalhães Assenção

**O APRENDIZADO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Belo Horizonte

2024

Joanna de Castro Magalhães Assenção

**O APRENDIZADO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel

Belo Horizonte

2024

A845a
T

Assenção, Joanna de Castro Magalhães, 1980-

O aprendizado do sistema de escrita alfabética na educação de jovens e adultos [manuscrito] / Joanna de Castro Magalhães Assenção. -- Belo Horizonte, 2024.

132 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel.

Bibliografia: f. 113-120.

Anexos: f. 121-128.

Apêndices: f. 129-132.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Alfabetização de adultos -- Teses. 4. Aprendizagem de adultos -- Teses. 5. Escrita (Educação de adultos) -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Conscientização da linguagem -- Teses. 7. Professores alfabetizadores -- Formação -- Teses. 8. Educadores de adultos -- Formação -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374.012

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA JOANNA DE CASTRO MAGALHÃES ASSENÇÃO

Realizou-se, no dia 25 de junho de 2024, às 14:00 horas, Sala 533 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 539ª defesa de dissertação, intitulada O Aprendizado do Sistema de Escrita na Educação de Jovens e Adultos, apresentada por JOANNA DE CASTRO MAGALHÃES ASSENÇÃO, número de registro 2022658927, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Francisca Izabel Pereira Maciel - Orientador (UFMG), Prof(a). Juliano Guerra Rocha (UFJF), Prof(a). Valeria Barbosa Machado (UFMG), Chrisley Soares Felix (SEmD/BH).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de junho de 2024.

Prof(a). Francisca Izabel Pereira Maciel (Doutor)

Prof(a). Juliano Guerra Rocha (Doutor)

Prof(a). Valeria Barbosa Machado (Doutora)

Prof(a). Chrisley Soares Felix (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Francisca Izabel Pereira Maciel, Professora do Magistério Superior**, em 04/07/2024, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Chrisley Soares Felix, Usuário Externo**, em 04/07/2024, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JULIANO GUERRA ROCHA, Usuário Externo**, em 04/07/2024, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Barbosa Machado, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2024, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3347815** e o código CRC **E67D6D59**.

Aos(Às) educandos(as) em processo de alfabetização na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida e pelas experiências que Ele me proporciona, entre elas, o percurso e a finalização deste mestrado profissional.

Agradeço a minha família, o que tenho de mais precioso na vida, por todo incentivo, cuidado, logística (risos) e presença. Guardo comigo todos os pequenos/grandes gestos de amor e carinho.

Agradeço aos amigos, à equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GERJA) e da Escola Municipal Caio Líbano Soares (EMCLS), que me trouxeram a leveza necessária nestes dias e o prazer de perceber a intensidade das amizades construídas.

Agradeço aos professores e professoras que participaram desta pesquisa, pela atenção, interesse e disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos, seus anseios e suas dificuldades.

Agradeço aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fonte de motivação dos meus estudos.

Agradeço à Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel, pelos ensinamentos e apoio durante este trabalho.

E que a incompletude dos conhecimentos nos guie sempre para a construção de novos aprendizados.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

RESUMO

O ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA) são um desafio vivenciado pelos(as) alfabetizadores(as) e estudantes em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta pesquisa tem por objetivo compreender e analisar quais são as dificuldades apresentadas pelos(as) alfabetizadores(as) da EJA no ensino das habilidades direcionadas à apropriação do SEA. No enquadramento teórico desta pesquisa, priorizamos a abordagem de Soares (2009, 2018, 2020,) sobre a concepção de alfabetização e letramento. Sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, nos referenciamos em Soares (2018, 2020) e Morais (2010, 2014). E, no campo mais específico da EJA, em: Albuquerque, Morais e Ferreira (2010); Souza e Ferreira (2020); Leal e Morais (2010); Freitas, Ribeiro e Moura (2020). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com a participação de seis alfabetizadores(as) da modalidade Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, sendo três deles(as) com formação em pedagogia e três com formação em outras áreas do conhecimento. Foram realizadas entrevistas e análise de documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de orientação para professores(as) alfabetizadores(as). Os dados foram analisados e categorizados de acordo com as dificuldades relatadas pelos(as) participantes da pesquisa. Os resultados apontaram a principal dificuldade dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) da EJA, que se refere ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonêmica, e evidencia a importância de uma qualificação continuada acerca do SEA e dos processos de ensino e aprendizagem. A partir da identificação desta dificuldade, elaboramos um conjunto de jogos que foram previamente testados cujo objetivo é aquele de auxiliar os(as) professores(as) alfabetizadores(as) no desenvolvimento das habilidades de consciência fonêmica direcionadas à educação de jovens, adultos e idosos.

Palavras-chaves: Alfabetização de Jovens e Adultos; apropriação do sistema de escrita; formação de alfabetizadores de EJA; consciência fonêmica.

ABSTRACT

Teaching and learning the alphabetic writing system (SEA) is a challenge experienced by literacy teachers and students in Youth and Adult Education (EJA) classes. This research aims to understand and analyze the difficulties presented by EJA literacy teachers in teaching skills aimed at appropriating SEA. In the theoretical framework of this research, we prioritize Soares' (2009, 2018, 2020) approach to the concept of literacy and literacy. Regarding the appropriation of the alphabetic writing system, we refer to Soares (2018, 2020) and Morais (2010, 2014). And, in the more specific field of EJA, in: Albuquerque, Morais and Ferreira (2010); Souza and Ferreira (2020); Leal and Morais (2010); Freitas, Ribeiro and Moura (2020). This is a qualitative research, a case study, with the participation of six literacy teachers from the Youth and Adult Education modality, from the Municipal Education Network of Belo Horizonte, three of whom have training in pedagogy and three with training in other areas of knowledge. Interviews and analysis of official documents from the Belo Horizonte Municipal Education Network were carried out, providing guidance for literacy teachers. The data was analyzed and categorized according to the difficulties reported by the research participants. The results highlighted the main difficulty of EJA literacy teachers, which refers to the development of phonemic awareness skills, and highlights the importance of continued qualification regarding SEA and teaching and learning processes. From the identification of this difficulty, we created a set of games that were previously tested whose objective is to assist literacy teachers in the development of phonemic awareness skills aimed at the education of young people, adults and the elderly. .

Keywords: Youth and Adult Literacy; appropriation of the writing system; training EJA literacy teachers; phonemic awareness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1- O processo de contextualização da escrita.....	39
Figura 2- Organização dos eixos de ação da Gerência de EduFIGUcação de Jovens e Adultos (GERJA) em 2024	47
Figura 3- Dimensões formadoras e conceitos estruturadores da área de Linguagens	55
Figura 4- Estrutura das Proposições Curriculares	56
Figura 5- Coleção Lendo e Escrevendo Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo	58
Figura 6- Comparativo das habilidades: conhecimento do alfabeto e de outros símbolos.....	61
Figura 7- Comparativo das habilidades: consciência fonológica e relações com a escrita	62
Figura 8- Comparativo das habilidades: leitura e escrita de palavras	63
Figura 9- Processo de alfabetização	78
Figura 10- Recurso educacional	94
Figura 11- Jogo 01	95
Figura 12- Jogo 02.....	98
Figura 13- Jogo 03.....	100
Figura 14- Jogo 04.....	102
Figura 15- Jogo 05.....	104
Figura 16- Jogo 06.....	105

Lista de Quadros

Quadro 1- Número de escolas municipais que oferecem a modalidade EJA	49
Quadro 2- Dimensões formadoras e conceitos estruturadores da área de Linguagens	54
Quadro 3- Dados dos sujeitos da pesquisa	68
Quadro 4 - Habilidades referentes à consciência fonêmica.....	89
Quadro 5- Correspondência entre as habilidades e os jogos	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMCLS – Escola Municipal Caio Líbano Soares
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FaE – Faculdade de Educação
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERJA – Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJA Núcleo da Educação de Jovens e Adultos
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP ELO – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNE – Plano Nacional de Educação
PROAME – Programa de Alfabetização e Memória
PROEF1 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos
Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RMEBH – Região Municipal de Educação de Belo Horizonte
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
SECAD – Secretaria de Alfabetização Diversidade

SGE – Sistema de Gestão Escolar

Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

SMAE – Sistema de Monitoramento da Aprendizagem do Estudante

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVAS – Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	18
2.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos	20
2.2 Os sujeitos da EJA.....	27
2.3 Alfabetização e letramento no âmbito da EJA.....	31
2.4 O processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.....	35
3. PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1 Objetivo Geral	46
3.2 Objetivos Específicos	46
3.3. A EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	47
3.4 Análise dos documentos orientadores da SMED/PBH.....	52
3.5 Os participantes da pesquisa.....	65
3.5.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	68
4 ANÁLISE DOS DADOS	73
4.1 Consciência fonêmica.....	73
4.2 A consciência fonêmica e os documentos analisados: diálogos possíveis	89
4.3 Jogando com os fonemas na EJA – Jogos de consciência fonêmica para a educação de jovens e adultos	93
4.3.1 Jogo 1.....	95
4.3.2 Jogo 2.....	98
4.3.3 Jogo 3.....	100
4.3.4 Jogo 4.....	102
4.3.5 Jogo 5.....	104
4.3.6 Jogo 6.....	105
4.4 O recurso educacional e as habilidades dos documentos analisados.....	107
5 CONCLUSÃO.....	110
6 REFERÊNCIAS	113
ANEXO A - MATRIZ DE HABILIDADES - PROPOSIÇÕES CURRICULARES – ALFABETIZAÇÃO	121
ANEXO B - MATRIZ DE HABILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	122

ANEXO C - MATRIZ DE HABILIDADES – SISTEMA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO	128
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO CÂMARA DEPARTAMENTAL DA UFMG	129
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA RME/BH	130
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	131

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2004 é para mim um marco, em função da minha formatura no curso de pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). A opção por esta formação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi demarcada desde o início de minha formação acadêmica e, conseqüentemente, na minha atuação profissional. Atuei no campo da pedagogia social em diferentes programas e projetos sociais: na supervisão do Núcleo de Educação do Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte; na coordenação pedagógica da Estação da Juventude, do Programa Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens); no monitoramento dos programas de prevenção à criminalidade (Fica-vivo; Mediação de conflitos; Ceapa; e Egresso), por meio da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP ELO), entre outros espaços. Em todas essas vivências, a relação e o diálogo entre o social e o educacional estiveram e estão presentes. Vivências essas que contribuíram/contribuem não só para o meu crescimento profissional como também para meu crescimento pessoal.

Em 2012, assumi o cargo de professora na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), onde estive como professora e coordenadora pedagógica do primeiro e do segundo ciclos do ensino fundamental. No ano de 2017, com o intuito de atuar na modalidade EJA, mobilizei, junto ao então Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), a abertura de uma turma desta modalidade de ensino na comunidade Vila Estrela, região do Morro do Papagaio, no Aglomerado Santa Lúcia, uma vez que lá foi detectada uma demanda por abertura de turma. Tratava-se, assim, de uma turma da modalidade de ensino EJA que funcionaria em um espaço externo àquele da escola. Nas nove regionais da capital mineira, há turmas deste tipo, vinculadas às escolas municipais.

Nessa turma, estive como professora alfabetizadora nos anos de 2017 e 2018. No ano de 2018, passei a atuar somente pela Escola Municipal Caio Líbano Soares (EMCLS), que trabalha exclusivamente com a modalidade de ensino EJA, nos níveis fundamental e médio. Atualmente estou no cargo de coordenação pedagógica das turmas com educandos(as) em processo de alfabetização e das turmas da EJA externas ao espaço da referida escola. Também integro, desde o início do ano de 2024, a equipe pedagógica da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GERJA), da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (SMED/ PBH).

No ano de 2022, participei do Programa de Alfabetização e Memória (PROAME), coordenado por professores(as) pesquisadores(as) da Faculdade de Medicina e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/FaE/UFMG). A pesquisa intitulada “Efeitos da alfabetização tardia na memória e conectividade cerebral”¹, que teve como objetivo investigar os efeitos da educação tardia no retardo de demências, foi desenvolvida em parceria com a SMED/PBH, via Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GERJA). Participaram desta pesquisa estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) e do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF1) da UFMG. Parte do trabalho se referia aos estudos acerca dos processos pedagógicos vivenciados pelos sujeitos participantes da pesquisa e à elaboração de atividades e de intervenções pedagógicas junto a tais estudantes, todos(as) pessoas adultas em processo de alfabetização. Para tanto, eram necessários encontros periódicos, entre aqueles(as) que atuavam com os(as) estudantes, para discussões acerca das dificuldades apontadas no desenvolvimento do trabalho e para a elaboração das possibilidades de atuação docente.

Das experiências que tive e, em especial, na participação na pesquisa mencionada, algumas inquietações, que já se faziam presentes na minha prática profissional como alfabetizadora atuante na modalidade de ensino EJA, tornaram-se mais contundentes, entre elas, destaco: as dificuldades que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) enfrentam em suas práticas seriam semelhantes?; em quais momentos e/ou etapas o ensino parece não fluir e os(as) estudantes apresentam mais dificuldades e nos dão a impressão de que não avançam no processo de alfabetização?; o que seria possível fazer para que os(as) estudantes pudessem avançar nos conhecimentos sobre a escrita?; a formação inicial do(a) professor(a) alfabetizador(a) da RMEBH teria influências nas suas dificuldades?

Neste contexto insere-se esta pesquisa de mestrado profissional, que se relaciona, de certo modo, à organização do quadro de professores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os(As) professores(as) alfabetizadores(as) da modalidade EJA da RMEBH não são necessariamente licenciados(as) em pedagogia e apresentam formação em diferentes áreas de conhecimento. Parte significativa inicia sua atuação docente sem uma qualificação

¹ Parte da pesquisa é relatada no artigo com a seguinte referência: Resende, E.d.P.F., Santos Tomaz, K.L., Friedlaender, C.V., Rocha, J.V.d.F., Lourandes, A., Ruppert, E.P., Assenção, J.d.C.M., Grinberg, L.T., Rosen, H.J., Rincon, L.P., Ribeiro, N.G.F., Constantina, D., Zacarias, A.P., Caramelli, P. and Maciel, F.I.P. (2023), *Never too late: Episodic memory after basic literacy acquisition in illiterate adults. Alzheimer's Dement.*, 19: e072238. <https://doi.org/10.1002/alz.072238>.

para atuar na referida modalidade de ensino. A Portaria SMED nº 190 de 10 de julho de 2018 (PBH, 2018) traz a seguinte orientação:

O corpo docente da EJA será composto por professores concursados para atuar no 1º e no 2º ciclo e/ou em disciplinas específicas, que deverão referenciar sua atuação nos pressupostos teórico-metodológicos relativos à Educação de Jovens e Adultos e na transdisciplinaridade, com foco no desenvolvimento de propostas pedagógicas que levem em conta as identidades e as culturas dos sujeitos da EJA ademais da utilização da pesquisa como recurso para a sua própria formação, para a elaboração do planejamento docente e para a promoção de inovações pedagógicas.

Portanto, não somente pedagogos(as) como também professores(as) de áreas específicas, concursados(as), podem assumir a regência das turmas de alfabetização na modalidade EJA. Ainda que se saiba que nem sempre a formação e/ou titularidade seja uma garantia para o desenvolvimento satisfatório do trabalho, entende-se aqui que essa organização contribui para uma realidade muito desafiadora para aqueles(as) que irão atuar no campo da alfabetização na EJA.

A estrutura da dissertação está organizada da seguinte forma: A primeira seção se refere à presente apresentação. A seção 2 apresenta os aspectos históricos e conceituais da alfabetização e do letramento na Educação de Jovens e Adultos para a compreensão da origem de determinadas ideias que permeiam o campo dessa modalidade de ensino. Ainda nessa seção discorre-se sobre alguns fundamentos teóricos acerca dos conceitos de alfabetização e de letramento, do sistema de escrita alfabética (SEA) e do processo de apropriação deste sistema, considerando que, no que tange ao foco desta pesquisa, são conhecimentos fundamentais.

Na sequência, a terceira seção expõe o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de forma a esclarecer o contexto em que estão inseridas as turmas de alfabetização. Os documentos que norteiam o trabalho pedagógico, disponíveis aos(às) professores(as) que atuam nesta modalidade, são analisados nessa seção, onde são também explicitados os instrumentos metodológicos utilizados, bem como o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Na quarta seção, tem-se a análise dos dados, seguida da quinta e última seção, onde se apresenta o recurso educacional desta pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), nos artigos 37 e 38, e apresenta uma história marcada por desafios que se estendem até o momento desta pesquisa, tanto no âmbito das políticas públicas destinadas a fazer cumprir a lei quanto no âmbito das relações de ensino e aprendizagem, nas quais se espera que as especificidades deste público sejam consideradas.

Apesar do respaldo jurídico conquistado, ainda são necessários muitos avanços para que o direito à educação, destinado ao público constituído por pessoas jovens, adultas e idosas, seja, de fato, assegurado e ofertado com qualidade para as mais de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas no Brasil, segundo dados do IBGE (2022). Historicamente, observa-se que a Educação de Jovens e Adultos não se apresenta como prioridade política, do que deriva uma série de entraves para a execução plena desse direito. Ademais, os desafios na EJA para aqueles(as) que atuam em turmas com educandos(as) em processo de alfabetização são ainda mais intensos, como se verá adiante, quando comparados àqueles que há nas turmas com educandos(as) em processo de certificação. É importante destacar o empenho, o comprometimento e a dedicação de muitos(as) profissionais envolvidos(as) neste trabalho.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), em sua meta nove, estabelece a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional, até o final de sua vigência, a saber, o ano de 2024. Entretanto, os dados revelam que estamos distantes de alcançar essa meta. No que tange ao município de Belo Horizonte, segundo os dados do IBGE (2022), há 43.506 pessoas, de 15 anos ou mais de idade, não alfabetizadas. No estado de Minas Gerais, a mesma fonte apresenta 985.006 pessoas, de 15 anos ou mais de idade, não alfabetizadas.

Além das questões sociais e econômicas que envolvem a EJA, é no campo pedagógico dessa modalidade de ensino que esta pesquisa se insere, buscando identificar, por meio dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), quais são suas dificuldades de ensino em relação às habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

A pesquisa parte do pressuposto de que o trabalho de alfabetização deve ser planejado, organizado e executado pelos(as) alfabetizadores(as) com o suporte prático dos documentos oficiais. Sabe-se que, sem os conhecimentos sobre o que será ensinado, os desafios se tornam enormes e, a depender das concepções que embasam este/esta profissional, a possibilidade

mais acessível é a utilização de materiais e de recursos advindos da alfabetização infantil e a ausência de uma prática sistematizada do ensino do SEA.

Maciel e outras colaboradoras (2021) apontam a infantilização nos espaços de aula, em atividades propostas para educandos(as) jovens e adultos(as). Trata-se de atitudes que revelam um determinado entendimento acerca do objeto de ensino que descaracteriza os sujeitos da EJA e pressupõe um trabalho descontextualizado. Sobre isso, Oliveira (2001, p.16) esclarece:

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais.

Outro aspecto observado refere-se à presença de ideias e de concepções equivocadas em relação ao trabalho de alfabetização na EJA. O entendimento de que ela se resume a um processo automático que não demanda sistematização direciona os(as) docentes a centrarem suas práticas em ações voltadas somente para o letramento. Sem desconsiderar a importância desta faceta na aprendizagem da língua escrita, este viés, assumido por alguns/algumas alfabetizadores(as), demonstra a ausência de conhecimento acerca do objeto de ensino, isto é, ensinar a ler e a escrever.

As turmas de alfabetização dessa modalidade de ensino são compostas, na maioria, por trabalhadores(as) e/ou aposentados(as) que, por diversas razões, decidiram iniciar a trajetória de escolarização ou retornar aos estudos escolares. Há que se ter sensibilidade para compreender que este recomeço da vida escolar seja uma construção complexa e muito significativa para cada um dos sujeitos estudantes.

A sociedade brasileira é grafocêntrica, e aqueles que não sabem ler nem escrever se veem com pouca autonomia diante das diversas situações de uso da leitura e da escrita. Distintas são as razões que conduzem os sujeitos à escola, mas, como ponto em comum, pode-se inferir que esta seja uma decisão complexa, significativa e carregada de expectativas acerca do domínio das letras e da consequente reinserção social. O desejo pelo aprendizado da leitura e da escrita é intenso e legítimo e, enquanto profissionais da educação, os(as) professores(as) alfabetizadores(as) da EJA devem favorecer o processo de alfabetização, com compromisso e qualidade.

Assim, considerando a importância da capacitação no campo da alfabetização na EJA para que o trabalho não se desenvolva a partir de concepções e orientações equivocadas ou

insipientes, considera-se ser necessário, ao(à) profissional que atua na referida modalidade de ensino, o conhecimento das habilidades referentes à aquisição do sistema de escrita, a organização e elaboração das atividades correspondentes, bem como a observação atenta aos confrontos e desafios apresentados pelos(as) estudantes.

2.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos

A história da EJA no Brasil apresenta a trajetória de luta para a defesa de uma educação de qualidade para o público composto por jovens, adultos e idosos. As garantias legais que se têm hoje são o resultado de uma luta histórica, que ainda apresenta um quadro incompleto, pois há muito a se fazer para que os direitos conquistados se efetivem nas redes de ensino. O conhecimento dessa trajetória também contribui para uma reflexão a respeito dos resquícios deixados pelo passado, afinal, as concepções e práticas dos(as) docentes acerca da educação e dos sujeitos da EJA podem estar inscritas em uma rede de discursos que são elaborados ao longo da história (Galvão; Soares, 2006).

Não sendo o assunto principal desta pesquisa, mas estando justificada a sua importância, essa seção aborda a trajetória da alfabetização de adultos, com foco em alguns marcos históricos e legais.

Desde a chegada dos portugueses até o século XIX, poucos registros históricos foram apresentados acerca das experiências de alfabetização de adultos, limitando-se às iniciativas dos jesuítas na catequização de índios e pessoas escravizadas. Já no início deste mesmo século, fomentado pelo ato adicional de 1834 (Brasil, 1834), ocorreu no Brasil um movimento de organização do ensino e das políticas de instrução por parte das províncias, tendo sido elas, a partir deste ato, responsáveis por tais questões. Segundo Galvão e Soares (2006), o ensino noturno, destinado às pessoas adultas, era oferecido mediante a autorização do presidente da província e à disponibilidade de um(a) professor(a) que aceitasse a função sem nenhuma remuneração, além de experiências não formais de alfabetização que aconteciam em igrejas, ambientes domésticos, grupos e associações. Foi um período, portanto, em que o assistencialismo e a filantropia sustentavam as ações voltadas à alfabetização de adultos.

Dois eventos históricos e distintos tiveram reflexos na educação de jovens e adultos, a começar pela promulgação da chamada Lei Saraiva², no ano de 1881 (Brasil, 1881), restringindo o voto às pessoas não alfabetizadas, elevando o preconceito à maioria da

² O Decreto nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881, ficou conhecido como Lei Saraiva.

população do Brasil na época. Se, por um lado, a Lei Saraiva (Brasil, 1881) limitava a participação das pessoas não alfabetizadas, a abolição da escravatura, ocorrida em 1888, foi o segundo evento que demandou pela disciplinarização e pela socialização do(a) trabalhador(a) livre, fato que iria influenciar as demandas por alfabetização das pessoas adultas e o combate ao analfabetismo, imprimindo, na educação, o instrumento que possibilitaria a participação social desses sujeitos, principalmente nas atividades de comércio. Neste período, houve a significativa percepção do sujeito não alfabetizado como uma pessoa adulta incapaz e ignorante.

A educação, já no século XX, foi reconhecida internacionalmente como direito inerente à dignidade da pessoa, sendo um direito básico e universal, inserido, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Este documento buscou garantir a paz, defender a igualdade entre as pessoas e fortalecer os direitos do homem. Tratou-se de um documento primordial para que o direito à educação viesse a ser inserido na legislação nacional, a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que reconhece o direito de pessoas jovens e adultas ao ensino fundamental.

Entretanto, sem desconsiderar a importância deste marco histórico, ele não apresentou efeito político social e, no século XX, se manteve o preconceito ao sujeito não alfabetizado. Neste período, o analfabetismo foi comparado a uma doença, tido como uma vergonha nacional e obstáculo ao desenvolvimento da nação. À alfabetização foi creditado o poder de “[...] elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas” (UNESCO, 2008, p. 20).

Somaram-se a este contexto a retomada do processo político eleitoral, o clima de confiança internacional, proporcionado pelo período posterior à 2ª Guerra Mundial, e a pressão da UNESCO para o combate ao analfabetismo. Há aqui importantes aspectos que contribuíram para a implantação, em 1947, da 1ª Campanha Nacional para Educação, que apresentou o objetivo de erradicar o analfabetismo em curto prazo, atingindo grandes contingentes populacionais. Como esclarece Paiva (2003, p. 207),

[...] a educação de adultos convertera-se num requisito indispensável para “uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático num recurso social da maior importância”, para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social.

Evidencia-se aqui, mais uma vez, a percepção da pessoa não alfabetizada como sujeito marginal e incapaz. Paiva (2003, p. 213) cita a concepção atribuída a este sujeito por uma professora responsável pela preparação dos profissionais que atuavam na referida campanha.

[...] ele (o analfabeto) conhece sua situação de marginalismo e sabe que, socialmente conta pouco, que é uma espécie de zero cujo valor só se revela à direita dos que sabem ler. [...] nenhum grupo social deseja analfabetos, mas tem que suportá-los se eles existem. A arma de defesa contra os párias será, então, o desprestígio daqueles que se é obrigado a tolerar e que se submetem, dependentes...

A campanha iniciou sua fase de declínio, a partir de 1954, com o significativo desinteresse dos(as) professores(as), com os resultados pouco satisfatórios, a evasão dos(as) estudantes, entre outros fatos. Muitas foram as críticas a ela, em especial, aquelas proferidas por Paulo Freire que diziam respeito à necessidade: de se considerar a realidade do sujeito aprendiz; de se desenvolver um trabalho de ensino com o(a) estudante(a) e não para o(a) estudante(a); de se reconhecer o sujeito como produtor de cultura e de saberes e não considerá-lo como uma tábula rasa; de se problematizar as condições de misérias a que estão submetidos os sujeitos não alfabetizados, notabilizando que esta condição é consequência da situação de pouco desenvolvimento do país, e não a causa, como vinha se apregoando (Galvão; Soares, 2006).

A campanha foi encerrada oficialmente em 1963. Os anos seguintes foram marcados pelos movimentos de educação e cultura popular que, influenciados pelas ideias de Paulo Freire, formavam outra imagem do sujeito não alfabetizado e entendiam a educação de pessoas adultas como um instrumento de ação política que contribuía para a valorização cultural. Assim explicam Di Pierro e Haddad (2000, p. 113):

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

Propagavam-se novas ideias sobre educação, sobre o sujeito adulto, sobre participação política e cidadania. A educação de adultos, por meio de uma prática educativa, pautada em reflexões sociais, foi elevada à condição de educação política. Contudo, essas conceituações, advindas dos movimentos culturais, da educação popular e das ideias freireanas, foram vigorosamente obstruídas pelo golpe militar de 1964.

Em 1967, com a mesma finalidade da primeira campanha nacional, de erradicação do analfabetismo em curto prazo, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que atuou como um instrumento de legitimação do então regime ditatorial de governo. Houve aqui uma expressiva ruptura em relação às discussões e às concepções que vinham se desenhando acerca da educação. O trabalho proposto era marcado pelo esvaziamento da consciência crítica e problematizadora, que vinha se configurando como uma proposta mais consistente e relevante de ensino. E o recrutamento de alfabetizadores(as), sem muitas exigências, revelava a despreocupação com o saber docente. O MOBRAL foi encerrado em 1985 e substituído pela Fundação EDUCAR, um órgão subordinado ao MEC, de fomento e apoio técnico a iniciativas estaduais e municipais de educação de pessoas adultas.

A década de 1980 foi marcada pela efervescência dos movimentos sociais. Observa-se no período o surgimento de iniciativas e de projetos educativos em espaços não formais, tais como igrejas, sindicatos e associações. Verifica-se uma pluralidade de práticas e de metodologias de ensino direcionadas aos adultos, culminando, em 1988, na promulgação da Constituição da República (Brasil, 1988) que representou um marco na democratização da educação.

A fundação EDUCAR encerrou suas atividades em 1990, quando o governo deixou de ser articulador e indutor de políticas de alfabetização para pessoas jovens e adultas. Nos anos de 1990, foram muitas as mobilizações por parte da sociedade civil, em prol da educação de jovens e adultos, originando, daí, os fóruns e os encontros nacionais de EJA.

Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) passou a considerar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica, nos níveis do ensino fundamental e médio, reconhecendo as especificidades do público por ela assistido e a necessidade de se construírem estratégias próprias para o desenvolvimento deste trabalho.

Apesar dos avanços trazidos pela LDB (Brasil, 1996), foram poucos os investimentos no âmbito federal e os estados e municípios mantiveram a oferta da modalidade EJA com baixos recursos e sem investimentos nas mudanças pedagógicas a que se referiam a lei. Entretanto, no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, houve a implementação de diversos programas vinculados a ministérios distintos: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998 e alocado no Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) elaborado em 1995 pelo Ministério do Trabalho; o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1996

junto ao Ministério da Educação e transformado, em 2003, no Programa Brasil Alfabetizado (PBA); O Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no ano 2000; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), em 2005, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011. A maioria destes programas buscava vincular a EJA à educação profissional, com algumas exceções, como o PAS (1996), que tinha por objetivo executar campanhas para alfabetizar pessoas jovens e adultas.

Vale dizer que a operacionalização transversal, intersetorial e interfederativa dos programas (PBA, PROEJA, PROJOVEM e PRONATEC) implicou maior articulação das políticas sociais nos âmbitos federal, estadual e municipal.

A Secretaria de Alfabetização Diversidade (SECAD), responsável pela política de EJA, foi criada em 2004 e, vinculada a ela, criou-se a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), composta por representantes dos governos, da sociedade civil, dos fóruns e dos movimentos sociais relacionados à EJA, que tinham por objetivo a construção de uma política para essa modalidade de ensino.

Ainda nesse período, foi publicada a Resolução CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de (Brasil, 2000), que apresenta uma diretriz curricular nacional para a EJA e traz orientações para o delineamento da política pública voltada a esta modalidade. Este marco legal da EJA a “insere de forma concreta e objetiva no conjunto das políticas públicas educacionais, além de efetivar sua presença na dimensão escolar, representando uma conquista na luta pelo direito” (Silva; Souza; Barbosa, 2021, p. 94).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001 (Brasil, 2001), é também um importante marco legal que tem suas responsabilidades compartilhadas pela União, estados e municípios. Sendo decenal, foi instituído pelas leis que seguem: Lei nº10.172/2001, o PNE 2001-2011 (Brasil, 2001); e Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014)³. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, o primeiro plano apresentou somente uma meta. No plano atual, há três metas que se referem a esta modalidade, a saber:

META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano

³ De acordo com o Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (MEC, 2022), os indicadores da meta 8 apresentaram tendência de crescimento entre 2012-2021, entretanto em ritmo lento. Foi observada também uma tendência de queda da taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (um dos indicadores da meta 9). Por fim, a meta 10 se apresenta significativamente distante da meta estabelecida para 2024.

de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

(PNE em Movimento, on-line, s/d)

Outra importante ação se deu no ano de 2007, quando a modalidade de EJA foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

No período do governo da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), a sociedade vivenciou uma redução do crescimento econômico e Michel Miguel Elias Temer Lulia (Michel Temer), ao assumir o governo, criou o chamado “teto de gastos” para promover um ajuste fiscal. A partir desse período e, principalmente, com a posse de Jair Messias Bolsonaro na Presidência da República, a Educação de Jovens e Adultos vivenciou, nas palavras do Movimento pela Base (2022),

uma forte derrocada, com uma enorme redução do investimento por parte do governo federal (...) e o rápido desmonte das estruturas de governança das políticas públicas e programas federais voltados à EJA edificados nas décadas anteriores (Movimento pela Base, 2022, p. 21).

Extinguiu-se a SECAD (cujo ressurgimento ocorreu em 2023, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva) e colegiados da administração pública foram extintos pelo Decreto nº9759, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), como a CNAEJA, que era um significativo canal de comunicação entre os diversos atores e instituições que estavam envolvidos com a temática.

Em 2019, o governo instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº9765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019b), elencando, como um dos seus principais preceitos, a instrução fônica sistemática, referindo-se à utilização de métodos fônicos, já superados pelos estudos da área. Ademais, devendo a modalidade de EJA gozar dos princípios de proporção, equidade e diferença, o documento não apresentou relação com as especificidades do público composto por jovens e adultos que assumiu, mais uma vez, um lugar de menos valia (Souza, 2019).

No governo Jair Bolsonaro a invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos foi marcante, com: os ínfimos recursos destinados à modalidade; o encerramento de diversos programas; a ausência de definições políticas; e o fomento ao exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos (ENCCEJA).

Em 2021, foram instituídas, pela Resolução 1/2021 (Brasil, 2021), as Diretrizes Operacionais para a EJA. Este documento não contemplou as discussões e as demandas da modalidade apresentando, segundo o Movimento pela Base (2022), diversos aspectos controversos, tais como: a redução do princípio da educação e da aprendizagem ao longo da vida, das formas de oferta, do princípio da flexibilidade, entre outros.

Atualmente, já no final do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), no que tange à EJA, verifica-se o distanciamento da realidade brasileira, com as metas definidas por esse documento e o longo caminho que se deve percorrer para a reparação dessa dívida social de cidadania. O analfabetismo de jovens e adultos permanece como agenda relevante, persistente e não superada em nossa sociedade (Santos et al., 2023)

Com essa breve descrição da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é possível apontar alguns vestígios da história desta modalidade de ensino atualmente. O entendimento do sujeito não alfabetizado como alguém ignorante e incapaz ou, como afirma Paulo Freire (1987), como uma tábua rasa que precisa ser preenchida com determinados saberes, é um preceito que se nota desde os tempos do Brasil Império e se faz presente ainda hoje. Esta concepção impede a construção de um vínculo horizontalizado entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a), bem como não valoriza os conhecimentos de vida e de mundo que são construídos. Limita-se, portanto, o entendimento da educação como prática mecânica, esvaziada de criticidade, formação humana e afirmação da cidadania.

O segundo vestígio que vale destacar é a improvisação, carregada de uma visão assistencialista, presente nas ações direcionadas à Educação de Jovens e Adultos. Em diversas experiências e nas campanhas nacionais, o quadro docente foi composto por voluntários(as), sem a exigência de qualificações ou de conhecimentos específicos. A preparação destes(as) profissionais, quando existia, era breve e superficial, revelando descaso com o serviço destinado aos sujeitos educandos dessa modalidade. A Resolução nº1/2021 (Brasil, 2021) aborda a formação docente na EJA de maneira generalista, depositando a sua efetivação na vontade política dos(as) gestores(as) e na destinação de recursos. Para além das diretrizes, é possível notar, atualmente, essa postura por parte de profissionais, com ou sem formação para a função, que não prezam pela qualidade de suas atribuições, por se tratar do atendimento a

um público marginalizado. Este posicionamento preconceituoso não incorpora a noção de direito humano e social a que essa modalidade de ensino está atualmente inserida.

A partir da trajetória narrada aqui, pode-se inferir que, desde as primeiras ações do estado (ou das províncias) em direção ao provimento de espaços de alfabetização para jovens e adultos, percebe-se uma adaptação daquilo que é estruturado para outro público, no caso, as crianças e os(as) adolescentes. Ainda hoje, turmas de EJA são recebidas em espaços infantis e nem sempre recebem o mesmo investimento e atenção da comunidade escolar. Historicamente os(as) educandos(as) da EJA não são tratados(as) como público prioritário, deixando a sensação de que eles(elas) ocupem um espaço que, supostamente, não lhes pertencesse.

São diversos os desafios do atual governo para a formulação de uma política que atenda efetivamente o público da EJA no exercício do direito à educação de qualidade ao longo da vida. Os avanços e retrocessos que marcam a trajetória da EJA no Brasil revelam a necessidade de políticas públicas formuladas a partir de efetivos debates públicos com aqueles que se dedicam à temática e se propõem a minimizar a dívida histórica que o país tem com o público ao qual se destina esta modalidade.

É válido trazer aqui que a efetivação de um direito perpassa por mudanças de ações e concepções e, para isso, as conquistas, garantidas por lei em relação à Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, enquanto direito social e humano, precisam ser enfatizadas e exploradas como objeto de reflexão, em especial, àqueles que com ela se envolvem. Dessa forma, a oferta da educação para pessoas jovens, adultas e idosas não deve ser incorporada como uma prestação de um favor ou uma caridade, mas como um direito de todo(a) cidadão/cidadã ao acesso à educação e à permanência na educação pública, gratuita e de qualidade ao longo da vida.

2.2 Os sujeitos da EJA

Sem esgotar outras possibilidades de reflexão sobre os efeitos do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos atualmente, considera-se fundamental salientar quem são os sujeitos da EJA. A realidade do público da EJA, que é composto por jovens, adultos e idosos, bem como suas características e singularidades, devem ser reconhecidas pelos(as) profissionais envolvidos(as) nessa empreitada. Ao discorrer sobre o assunto, Haddad (1992, p.4) descreve esse público como

Uma massa considerada de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso à escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade, já como adolescente ou adulto, para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

Pensar o público da EJA é pensar em um público diverso, composto por pessoas jovens, adultas e idosas, entretanto, para além da característica etária, é possível reconhecer que, em sua maioria, trata-se de sujeitos provenientes de camadas populares, trabalhadores(as) ou aposentados(as), moradores(as) da zona rural ou das periferias urbanas, que tiveram o seu direito à educação violado, por diversas razões, tais como: o trabalho; a trajetória escolar mal sucedida; o impedimento aos estudos por pais ou maridos; os cuidados domésticos; e outros tantos motivos.

Oliveira (2001, p. 16), conforme já citado no início deste capítulo, nos diz que, ao refletirmos a respeito do público da EJA, transitamos por, pelo menos, três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de não crianças; a condição de excluídos da escola; e a condição de membros de determinados grupos culturais.

No que tange aos sujeitos que não estão alfabetizados, estudiosos(as) como Di Pierro (2023), Oliveira (2001) e Souza (2019) evidenciam a tendência que há em se caracterizar aqueles(as) que não dominam o sistema de escrita alfabética pelo viés da ausência de estudos, salientando os conhecimentos que não possuem. Tais conhecimentos são parametrizados pelo conhecimento escolar, voltado para crianças e adolescentes, sendo esta uma análise que acaba por subestimar as experiências e os aprendizados construídos ao longo da vida.

Na mesma perspectiva, Oliveira (2001, p. 19) descreve a tendência de compreendermos o sujeito não alfabetizado a partir de uma comparação com uma abstração do que seria o sujeito alfabetizado:

é necessário historicizar o objeto da reflexão pois ao contrário, se falarmos de um personagem abstrato, podemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e do adulto em questão: se ele não corresponde à abstração utilizada como referência, ele é contraposto a ela e compreendido a partir dela, e definido, portanto, pelo que ele não é.

Como dito na seção anterior, a história da Educação de Jovens e Adultos nos apresenta discursos marcados pelo preconceito às pessoas sem escolarização, em especial, àquelas que não estão alfabetizadas. O próprio termo “analfabeto(a)”, não raras vezes utilizado, é carregado de significados negativos e traz a ideia de negação na própria etimologia da palavra, uma vez que a letra *a* implica em negação. Além do que, estar ou não estar

alfabetizado(a) se refere mais a uma condição social que a uma determinação sobre alguém. Em uma experiência realizada por Di Pierro e Galvão (2007, p.10) a respeito da ideia daquilo que vem à mente quando se lê ou se escuta o termo “analfabeto(a)”, as autoras analisaram que

a palavra analfabeto é, na sociedade brasileira contemporânea, com poucas exceções, carregada de significados negativos. Podemos inferir, também, que a relação que as pessoas, de modo geral, têm com o analfabeto é mediada por preconceitos, por pré-julgamentos, por estigmas.

Segundo as autoras, os sujeitos que não estão alfabetizados vivenciam situações de constrangimento, recebem rótulos pejorativos e são desqualificados simbolicamente por uma sociedade grafocêntrica. Segundo elas,

Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social. (Di Pierro; Galvão, 2007, p. 25).

Ainda que nem todo sujeito não alfabetizado internalize os preconceitos a que possa ser submetido, a condição de “não alfabetizado” provoca os sentimentos de frustração e incompletude, pois limitam, entre outras coisas, as perspectivas profissionais, a privacidade da comunicação e a vivência de determinadas práticas culturais.

Comprendemos aqui, concordando com Souza (2019, p. 26), que a ausência de escolarização não pode nem deve ratificar uma visão preconceituosa desses sujeitos. É necessário compreender que, fora do ambiente escolar, são construídos saberes e lógicas diversas, inclusive, para o enfrentamento de situações de vida que demandam o conhecimento escolar. A autora reforça a necessidade de se compreenderem os sujeitos da EJA como produtores de cultura que se apropriam de formas diferenciadas da linguagem oral e escrita por meio de relações sociais e dialógicas.

Assim como Di Pierro (2023), entendemos que o público da EJA, em toda a sua diversidade, é composto por sujeitos letrados, que apresentam projetos de vida para o presente e para o futuro e que buscam, na escola, entre outras coisas, enriquecer sua bagagem cultural. Diante disso, é fundamental que o ensino direcionado a esta modalidade dialogue com tais expectativas, considerando as especificidades do seu público, suas demandas diversas, bem como suas experiências e os saberes construídos fora do ambiente escolar. Ademais, salientamos o fato de que são sujeitos de direito, que devem usufruir de uma educação escolar pensada e dirigida para as suas condições. Este entendimento vai de encontro à concepção de

um ensino compensatório que acaba por adaptar o que seja oferecido às crianças e aos(as) adolescentes, concepção esta que se ocupa em repor a escolaridade não realizada nas primeiras fases da vida.

Os conhecimentos construídos, as experiências vividas e as distintas realidades dos sujeitos da EJA não devem ser menosprezadas no processo pedagógico. Antes, pelo contrário, é no contexto dos(as) estudantes que se encontra o sentido para a produção de novos saberes.

Sobre este princípio, Freire (1996, p. 81) defende:

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra".

Acerca do mesmo pressuposto de valorização das especificidades do público da EJA, assim como Oliveira (2001), Pinto (2005, p. 49) aponta, como característica deste público, a condição de não-crianças e o reconhecimento dos saberes construídos ao longo da vida:

O ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos na escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal.

Uma educação de qualidade somente se efetivará se os sujeitos nela envolvidos forem considerados protagonistas de um processo de aprendizagem que se desenvolve vinculado às suas realidades e contextos. O reconhecimento do sujeito no processo pedagógico é a condição para a oferta de uma educação de qualidade. Concordando com Freitas, Ribeiro e Moura (2020, p.197), esse preceito

[...] só pode ter sua força valorativa quando há uma prática de ensino que é voltada de fato para a realidade subjetiva daquele que aprende, como também daquele que ensina. Ou seja, isso implica dizer que é preciso levar em conta os sujeitos envolvidos nesta relação de ensino-aprendizagem.

O esforço contínuo de estudo, a possibilidade de melhorias da prática profissional, o conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos da EJA no processo pedagógico são condições para que se possa avançar na efetivação qualitativa deste direito.

2.3 Alfabetização e letramento no âmbito da EJA

Diante da problematização desta pesquisa, cujo objetivo é compreender os desafios vivenciados pelos sujeitos em processo de alfabetização na EJA, é necessário tecer reflexões conceituais sobre alfabetização e o letramento, como também sobre suas implicações na prática dos(as) alfabetizadores(as).

O termo alfabetização foi amplamente discutido nos anos de 1980, quando surgiu a necessidade de incorporar, ao então conceito de aprender a ler e escrever, as habilidades relacionadas ao uso social deste conhecimento. A partir dessas novas demandas sociais para a compreensão e produção de textos, outras habilidades foram incorporadas ao processo de alfabetização, o que deu início, no contexto educacional, à utilização do termo letramento, distinguindo as novas habilidades daquelas necessárias somente à apropriação do sistema alfabético. Soares (2014, p.21) esclarece:

logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes; como consequência, passou-se a designar por uma outra palavra, *letramento*, o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita, e a designar com a palavra *alfabetização* especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético.

No decorrer dos anos, o conceito de alfabetização, utilizado no censo demográfico, revelou alterações, no sentido de incorporar o conceito do letramento. De acordo com Soares (2004, p. 7), até os anos de 1940, era considerado(a) alfabetizado(a) aquele(a) que declarava saber ler e escrever, o que era revelado pela habilidade de escrever o próprio nome. A partir do censo dos anos de 1950, era considerado(a) alfabetizado(a) o sujeito capaz de ler e escrever um bilhete simples, apontando para uma prática social da leitura e escrita. Atualmente, o censo de 2022 (IBGE, 2022) mantém o indicador da leitura e da escrita de um bilhete simples e incorpora, nas reflexões desta temática, a quantidade de anos de estudo, compreendendo que, nesse período, o sujeito vivenciou diferentes situações de uso da leitura e da escrita. De acordo com a autora, “Verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (Soares, 2004, p.7).

Dependendo da área do conhecimento e dos condicionantes sócio-históricos, diversos entendimentos e múltiplas definições são atribuídos ao termo letramento. Importa-nos aqui

diferenciar o letramento autônomo do letramento ideológico, a fim de explicitar o entendimento do termo como práticas sociais da leitura e da escrita.

Ainda que o sujeito seja considerado, em especial, na perspectiva construtivista, como um sujeito cognoscente e ativo em seu processo de aprendizagem, as competências voltadas ao letramento, ao serem consideradas estáveis, neutras e inatas, apontam para o que Street (2014) chamou de letramento autônomo, ou seja, um conjunto de habilidades cognitivas, único, singular e universal, que independe do contexto social e que pode ser mensurado e avaliado. O aprendizado dessas habilidades é responsável por proporcionar ao sujeito condições de uso social da escrita e da leitura, sendo ele, nesta condição, considerado um sujeito letrado.

Em contrapartida, o letramento ideológico rompe com a sobreposição de uma cultura única e dominante, valorizada pelo letramento autônomo, assim, segundo ele, as práticas letradas são consideradas produtos de diferentes culturas e contextos históricos e culturais. Enfatiza-se a natureza social e política das práticas de letramento, o qual, diante da sua diversidade, assume a pluralidade no seu termo. Street (2014, p.17) assim explicita a mudança de perspectiva:

Uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita, Street (2014, p. 172) explicita a relação entre o letramento autônomo e o letramento ideológico:

O modelo ideológico (...), não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.

No âmbito do letramento ideológico, percebe-se a importância de serem considerados o contexto e o próprio sujeito, com suas expectativas, vivências e saberes no processo de alfabetização.

Os conceitos de alfabetização e de letramento, extremamente presentes no contexto profissional da EJA, não devem ser confundidos nem ignorados na prática. Como se observa, são conceitos distintos, porém indissociáveis, sendo um o complemento do outro. Para Soares (2018, p.27),

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes.

Soares (2018) apresenta três objetos de conhecimento diferentes na composição do processo de aprendizagem da língua escrita, aos quais chamou de facetas: a faceta linguística; a faceta interativa; e a faceta sociocultural. As duas últimas localizam-se na dimensão do letramento, por terem, como objeto de conhecimento, tanto as habilidades de compreensão e de produção de textos quanto os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, respectivamente. À faceta linguística, a autora atribui o termo alfabetização, por ter, como objeto de conhecimento, a apropriação do sistema alfabético. Cada uma delas, portanto, corresponde a “domínios cognitivos e linguísticos distintos e que geram, conseqüentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas” (Soares, 2018).

Destaca-se, portanto, a perspectiva de alfabetizar letrando. Ainda que o sistema de escrita apresente características técnicas a serem apreendidas, o processo de ensino-aprendizagem far-se-á por meio de um viés interativo e social envolvendo textos e práticas sociais que façam sentido para o(a) estudante da EJA.

Quanto à definição de cada um dos termos, Soares (2020) considera a alfabetização como sendo “o processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita” (p. 27). Quanto ao letramento, o considera como as “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”. A distinção no uso dos termos não é consensual, desse modo, alguns/algumas autores(as) optam pelo uso do termo alfabetização referindo-se às dimensões que aqui se descrevem, de alfabetização e letramento.

Logo, a alfabetização implica o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aquisição do sistema de escrita alfabética. É a compreensão de como esse sistema funciona. Para o aprendizado e domínio da leitura e escrita, é preciso alfabetizar-se. Porém há que se ter em vista que o processo de alfabetização, para se efetivar em sua completude, precisa estar relacionado às práticas sociais de uso desse sistema, práticas estas inseridas em contextos significativos que permitem atribuir sentido ao aprendizado. Assim, para que seja possível o uso social da leitura e da escrita, é preciso desenvolver as habilidades que se referem ao letramento.

Para além da decisão do termo ou dos termos a serem usados, defende-se aqui que, para o trabalho de alfabetização na EJA efetivar-se, é necessário que a alfabetização e o

letramento sejam trabalhados de maneira indissociável, complementar e de forma equilibrada. Ou seja, o trabalho consiste em alfabetizar letrando. Concordando com Soares (2004, p.14),

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

O equilíbrio que se busca corresponde a não sobreposição do letramento à alfabetização, e nem da alfabetização ao letramento, de forma que as habilidades e princípios de ambos os conceitos sejam contemplados no processo. E tal relação se justifica nas palavras de Soares (2018, p.35), por ser essa

[...] a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando. Por outro lado, embora as facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita devam ser desenvolvidas simultaneamente, cada uma delas demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma delas se fundamenta.

Entretanto, sucedeu-se a essa mudança paradigmática, na área da educação, a inferência de alguns equívocos que culminaram no desequilíbrio com que as competências de alfabetização e letramento foram e com o que elas têm sido tratadas, verificando-se uma valorização excessiva nas habilidades de uso social da leitura e da escrita, o que contribuiu para a mitigação do trabalho destinado à compreensão do sistema alfabético, fenômeno este a que Soares (2004) denominou “desinvenção” da alfabetização e Morais (2012) descreveu como a “hegemonia do discurso do letramento.” Segundo Soares (2004, p.11),

A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

Estudos, tais como aquele de Albuquerque, Morais e Ferreira (2010), apresentam uma realidade em que o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a) da EJA direciona-se,

sobretudo, às atividades compreendidas no âmbito do letramento, desconsiderando a importância de se trabalhar “[...] de forma sistemática, com atividades que levem os alunos a refletir sobre as características do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), ao ponto de compreenderem seu funcionamento e poderem desenvolver uma autonomia para ler” (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2010, p. 22).

Ainda sobre o desequilíbrio no trabalho com a alfabetização e o letramento, Souza e Ferreira (2020, p.239) discorrem que

A sobreposição do texto ao ensino da escrita alfabética, nas turmas da EJA, surge como uma concepção “equivocada” de alfabetização, fundamentada tanto na referida distorção das ideias freireanas como, também, na consideração do ensino da leitura e da escrita apenas como práticas de letramento, cujo resultado é o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora na qual há uma subtração da principal tarefa de um alfabetizador – ensinar a ler e a escrever – em nome de uma utilização demasiada de textos com conteúdos que buscam contemplar uma suposta realidade dos alunos jovens e adultos (...), privando os alfabetizandos, muitas vezes, do contato com outros materiais escritos, como também da possibilidade de realmente aprenderem a ler e a escrever.

Recobrar o trabalho com as habilidades de apropriação do sistema de escrita, ajustando o descompasso entre as dimensões da alfabetização e do letramento, traz o risco da retomada de antigos métodos, sejam eles sintéticos ou analíticos⁴, dissociados do letramento. Para não incorrer nesse risco, enquanto se enfrenta tão importante desafio, é necessário o conhecimento, pelo(a) professor(a) alfabetizador(a), daquilo que se ensina e de como fazê-lo. Para oferecer uma educação de qualidade, é condição a este/esta profissional o conhecimento dos processos linguísticos e cognitivos de desenvolvimento e de aprendizagem da língua escrita para que ele(a) possa conduzir com segurança o processo de alfabetização.

2.4 O processo de apropriação do sistema de escrita alfabética

A presente pesquisa se atém aos processos vivenciados pelos(as) estudantes alfabetizandos(as) da EJA, em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, sem desconsiderar que os processos de letramento são inerentes aos processos de apropriação do sistema de escrita, compreendendo-os como facetas distintas e indissociáveis.

⁴ Segundo Soares (2018), os métodos sintéticos, como os fônicos e silábicos, dão prioridade ao valor sonoro, partem de uma análise das unidades menores da língua - fonemas e sílabas - em direção às unidades maiores - palavras, frases e textos. Os métodos denominados analíticos, como o método global e o da palavração, partem de uma análise das unidades maiores e portadoras de sentido - palavra, frase e texto- em direção às unidades menores.

O termo apropriação, utilizado neste trabalho, é feito em desfavor ao termo aquisição, por entendermos que este último traz um significado inatista e se refere a uma ação mecânica de memorização e que aquele se refere à ideia de que o sujeito internaliza o conhecimento. Concordando com Soares (2009, p.39), “apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade”. Moraes (2014), corroborando com Soares (2009, p. 34-35), relata que “Quando se diz que tal processo é uma apropriação, ressalta-se que o objeto cultural(...) passa a ser algo interno, disponível na mente do aprendiz que o reconstruiu”.

A prática dos(as) educadores(as) alfabetizadores(as) se baseia nas concepções que há acerca do sistema de escrita, da maneira como o sujeito aprende e da forma de ensino que se considera mais apropriada. Variadas concepções, métodos e materiais foram propostos, no decorrer dos anos, e, ainda que suplantados teoricamente, se fazem presentes na prática das salas de alfabetização. Concordando com Ferreira e Albuquerque (2010, p.118),

As discussões teóricas chegam à sala de aula a partir de um processo de formação dos professores, seja ela inicial ou continuada (...). Muitas vezes as “novas” orientações não conseguem se materializar, pois o que o professor aprende de novo não lhe dá segurança de deixar a antiga forma. Ou, ao contrário, ao tentar seguir um novo modelo, esquece de elementos essenciais que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

A presente pesquisa contribui para a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a), seja com as discussões e análises aqui tratadas, seja com a elaboração do recurso educacional. Sendo assim, é fundamental discorrer sobre a natureza do sistema de escrita alfabético, que é objeto fundamental de ensino nas turmas de alfabetização. Tratando-se, portanto, de conceituar este sistema, optou-se por discorrer, primeiro, sobre aquilo que ele não seja, evidenciando, dessa forma, algumas concepções já superadas sobre a sua natureza e apropriação.

O primeiro equívoco implica em considerar o sistema de escrita um código. Nessa perspectiva, para dele se apropriar, bastaria a apresentação e a memorização do nome e do traçado das letras junto aos sons a que elas se referem. A compreensão do sistema alfabético, enquanto um código, pressupõe o entendimento de que o objeto a ser ensinado seja completamente exterior ao sujeito que dele se apropria, de maneira que, independentemente de quem seja o(a) aprendiz, bastasse o treino mecânico das relações grafema-fonema para que a aprendizagem se concretizasse.

De acordo com essa abordagem, não é considerado um problema o uso de cartilhas e/ou atividades elaboradas para o público infantil no trabalho direcionado para o público

composto por jovens, adultos e idosos, visto que tais atividades e/ou cartilhas não teriam por fim o confronto com as hipóteses do(a) estudante, tampouco objetivariam produzir alguma reflexão grafofonêmica, antes, pelo contrário, almeja-se que o sistema alfabético seja memorizado. O(A) estudante é tido, portanto, como um sujeito passivo no processo de aprendizagem, que não interage com o objeto de ensino.

O segundo equívoco está em compreender a apropriação do sistema alfabético como um processo natural que ocorre, segundo apresenta Soares (2018, p.41), “[...] em um contexto de inserção em situações onde haja razão e objetivo para compreender e ser compreendido por meio da escrita”. De acordo com essa perspectiva, o trabalho com situações significativas, de comunicação é a condição para o aprendizado do sistema de escrita. Considera-se o processo de aquisição do sistema algo natural, assim como ocorre o aprendizado da língua oral. Nessa perspectiva, não se sustenta a importância do ensino explícito e sistemático do funcionamento do SEA, pois o processo de aprendizagem repousa exclusivamente sobre os esforços do sujeito diante das situações de uso da escrita.

Considerar o sistema de escrita um código a ser apreendido ou um sistema que pode ser descoberto naturalmente são entendimentos que, apesar de contrapostos por diversos estudos e pesquisadores(as), basearam muitos dos métodos defendidos há tempos, os quais não proporcionavam uma reflexão acerca do funcionamento do sistema alfabético.

Portanto, esta pesquisa explicita o sistema de escrita alfabético enquanto um sistema de representação e um sistema de notação onde, a partir do funcionamento das relações grafema-fonemas, a escrita representa a pauta sonora (que, vale dizer, se difere da fala, que é variante⁵). Quanto a esta questão, Morais (2005) aponta que, para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades.

Não sendo a escrita a representação de um sistema anterior, a aprendizagem em questão é uma atividade cognitiva e não perceptiva, como pressupunham as abordagens referidas aqui. É fundamental que o sujeito compreenda aquilo que o sistema representa, e como se dá essa notação. Nessa jornada, as dificuldades enfrentadas são conceituais, semelhantes àquelas da construção do próprio sistema e, por isso, pode-se dizer que o sujeito alfabetizando o reinventa (Ferreiro, 2001).

O entendimento de que a escrita representa a pauta sonora da fala é carregado de complexidades e não pode ser analisado com o ponto de vista daqueles(as) que são

⁵ Vale esclarecer que há um padrão para a notação da pauta sonora e que esta notação independe das variações de pronúncia que podem ser foneticamente diferentes.

alfabetizados(as), sobre o risco de subestimar os esforços cognitivos demandados àqueles(as) em processo de alfabetização. De Lemos (1998, p. 16) observa que

Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtraírmolos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes. Ou ainda, não podemos mais recuperar a opacidade com que esses sinais antes se apresentavam também para nós.

Para que se compreenda que a representação da escrita é a pauta sonora da fala e como as relações grafema-fonema ocorrem, Morais (2012) descreveu 10 propriedades do sistema alfabético que precisam ser assimiladas pelos(as) alfabetizando(as). São elas:

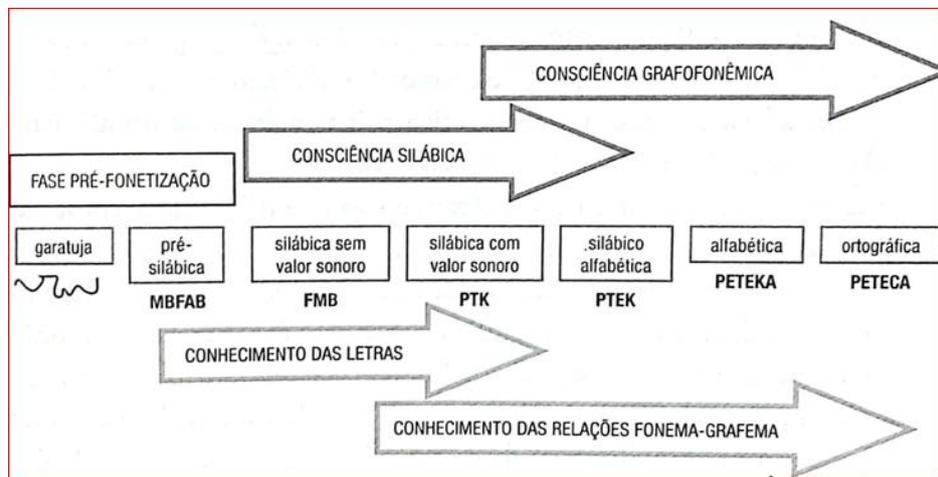
1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais, mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (Morais, 2012, p. 51).

A análise do sistema alfabético pode ocorrer por meio de diferentes enfoques, fonológico ou construtivista. O primeiro relaciona-se à aprendizagem da escrita, com o conhecimento das correspondências fonema-grafema e do desenvolvimento da consciência fonológica. O enfoque construtivista descreve as hipóteses que o sujeito constrói sobre o funcionamento da escrita. Embora sustentados por pressupostos distintos, ambos os paradigmas contribuem para o conhecimento acerca do sistema e da aprendizagem. Concordando com Soares (2018), o paradigma fonológico esclarece e direciona o processo de alfabetização para o domínio das normas ortográficas, e o paradigma construtivista esclarece o percurso conceitual dos sujeitos em direção à compreensão do princípio alfabético.

É fundamental ao(à) alfabetizador(a) o conhecimento do SEA, bem como a evolução das hipóteses psicogenéticas, da consciência metalinguística e de como tais hipóteses são apropriadas e desenvolvidas pelos(as) estudantes. Dessa forma, é possível ao(à) professor(a) mediar e intervir, de maneira assertiva e eficiente, contribuindo, de fato, para uma aprendizagem efetiva.

Diferentes autores(as), de distintas áreas do conhecimento, descreveram fases ou estágios em que o sujeito aprendiz desenvolve determinadas hipóteses para o funcionamento do sistema de escrita. Magda Soares (2018), em seu livro “Alfabetização a questão dos métodos”, descreve e analisa as fases de desenvolvimento da leitura e da escrita, utilizadas por Gentry (1982), Frith (1985), Ehri (1997,1999), Ferreiro (1985, 1990) e Ferreiro e Teberosky (1986), entre outros(as) autores(as), bem como trata dos paradigmas defendidos por eles(as), se fonológicos ou construtivistas. Como dito, consideram-se aqui as contribuições das duas abordagens descritas por Soares (2018), entendendo que não são divergentes. Como bem apresenta a Figura 1, a evolução do conhecimento tanto fonológico quanto construtivista ocorre simultaneamente, somando-se a eles o conhecimento das notações alfabéticas e das relações fonema-grafema.

Figura 1- O processo de contextualização da escrita



Fonte: Soares (2020, p. 137)

A Figura 1 representa a correlação e a coexistência entre o desenvolvimento da sensibilidade aos sons da fala e as possibilidades de segmentação, onde, de acordo com a abordagem fonológica, o sujeito passa da fase de pré-fonetização para a consciência silábica e grafocêntrica, concomitantemente ao processo de conceitualização da escrita, assim, de acordo com a abordagem construtivista, o sujeito percorre os níveis da psicogênese, ao

mesmo tempo que desenvolve o conhecimento notacional das letras e suas relações fonema-grafema (Soares, 2018, p. 235).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), autoras que desenvolveram a teoria da psicogênese, sustentadas pelas concepções construtivistas, a compreensão do SEA ocorre por um processo gradativo, em que o sujeito cognoscente, ativo neste complexo processo de conhecimento, constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema e, a partir de conflitos e intervenções pedagógicas, desconstrói e constrói novas hipóteses, até que se compreendam as propriedades e o funcionamento dele. Como afirma Morais (2012, p.53),

as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito.

Entretanto, acrescenta-se aqui, àquelas fases descritas por essa teoria, a fase que trata dos conhecimentos ortográficos, a que Ehri (2014 *apud* Soares, 2018) denominou fase alfabética consolidada, o que se justifica pelo reconhecimento de que este sistema seja um sistema ortográfico e, para o seu domínio, importa consolidar o seu funcionamento. Além disso, esta última etapa é usualmente considerada pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

A primeira hipótese considerada na teoria da psicogênese refere-se ao uso de garatujas, linhas curvas e retas que demonstram a linearidade do sistema, porém, sem o uso das letras. Esta hipótese não é recorrente entre o público da EJA, visto que os(as) educandos(as) desta modalidade encontram-se inseridos(as) em práticas de letramento, assim, identificam o uso das letras no SEA. Segundo Durante (1998, p.21),

Os adultos não apresentam os níveis primitivos de concepção do sistema da escrita como as crianças (utilizar-se de desenhos para produzir escrita ou criar outras letras que não as usadas convencionalmente, etc.). Suas produções de escrita correspondem às das crianças não alfabetizadas (escrita pré-silábica, escrita silábico-alfabética e escrita alfabética).

Leal e Morais (2010, p.38) esclarecem que

diferentemente das crianças que iniciam a escolarização formal, a tendência, sobretudo nos grandes centros urbanos, é encontrarmos em cada turma de iniciantes de EJA poucos jovens e adultos com hipóteses pré-silábicas de escrita. A

experiência com letras e práticas letradas também faz com que não encontremos facilmente adultos que usam garatujas ou pseudoletas.

Na hipótese denominada pré-silábica, não é possível considerar que o sistema de escrita represente a cadeia sonora da fala, antes, ele se relaciona com o significado, em lugar de se relacionar com o significante. É uma fase de muitas elaborações no que se refere ao uso da escrita. O sujeito jovem, adulto ou idoso, inserido em uma sociedade grafocêntrica, tem algumas ideias sobre o funcionamento do sistema e, geralmente, compreende a diferença entre números, símbolos e letras. Ele também utiliza estas últimas para a representação da escrita. Este sujeito segue a tendência de utilizar mais letras para representar objetos maiores e menos letras para representar objetos menores, ao que se denomina realismo nominal. Sobre tal conceito, Soares (2020, p. 79) explica que

a palavra que designa um ser, coisa ou objeto é proporcional a seu tamanho: nomes grandes designam coisas grandes, nome pequenos designam coisas pequenas. Segundo essa suposição, os nomes remetem ao significado, ao referente, não ao significante.

Outras duas hipóteses presentes nessa fase são as hipóteses de quantidade mínima e de variedade. Esta última sugere que, para diferentes palavras, devem ser usados diferentes conjuntos de letras, em ordens distintas. A hipótese da quantidade mínima sugere um uso mínimo de letras para que seja possível o registro das palavras.

Ao fazer a leitura da sua própria escrita, o sujeito tende a corresponder às marcas gráficas com as partes orais que pronuncia, o que prenuncia a próxima fase, denominada fase silábica, na qual se compreende que a escrita nota a pauta sonora e, portanto, é necessário analisá-la. É nesse estágio que há uma busca consistente por estabelecer relação regular entre a segmentação silábica e a escrita (Leal, 2006, p.84). Tem-se aqui a hipótese silábica quantitativa (sem valor sonoro) e a hipótese silábica qualitativa (com valor sonoro). No primeiro caso, utiliza-se uma letra para corresponder a uma sílaba, porém a letra não corresponde ao som produzido. Como nos diz Soares (2020, p. 87), o sujeito escreve uma letra para cada sílaba, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons presentes na sílaba. No caso da segunda hipótese, para cada sílaba, nota-se uma letra com valor sonoro. E, neste momento, de acordo com Leal e Morais (2010, p. 41), o sujeito que vivencia essa lógica silábica vive o conflito de, “além de sempre perceber que suas notações têm menos letras do que as produzidas por quem já sabe ler, o indivíduo se defronta com escritas suas que contradizem hipóteses que ele havia construído previamente”.

Na fase seguinte, denominada silábica-alfabética, há uma atenção maior nos segmentos sonoros menores que as sílabas. Para além da consciência silábica, há aqui a consciência fonêmica. O sujeito tem a necessidade de representar cada sílaba com mais de uma letra. De acordo com Morais (2012, p. 62), o sujeito necessita refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a notar os pequenos sons que formam tais sílabas, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba. Entretanto, neste momento, não se observa consistência nas relações fonema-grafemas. Esta fase se caracteriza como intermediária, entre a anterior, silábica, e a posterior, alfabética. Gradativamente os sujeitos se apropriam das diferentes estruturas silábicas, no esforço de conseguirem notar todos os fonemas.

Na fase alfabética, o sujeito nota os fonemas, porém comete muitos erros gráficos. Como as autoras desta teoria da psicogênese estão interessadas nas relações do sujeito com o objeto, entende-se ser esta a fase final do processo, pois o sujeito, nesse momento, já incorporou o que o sistema representa e como se dá essa representação. Entretanto, compreende-se ser necessário aprofundar o conhecimento acerca do funcionamento deste sistema e, por essa razão, entende-se aqui que, nesta fase, o sujeito não está alfabetizado, embora tenha compreendido o funcionamento do SEA, concordando com Morais (2012, p. 65) sobre: “alcançar a hipótese alfabética da escrita não significa estar alfabetizado, demandando para tanto o trabalho com as convenções som-grafia”.

Na fase seguinte, a que denominamos alfabética – ortográfica, as relações grafema-fonema são mais aprofundadas, visto que elas nem sempre são biunívocas, ou seja, nem sempre apresentam uma correspondência direta, na qual um mesmo grafema representa um mesmo fonema e vice-versa. O conhecimento dessas convenções ortográficas contribuirá para a neutralização da variação linguística na escrita (Cagliari, 1998), resultando na compreensão e no domínio do SEA.

No que tange ao processo evolutivo da psicogênese da escrita, é relevante a consideração de que os diferentes sujeitos apresentam diferentes ritmos e percursos para alcançarem a compreensão do SEA, bem como apresentam diferentes hipóteses na escrita de diferentes palavras.

Simultaneamente a estes estágios de conceitualização da escrita, há, a partir do paradigma fonológico e sob o domínio da consciência metalinguística, a consciência fonológica, que se atenta para a cadeia sonora da fala e é caracterizada por Soares (2018, p.166) como a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, como também a capacidade de segmentar as palavras nos sons que as constituem.

O que se espera, portanto, é que o sujeito seja capaz de dissociar o significante do seu significado para tomar a língua como objeto de reflexão e análise.

De acordo com Morais (2020) e com Soares (2018), os níveis da consciência fonológica distinguem-se a partir da complexidade linguística e do grau de análise demandado. A complexidade linguística apresenta distinção a partir da unidade que se considera para análise: se palavra, sílaba ou fonema. Por outro lado, o grau de consciência ou complexidade define-se em função do tamanho das palavras analisadas, dos tipos de fonemas envolvidos e da estrutura silábica a qual se vai estudar. É necessário, portanto, a compreensão da consciência lexical, da consciência silábica e da consciência fonêmica no processo de alfabetização.

A consciência lexical opera no nível da palavra e exige do sujeito a superação do realismo nominal, dissociando a dimensão semântica da dimensão fonética. Vale dizer que essa habilidade não se relaciona a uma maturação biológica. Estudos como aquele de Morais (2020) demonstram que jovens e adultos operam por meio do realismo nominal e, para superá-lo, necessitam desenvolver habilidades cognitivas. O desenvolvimento deste nível de consciência, que precede o período de fonetização da escrita, opera, sobretudo, com a oralidade e visa levar o sujeito a voltar sua atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico, além de sensibilizá-lo quanto às possibilidades de segmentação da pauta sonora para a compreensão do princípio alfabético (Soares, 2018, p. 173).

A sílaba é a unidade fonológica mais acessível, tanto pelos seus movimentos articulatorios individuais quanto por sua reprodução isolada na fala. No momento que o sujeito identifica, em sua escrita, as unidades silábicas de uma palavra, desenvolvendo a habilidade de segmentar palavra em sílabas, ele inicia o reconhecimento de que a escrita representa os sons da fala, o que é denominado fonetização da escrita e corresponde à hipótese silábica da teoria da psicogênese.

Tendo dissociado a palavra do seu significado (consciência lexical) e consciente da segmentação da palavra em sílabas (representando-as por letras, ora sem valor sonoro e em seguida com valor sonoro), o sujeito desenvolve condições para se sensibilizar quanto aos fonemas e avançar no processo de uma escrita alfabética.

Na medida em que desenvolve a consciência silábica, o sujeito avança no reconhecimento dos fonemas, que são unidades mínimas do sistema fonológico. São representações abstratas, não pronunciáveis, não audíveis isoladamente e representadas pelos grafemas. Portanto, a consciência fonêmica, diferentemente das anteriores, não está centrada na oralidade, mas na relação da pauta sonora com a pauta escrita. Conforme Soares (2018, p.

205), “É a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema”.

Retomando o que foi exposto nessa seção, evidencia-se, portanto, a correlação entre o paradigma fonológico e o paradigma construtivista. Este, apontando para o processo de conceitualização da escrita a partir dos estágios da psicogênese, acompanha e estimula àquele, que aponta para a progressiva compreensão das conexões entre os sons das palavras e sua representação alfabética, a partir do desenvolvimento da consciência fonológica em seus diferentes níveis (Soares, 2018. p. 190).

Em um contexto de construção de hipóteses, conflitos pedagógicos e incertezas sobre o funcionamento do sistema de escrita, o “erro” apresenta suma importância e é aqui considerado extremamente construtivo, visto que, a partir dele, evidencia-se a lógica do pensamento do(a) alfabetizando(a). Ao tratar da importância do erro no processo de alfabetização, Miranda et al. (2020, p. 38) discorre a respeito, ressaltando que

Na acepção do dicionário a ideia de erro remete à noção de “afastamento da direção ou da posição normal”, engano, desvio do bom caminho, obstáculo. Em contrapartida, segundo o olhar da psicogenética, o erro não é sinônimo de não acerto e, portanto, de não aprendizagem. Ao contrário, é elemento revelador do processo de apropriação do conhecimento.

Portanto, cabe ao(à) alfabetizador(a), no uso do seu conhecimento técnico, analisar os erros e acertos dos(as) estudantes para que possa compreender o raciocínio assumido por eles(as) e assim, propor atividades que entrem em conflito com essa lógica, pondo em xeque o funcionamento que ora se dispõe para o(a) aprendiz. Para tanto, é fundamental que o(a) alfabetizador(a) conheça o seu objeto de ensino, o SEA, e, conhecendo também o processo de aprendizagem do(a) estudante, possa realizar uma intervenção didática apropriada que auxilie na compreensão do referido sistema. Leal e Morais (2010, p. 130) salientam que

É preciso sistematizar o ensino, propondo atividades que, progressivamente, levem os alunos a refletir sobre como a escrita nota/registra a pauta sonora. Tendo em mente que para planejar boas situações didáticas é importante saber de modo organizado e explícito como se organiza o objeto de ensino (no nosso caso o SEA ou o sistema de escrita alfabética) e os modos como os aprendizes se apropriam desse saber.

Sobre a relevância do conhecimento acerca do processo de aprendizagem do(a) estudante, Cagliari (1998, p. 70) reforça a importância do conhecimento do(a) alfabetizador(a) acerca do objeto de ensino:

Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz. Para isto, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender.

Diante do exposto até aqui, conclui-se que a aprendizagem do sistema de escrita, por sua própria natureza, ocorre: a) de maneira gradativa e induz a práticas de ensino sistemáticas e intencionais, sendo necessário o conhecimento de cada etapa; b) de maneira cognitiva, e necessária a mediação do(a) professor(a) para que o sujeito, cognoscente e ativo neste processo, construa o conhecimento c) de maneira interativa, em que torna-se necessário ao(à) professor(a) o conhecimento do processo de aprendizagem por que passa o(a) estudante, para que o(a) docente possa atuar de forma assertiva na apresentação de conflitos pedagógicos. E cabe ao(à) alfabetizador(a), no uso de seus conhecimentos, a sistematização desse processo de aprendizagem.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os objetivos da pesquisa e descrever o seu percurso metodológico, tendo, no primeiro momento, uma contextualização do funcionamento da EJA, enquanto modalidade de ensino, no município de Belo Horizonte. Em seguida, serão realizadas a apresentação e a análise dos documentos orientadores que norteiam o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a) na EJA nesta Rede. Posteriormente, será apresentado o caminho feito para chegarmos aos participantes da pesquisa.

Diante do exposto até aqui, e considerando a importância de se fazer valer o direito de pessoas jovens, adultas e idosas à educação, esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

3.1 Objetivo Geral

Compreender quais as dificuldades apontadas pelos(as) alfabetizadores(as) da Educação de Jovens e Adultos – (EJA) no ensino das habilidades direcionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar os documentos orientadores da SMED/PBH, direcionados ao trabalho da EJA, referentes às habilidades de apropriação do sistema de escrita nesta modalidade de ensino.
- Identificar as dificuldades apontadas pelos(as) professores(as) no processo de ensino do sistema de escrita alfabética.
- Correlacionar os documentos orientadores da SMED/PBH e os desafios dos(as) professores(as) com o ensino das habilidades de apropriação do sistema de escrita na EJA.
- Propor estratégias que favoreçam o trabalho com as habilidades de apropriação do SEA.

3.3. A EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

A pesquisa se dá no âmbito da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, e é direcionada aos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Esta seção visa contextualizar esta Rede, bem como apresentar os documentos que orientam este trabalho.

Para estruturar e planejar a política educacional dos diferentes públicos da RMEBH, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte se organiza por diretorias e gerências, de acordo com o Decreto 16.690, de 1º de setembro de 2017 (PBH, 2017). Sob a Diretoria do Ensino Fundamental, encontram-se: a Gerência dos Anos Finais do Ensino Fundamental; a Gerência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a Gerência de Educação de Jovens e Adultos; e a Gerência de Bibliotecas.

A Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GERJA) apresenta como objetivo favorecer a pessoas jovens, adultas e idosas o atendimento para a alfabetização e a certificação, com projeto de inserção social. E, para tanto, apresenta os seguintes eixos de ações estratégicas: 1- Currículo e monitoramento da aprendizagem; 2- Produção de materialidade para os(as) professores(as) que atuam na EJA; 3 - Ampliação da política pública de acesso à EJA; 4- Projeto de qualificação para o trabalho, emprego e renda.

Figura 2- Organização dos eixos de ação da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GERJA) em 2024



Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja>>. 2024a. Acesso em: 03 jun. 2024.

No que tange ao primeiro eixo, segundo informações disponíveis no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, compreende-se as ações de troca de informações, reflexões e formações no “sentido de desenvolver planos curriculares pautados nas Proposições Curriculares EJA, nos Cadernos Pedagógicos EJA, Cadernos de Alfabetização para EJA e em outras produções docentes”⁶. O monitoramento da aprendizagem é realizado por meio do Sistema de Gestão Escolar (SGE) e do Sistema de Monitoramento da Aprendizagem do Estudante (SMAE), que são alimentados pelas escolas e pelos(as) professores(as) e apontam demandas de ação e formação por parte das gerências.

Diante da ausência de materialidade voltada exclusivamente para o público da EJA, o segundo eixo desta gerência diz respeito à produção de materiais que possam auxiliar a atuação docente na modalidade Educação de Jovens e Adultos da RMEBH. Estas produções são elaboradas durante processos formativos direcionados aos(às) docentes.

O terceiro eixo de atuação se refere à ampliação do atendimento intersetorial que possibilita a abertura e o funcionamento de turmas externas aos prédios escolares, ou seja, turmas vinculadas às escolas, mas com o funcionamento em diversos espaços da cidade, com o objetivo de aproximar a oferta da educação aos sujeitos que dela demandam.

Por fim, o quarto eixo de atuação, da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, se refere às ações de identificação e viabilização de Projetos de Qualificação para o trabalho, emprego e geração de renda.

A modalidade EJA do município de Belo Horizonte, regulamentada pela Resolução 01/2003 (PBH,2003) e pelo Parecer CME 93/2002 (PBH,2002), é direcionada aos sujeitos, com idades a partir de 15 anos, para o ensino fundamental e, a partir de 18 anos, para o ensino médio. A carga horária para a certificação é de, no mínimo, 240h (o que corresponde a 80 dias letivos) e, no máximo, de 1.920h (o que corresponde a 4 anos). O ano letivo é organizado em 160 dias letivos e 200 dias escolares. A matrícula para essa modalidade de ensino pode ser realizada a qualquer momento do ano, inclusive, nos meses de janeiro, julho e dezembro, nos quais há dias de férias escolares. E, como dito anteriormente, o funcionamento das turmas de EJA pode ocorrer tanto no espaço da escola quanto em outro espaço físico que atenda à demanda de um público específico, estando a turma ali criada vinculada a uma dada escola-sede.

A organização dessa modalidade não é cíclica, anual, mas contínua, estabelecida em um ciclo único de formação. Entretanto, cada agrupamento de estudantes é organizado, no

⁶ Fonte: Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja>>. 2024a. Acesso em: 03 jun. 2024.

sistema de gestão escolar, em turmas de alfabetização, em turmas de certificação ou em turmas flexíveis, onde convivem estudantes de alfabetização e de certificação. Os(As) educadores(as) atuam em regime de unidocência ou de maneira compartilhada, de acordo com a demanda dos(as) estudantes e as especificidades do grupo de professores(as) de cada escola. De forma geral, tem-se a unidocência para as turmas de alfabetização.

De acordo com os últimos dados do IBGE, referentes ao ano de 2022 (IBGE, 2022), o município de Belo Horizonte apresentou 2,2% de pessoas, com 15 anos ou mais, em situação de analfabetismo, o que corresponde a 43.506 pessoas. Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte atende 14,6% dessa demanda, ou seja, 6.353 pessoas.

De acordo com os dados fornecidos, via *e-mail*, pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos, da SMED-PBH, referentes ao mês de abril de 2024, com base no Sistema de Gestão Escolar, 52% das escolas da RMEBH oferecem a modalidade EJA, ou seja, 93 das 178 escolas municipais de ensino fundamental.

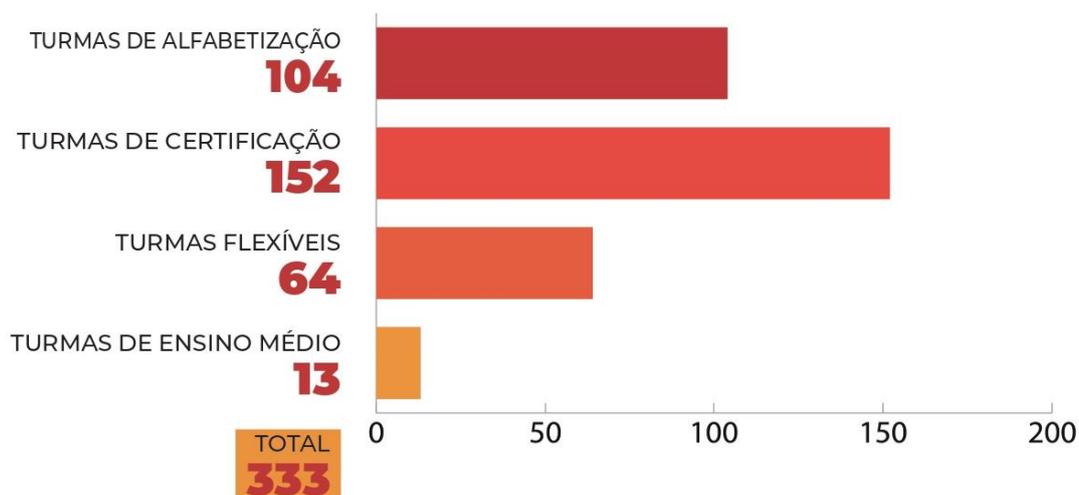
O município de Belo Horizonte é organizado em 9 administrações regionais, delimitadas a partir de suas posições geográficas. O Quadro 1 abaixo apresenta o número de escolas municipais que oferecem a modalidade EJA em cada uma destas regionais.

Quadro 1- Número de escolas municipais que oferecem a modalidade EJA

REGIONAIS									TOTAL
Barreiro	Centro-Sul	Leste	Nordeste	Noroeste	Norte	Oeste	Pampulha	Venda Nova	
15	09	06	13	09	12	06	08	15	93

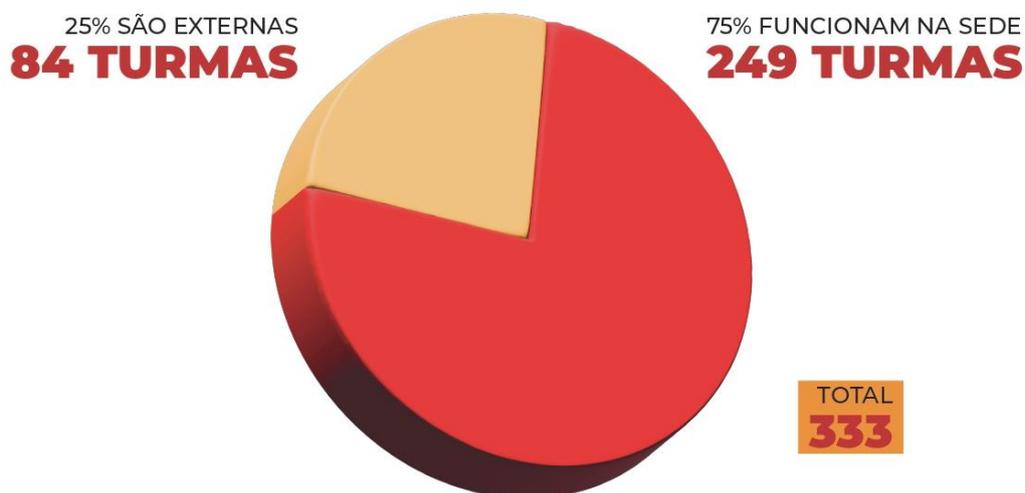
Fonte: SGE (abr. 2024)

As turmas que funcionam na sede das escolas, somadas àquelas que funcionam em espaços alternativos, no mês de abril de 2024, totalizavam 333 turmas de EJA, sendo que, destas: 104 eram destinadas ao público específico de alfabetização; 64 compunham turmas flexíveis, destinadas tanto ao público de alfabetização como de certificação; 152 eram turmas destinadas ao público de certificação, no nível do ensino fundamental; e 13 turmas eram destinadas ao público de certificação, no nível do ensino médio.

Gráfico 1- Tipos de turmas em funcionamento

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SGE (mar. 2024).

Considerando as 333 turmas, 25% funcionavam em espaços externos aos prédios escolares, ou seja, 84 turmas eram denominadas turmas de EJA externas.

Gráfico 2- Localização das turmas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SGE (abr. 2024)

Breve consideração que parece relevante a respeito das turmas flexíveis é a de que, estando elas na sede ou em outros espaços físicos, exteriores aos prédios escolares, estão destinadas a ambos os públicos, concomitantemente, alfabetização e certificação, o que implica uma condição desafiadora para considerável parte dos(as) professores(as) que

precisam desenvolver o trabalho para grupos bastante heterogêneos. De acordo com os dados obtidos em abril de 2024, a RMEBH atende um público de 6.353⁷ pessoas nas turmas de EJA, sendo, deste total, 2.270 pessoas em processo de alfabetização.

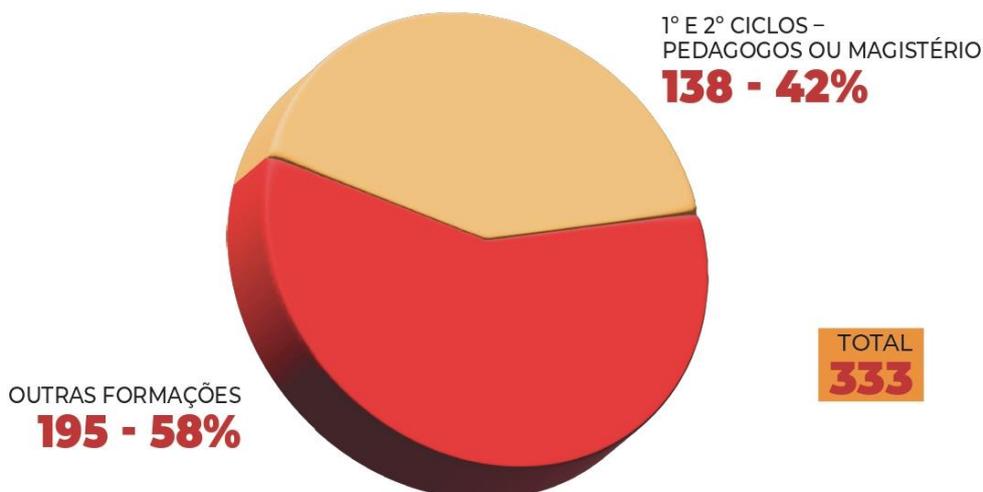
Gráfico 3- Número de estudantes matriculados(as)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SGE (abr. 2024)

Informações referentes ao perfil do(a) professor(a) de EJA ainda são escassas. Os dados disponibilizados pelo SGE, referentes ao mês de abril de 2024, mostraram que, para o trabalho desenvolvido nestas 333 turmas de EJA, atendendo um público de 6.353 pessoas, a RMEBH contava com um total de 333 educadores(as). Deste total de educadores(as), 41% realizaram o concurso para professor(a) de 1º e 2º ciclo, o que significa que 138 deles(as) eram formados(as) em pedagogia ou tinham magistério, e os outros 59% eram formados(as) em áreas específicas, no momento do ingresso na Rede.

⁷ Este número desconsidera os(as) estudantes afastados(as) em meses anteriores, por abandono ou outro, retratando somente o número de matriculados(as) na data determinada.

Gráfico 4- Disciplina concursada

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SGE (abr. 2024)

3.4 Análise dos documentos orientadores da SMED/PBH

No que tange às orientações curriculares para a EJA, os(as) educadores(as) da RMEBH dispõem dos seguintes documentos: a) as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2016); b) A Matriz de Aprendizagem para a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (SMED, 2021); c) a Matriz de Habilidades do Sistema de Monitoramento da Aprendizagem do Estudante (SMED, 2022a). Em seguida, apresentamos uma breve análise de cada um deles.

Primeiro ponto de análise: as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2016) foram publicadas no ano de 2016 e são o resultado de diversos momentos de reflexão que contaram com a participação de educadores(as), pesquisadores(as), consultores(as) e colaboradores(as). Elas trazem concepções acerca da Educação de Jovens e Adultos e dos seus sujeitos, bem como discorrem sobre a história da EJA no município de BH. Compreendendo esta modalidade como um direito social, fruto de lutas democráticas, o documento é embasado em uma perspectiva humanística, em que, para além da aquisição dos saberes construídos e sistematizados historicamente, é preciso criar condições para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

A incorporação da educação no conjunto dos direitos da cidadania tem uma história recente, construída, sobretudo, a partir da emergência da concepção do direito a ter direitos. Sob essa premissa, a educação passa a ser vista como um direito social estruturante, na medida em que representa a base para a concretização de outros

direitos: saúde, liberdade, segurança, cultura, bem-estar econômico, participação social e política (SMED, 2016, p. 12).

O documento está alicerçado em pesquisadores(as) e estudiosos(as), referenciados(as) no campo da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos, e apreende-se, por ele, que a alfabetização, em seu sentido restrito de apropriação do sistema de escrita, não garante a inserção e a participação plenas nas práticas sociais de leitura e escrita, intrínsecas às sociedades grafocêntricas. É preciso, pois, que a alfabetização esteja vinculada ao letramento. Segundo as Proposições Curriculares (SMED, 2016), é necessário que os processos de alfabetização sejam

[...] pensados e desenvolvidos de forma articulada e interdependentemente com outras ações educativas de sentido mais amplo que permitam ao estudante, além da inserção no mundo da escrita, o desenvolvimento da capacidade de questionar e de analisar, fundamentais para um acesso qualificado aos bens culturais. Trata-se da perspectiva do letramento, em que o sujeito pratica as diferentes leituras e escritas nas suas diferentes modalidades de linguagem e gêneros textuais que circulam na sociedade (SMED, 2016, p. 14).

O documento, que descreve a história da EJA na RMEBH, abordando marcos histórico e legal, traz também uma descrição do sujeito da EJA, como aquele que, por diversas razões, não teve uma vivência escolar duradoura e/ou dela foi excluído, mas que participa da vida social, construindo conhecimentos variados. São sujeitos com experiências de vida diversas, de procedências distintas, com ritmos de aprendizado diferenciados.

Esta realidade exige do(a) professor(a) de EJA o conhecimento das experiências e das realidades dos(as) estudantes para que o processo de aprendizagem se desenrole e se efetive por meio da construção de sentidos e de significados por parte dos sujeitos educandos.

Considerando as especificidades desta modalidade, o documento apresenta seções específicas para cada área do conhecimento, onde as caracteriza, descreve a sua importância para a formação dos sujeitos da EJA, aponta concepções teórico-metodológicas e apresenta uma matriz de habilidades, pautada nos princípios da mobilidade, da flexibilidade e da diversidade⁸, centrando o processo educativo nos sujeitos e nos seus processos de aprendizagem.

A organização das Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2016) apresenta-se com o objetivo de superar a organização disciplinar fragmentada

⁸ Considerar que estes três princípios são condição para um fazer pedagógico voltado para a Educação de Jovens e adultos, pois sustentam um ensino que não seja centrado em conteúdos, séries e segmentos, em detrimento à realidade dos sujeitos que demandam essa modalidade (SMED, 2016, p. 50)

e, para isso, dispõe dos conceitos estruturadores e das dimensões formadoras. Estas últimas compreendem “o conjunto de valores, de conceitos e de atitudes que devem ser traduzidos em possibilidades concretas de formação dos estudantes da EJA” (SMED, 2016, p. 29) sendo possível, a partir delas, estabelecer conexões entre as áreas. São quatro as dimensões que sustentam a matriz curricular das proposições: Territorialidades; Corporeidade; Memória; e Trabalho. Já os conceitos estruturadores referem-se a

[...] representações do real que são suficientemente amplas para servir de ferramentas intelectuais a serem utilizadas/reutilizadas de forma global nos processos de análise que envolve os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área (SMED, 2016, p. 41).

Estes conceitos, portanto, variam de acordo com cada área de conhecimento. Para a área de Linguagens, em que se localiza o trabalho de alfabetização, o Quadro 2 apresenta os conceitos estruturadores relacionados a cada uma das dimensões formadoras:

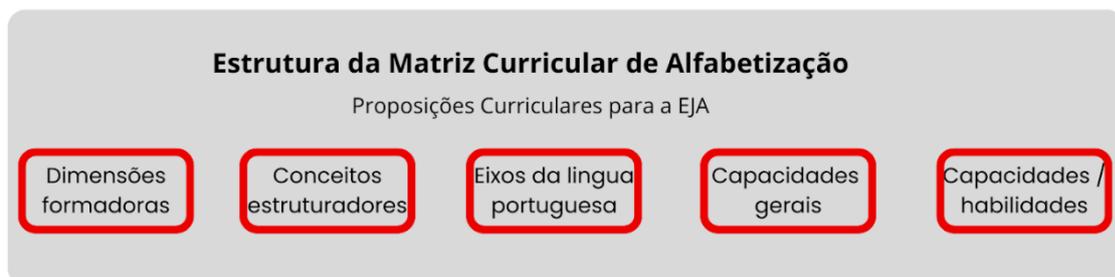
Quadro 2- Dimensões formadoras e conceitos estruturadores da área de Linguagens

Dimensões Formadoras	Conceitos estruturadores
Corporeidade	Linguagem, interação, ludicidade
Memória	Linguagem, subjetividade, memória, diversidade
Territorialidade	Variação linguística, identidade, contexto/contextualização, pluralidade
Trabalho	Língua, subjetividade, discurso

Fonte: Proposições curriculares para a EJA (2016)

A Matriz Curricular de Alfabetização para a EJA, apresentada nestas Proposições Curriculares (SMED, 2016), é organizada com os seguintes tópicos: dimensões formadoras; conceitos estruturadores; eixos da língua portuguesa; capacidades gerais; e capacidades/habilidades. A Figura 3, presente na página a seguir, ilustra isto.

Figura 3- Dimensões formadoras e conceitos estruturadores da área de Linguagens

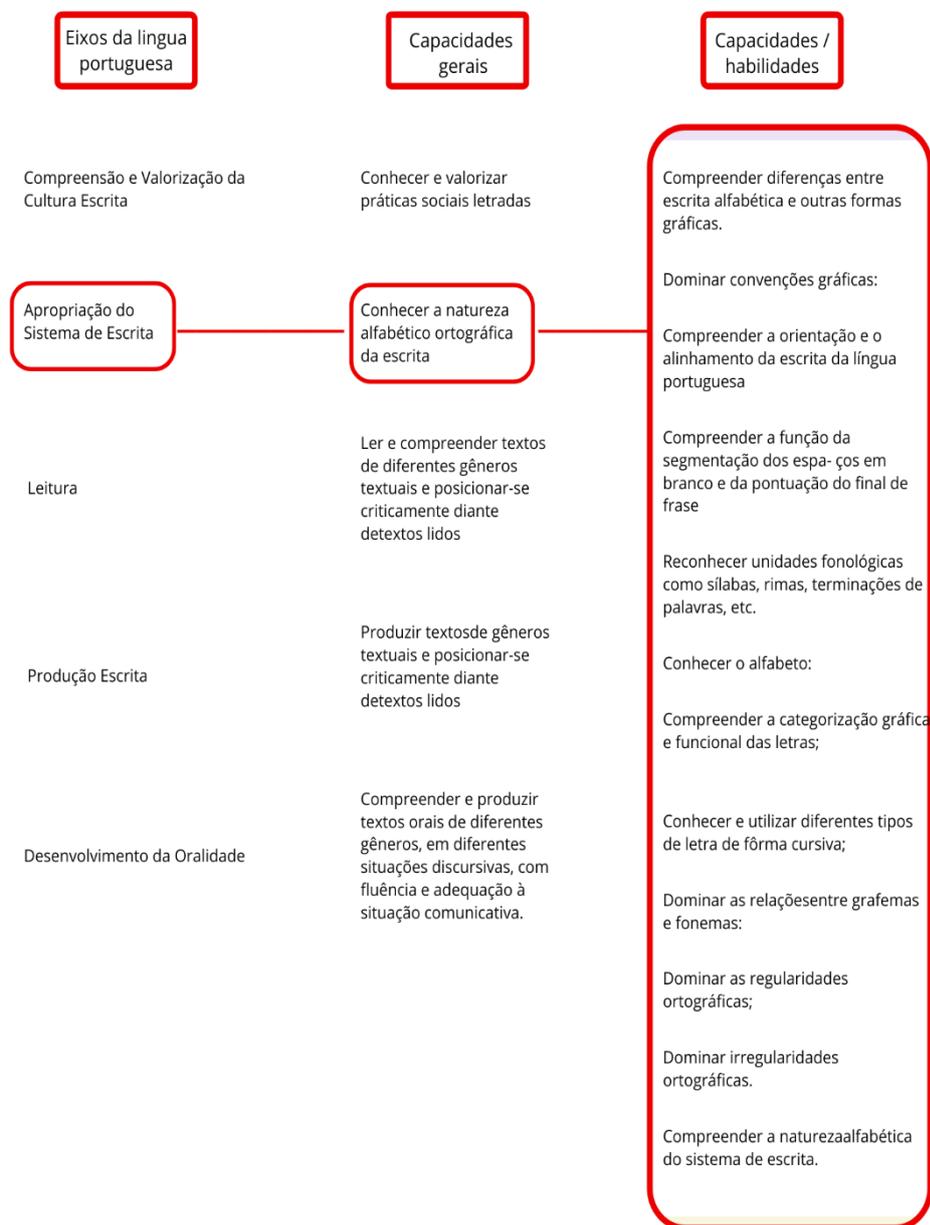


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quanto à alfabetização, este documento distribui suas habilidades em 5 eixos de conhecimentos. São eles: (1) Compreensão e valorização da cultura escrita; (2) Apropriação do sistema de escrita; (3) Leitura; (4) produção escrita; e (5) desenvolvimento da oralidade.

No campo da alfabetização, todos os eixos estão relacionados aos conceitos estruturadores, definidos para a área da Linguagem, e inseridos nas quatro dimensões formadoras. Para cada um dos eixos, há uma capacidade geral, que é detalhada em várias habilidades. Esta organização pode ser apresentada, tal como mostra a Figura 4, presente na próxima página.

Figura 4- Estrutura das Proposições Curriculares



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Esta pesquisa enfatiza o eixo referente à apropriação do sistema de escrita e as habilidades compreendidas neste eixo constam no Anexo A desta dissertação.

O segundo ponto de análise: com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos(as) professores(as) acerca das especificidades da alfabetização na EJA, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de

Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/ FaE/ UFMG), elaborou uma proposta de formação destinada aos(às) docentes alfabetizadores(as) desta modalidade. Parte dessa formação foi estruturada em formato EaD, devido à ocorrência da pandemia da covid-19. A partir do ano de 2023, tal formação se tornou obrigatória⁹ aos(às) professores(as) atuantes em turmas de alfabetização.

Foi prevista, nessa proposta de formação, a elaboração coletiva, por professores(as) da RMBH e pesquisadores(as) do CEALE¹⁰, de materiais de orientação, fundamentação teórica e de apoio aos(às) profissionais da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. O trabalho resultou na produção de uma coleção intitulada “Lendo e Escrevendo Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo” (2021), em que cada volume aborda uma temática referente ao trabalho de alfabetização na EJA. São eles, os Conhecimentos Essenciais para Alfabetização de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte:

- Alfabetização e Letramento na EJA e os Princípios Freirianos.
- Cultura Escrita, Oralidade e os Preconceitos Linguísticos.
- Psicogênese da Língua Escrita no Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos.
- Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na Alfabetização de Jovens e Adultos.
- Conhecimentos de ortografia e a Alfabetização de Jovens e Adultos.
- Leitura e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.
- Produção de Textos Escritos e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.
- Planejamento: o fazer docente na Educação de Jovens e Adultos.
- Monitoramento e Alfabetização de Jovens e Adultos.

Por meio da Figura 5, é possível visualizar o material, que se encontra disponível em formato digital, no *site* da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH, 2024b) e no *site* do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita¹¹. O material impresso foi distribuído aos(às) professores(as) da EJA no ano de 2024.

⁹ O Ofício DRH SMED 198/2022 (SMED, 2022b). Orienta a obrigatoriedade aos(às) professores(as) atuantes na alfabetização da EJA em realizar a formação aqui mencionada. Ele foi substituído pelo ofício 201/2023.

¹⁰ Sob a Coordenação geral da profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel.

¹¹ Todos os volumes encontram-se on-line, nos *sites* da SMED/BH (<<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja>>) e do Ceale/ FaE/ UFMG (<<https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/lendo-e-escrevendo-as-palavras-lendo-e-escrevendo-o-mundo.html>>). Acesso em: 02 jun. 2024.

Figura 5- Coleção Lendo e Escrevendo Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A formação, iniciada em 2021, consistiu na realização de 21 encontros, nos quais foram apresentados e discutidos temas e sequências didáticas referentes ao trabalho de alfabetização. Estes mesmos temas compuseram os materiais produzidos, que apresentaram uma linguagem acessível e dinâmica, em interface com práticas de sala de aula. A teoria foi explorada a partir de exemplos, relatos e narrativas pedagógicas, considerando as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Tanto os materiais produzidos quanto os encontros formativos exploraram diversas sequências didáticas, fomentando, assim, as possibilidades de atuação pedagógica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O volume inicial, intitulado “Conhecimentos Essenciais para Alfabetização de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” (SMED, 2021) apresenta a “Matriz de Aprendizagem para a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos”, onde constam as habilidades a serem trabalhadas neste processo. Esta matriz de aprendizagem foi elaborada tomando como referência os seguintes documentos: Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2016); Matrizes do teste cognitivo do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), produzidas pelo CEALE; Conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização e letramento (direcionados ao público de 4 a 8 anos, sendo feitas as adaptações necessárias à modalidade EJA); e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BNCC,

2018)¹². O material produzido organiza-se a partir dos mesmos eixos descritos nas Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2016), ou seja: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; Compreensão e Valorização da Cultura Escrita; Oralidade; Leitura; e Produção de Textos Escritos.

O eixo de apropriação do sistema de escrita apresenta três habilidades gerais e traz comentários esclarecedores a respeito de cada uma. São elas: (1) conhecimento do alfabeto e de outros símbolos; (2) consciência fonológica e relações com a escrita e leitura; e (3) escrita de palavras. Para cada uma destas são descritas as diversas habilidades específicas que constam no Anexo B.

Além da divulgação dos volumes da Coleção, os registros dos encontros foram organizados e disponibilizados em formato de um curso a distância, para os(as) profissionais da RMEBH que atuam na modalidade EJA. Como dito anteriormente, o Ofício DRH SMED 198/2022 (SMED, 2022b) tornou obrigatória a conclusão neste curso para todos(as) aqueles(as) que atuam ou venham a atuar em turmas de alfabetização de jovens e adultos. Assim, essa Matriz de Aprendizagem para a Alfabetização na EJA, também chamada pelos(as) professores(as) de Documento Orientador, em consonância com as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2016), configura-se como a orientação mais recente e detalhada das habilidades direcionadas à alfabetização na EJA.

O terceiro ponto de análise: o SMAE (SMED, 2022a), utilizado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos, desde o ano de 2022, também apresenta uma Matriz de Habilidades, para o trabalho de alfabetização. Este documento considera 4 dos 5 eixos elencados nas Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2016). São eles: (1) Oralidade; (2) Produção de Textos Escritos; (3) Apropriação do Sistema de Escrita; e (4) Leitura. Para cada um desses eixos, são consideradas as habilidades correspondentes, e cabe ao(à) professor(a), duas vezes ao ano, assinalar, para cada habilidade e para cada estudante, se a referida habilidade foi consolidada ou não, além de alimentar o sistema com os conteúdos trabalhados naquele período. Ao eixo da apropriação do sistema de escrita, estão relacionadas seis das vinte e cinco habilidades descritas neste documento para serem desenvolvidas no processo de alfabetização.

Este sistema não tem o intuito de discutir as habilidades que devem estar presentes no trabalho de alfabetização na EJA. O propósito é o de monitorar o trabalho que é desenvolvido na RMEBH. Entretanto, tornando obrigatório o contato do(a) professor(a) com o conjunto de

¹² A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não faz menção direta ao público da EJA e orienta uma adaptação do que foi produzido para o público de crianças e adolescentes.

habilidades, por meio do preenchimento obrigatório do sistema, acaba por conduzi-lo(a) quanto ao desenvolvimento de atividades que considerem as habilidades descritas. Estas habilidades estão apontadas aqui no Anexo C.

Com o claro objetivo de disponibilizar um compilado das habilidades essenciais, o documento esclarece que, diante das diversas habilidades referentes ao processo de alfabetização, destaca-se, na referida matriz, aquelas que devem, necessariamente, fazer parte do planejamento do(a) professor(a), “numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia e do domínio da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais” (SMED, 2022a).

Como dito anteriormente, dentre os anexos desta pesquisa, encontram-se as habilidades do eixo de apropriação do sistema de escrita dos três documentos aqui referidos. Para uma comparação das habilidades específicas, descritas em cada um dos documentos, foram organizadas as Figuras 6, 7 e 8, que partiram das três habilidades gerais da Matriz de Aprendizagem para a Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2021).

A Figura 6 apresenta um comparativo das habilidades que se referem ao conhecimento do alfabeto e de outros símbolos.

Figura 6- Comparativo das habilidades: conhecimento do alfabeto e de outros símbolos

Conhecimento do alfabeto e de outros símbolos

Matriz de Habilidades

- 1-Compreender as funções de signos verbais e não verbais e outros símbolos presentes na sociedade;
- 2-Saber que se escreve com letras e diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números, sinais de pontuação e outros;
- 3-Conhecer a direção e o alinhamento da escrita;
- 4-Identificar letras do próprio nome e de outras palavras significativas;
- 5-Explorar a ordem alfabética, como pista para identificar letras, palavras e para compreender seus usos;
- 6-Levantar hipóteses sobre letras que compõem a escrita de palavras significativas;
- 7-Escrever letras ouvindo seu nome;
- 8-Identificar e reconhecer as letras do alfabeto em letra de imprensa maiúscula;
- 9-Grafar as letras do alfabeto em letra de imprensa maiúscula;
- 10-Grafar as letras do alfabeto em letra cursiva;

Proposições Curriculares

- 1-Compreender diferenças entre escrita alfabética e outras formas gráficas;
- 2-Dominar convenções gráficas;
- 3-Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa;
- 4-Conhecer o alfabeto;
- 5-Compreender a função da segmentação dos espaços em branco e de pontuação do final de frase;
- 6-Compreender a categorização gráfica e funcional das letras;

SMAE

- 1-Identificar as letras do alfabeto;
- 2-Reconhecer diferentes tipos de letra;

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A Figura 7 apresenta um comparativo das habilidades que se referem à consciência fonológica e às relações com a escrita.

Figura 7- Comparativo das habilidades: consciência fonológica e relações com a escrita

Consciencia fonológica e relações com a escrita

Matriz de Habilidades

- 11-Memorizar e recitar versos de literatura de cordel, parlendas, trava-línguas, poemas;
- 12-Identificar, ao ouvir, palavras que rimam;
- 13-Contar letras de palavras escritas;
- 14-Segmentar palavras orais em sílabas;
- 15- Identificar segmentos semelhantes em palavras escritas;
- 16-Analisar o número de sílabas de palavras orais e/ou escritas;
- 17- Identificar semelhanças sonoras de palavras orais e escritas a partir da sílaba inicial;
- 18-Identificar semelhanças sonoras de palavras orais e escritas, considerando a letra inicial;
- 19- Substituir letra inicial de palavras, formando novas palavras orais e/ou escritas;
- 20- Substituir sílabas iniciais e finais, formando novas palavras orais e/ou escritas;
- 21 – Produzir rimas a partir de palavra falada e/ou escrita;
- 22- Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas;
- 23- Compreender que o registro escrito se relaciona à linearidade sonora das partes das palavras;
- 24 – Agrupar palavras escritas considerando a mesma letra inicial (ex. martelo, metro, medo; bota, bateria, bule);
- 25- Comparar palavras escritas considerando mudanças na letra inicial (ex: faca/maca/paca; lata/pata/rata/mata/gata; Lia/mia/pia);
- 26- Identificar letra inicial de palavra oral e produzir palavra oral e escrita com a mesma letra;
- 27- Substituir letra inicial de uma palavra escrita, formando uma nova palavra, através de comutação (ex. _ala, _ala; _ato, _ato);

Proposições Curriculares

- 7-Reconhecer unidades fonológicas, como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc;

SMAE

- 3-Reconhecer sílabas;
- 4-Identificar número de sílabas de palavras;
- 5-Identificar sílabas iguais ou que rimam em diferentes palavras;

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O comparativo da Figura 8 diz respeito às habilidades referentes à leitura e à escrita de palavras.

Figura 8- Comparativo das habilidades: leitura e escrita de palavras

Leitura e escrita de palavras

Matriz de Habilidades

- 28 – Reconhecer o próprio nome e palavras muito frequentes de uso cotidiano e escolar;
- 29 – Escrever o próprio nome de memória;
- 30 – Escrever palavras de forma espontânea usando os recursos que conhece;
- 31 – Ler, de memória, palavras frequentes na vida cotidiana;
- 32- Escrever, de memória, palavras frequentes de uso cotidiano;
- 33- Escrever palavras compostas por fonemas consonantais que tem correspondência direta no português (P,B, T, D, V, F);
- 34- Ler palavras compostas por fonemas consonantais que tem correspondência direta no português (P, B, T, D, V, F);
- 35- Ler e escrever palavras compostas por sílabas canônicas, formadas por consoante e vogal (CVCV) e canônicas iniciadas com vogal (VCV);
- 36- Ler e escrever palavras formadas por sílabas não canônicas (CVC, CCV, VCV, CCV);

Proposições Curriculares

- 8-Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra de forma / cursiva;
- 9-Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- 10-Dominar as regularidades ortográficas;
- ;11-Dominar irregularidades ortográficas;
- 12-Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;

SMAE

- 6-Ler e registrar palavras compostas por sílabas canônicas;
- 7-Ler e registrar palavras compostas por sílabas não canônicas;
- 8-Usos e funções sociais da leitura e escrita de textos curtos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os três documentos de que dispõem os(as) alfabetizadores(as) da EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte não são divergentes, antes, pelo contrário, reafirmam as considerações teóricas descritas nesta pesquisa acerca do direito à educação, do conhecimento dos sujeitos jovens e adultos, da alfabetização e do letramento. Eles se diferem em sua finalidade e na quantidade de habilidades relativas ao trabalho de apropriação do sistema de escrita. As Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED,

2016) e a Matriz de Aprendizagem para a Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2021) apresentam uma discussão teórica robusta. O primeiro documento, no que tange à modalidade EJA, de forma mais ampla. O segundo, focalizando o campo da alfabetização nesta modalidade de ensino. Por outro lado, a Matriz de habilidades (SMED, 2022a), apresentada pelo SMAE com propósito distinto desses dois documentos, tem como objetivo monitorar o trabalho de algumas das habilidades referentes à alfabetização nas turmas de EJA do município.

As Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2016), em função do caráter político e norteador da RMEBH, é um documento denso que discorre teoricamente sobre temas pertinentes ao trabalho na modalidade em pauta. Aborda a história da Educação de Jovens e Adultos no município e, também, as especificidades de cada área do conhecimento. Este documento não só apresenta as matrizes de habilidades como registra as concepções sobre a EJA, construídas e defendidas na RMEBH.

A Matriz de Aprendizagem para a Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2021), em consonância com as Proposições Curriculares (SMED, 2016), trazem o recorte do trabalho de alfabetização na modalidade EJA e aborda, de maneira clara e consistente, as discussões teóricas sobre este campo, em específico, em um diálogo constante com a prática dos(as) alfabetizadores(as). Este material, que evidencia a necessidade de o(a) professor(a) conhecer e considerar as especificidades desse público composto por pessoas jovem, adultas e idosas, no processo de alfabetização, organiza-se de maneira clara e didática, coerente com o seu propósito formativo. Por tratar, de forma mais profunda, o processo de alfabetização, apresenta um número maior de habilidades, em comparação com as Proposições Curriculares (SMED, 2016).

Por fim, a Matriz de Habilidades, apresentada pelo SMAE (SMED, 2022a), como dito anteriormente, não tem por finalidade discorrer teoricamente a respeito do assunto ou contribuir com a formação docente. Ela apresenta um conjunto resumido de habilidades de alfabetização, com a finalidade de garantir um monitoramento da aprendizagem de toda a RMEBH. Seu formato operacional destina-se ao preenchimento das habilidades alcançadas pelos(as) estudantes matriculados(as) em turmas da modalidade EJA. Ainda que o(a) professor(a) não embase sua prática nos documentos descritos anteriormente, ele(a) será demandado(a) a responder sobre o trabalho desenvolvido com esse conjunto, ainda que restrito, de habilidades.

Os três documentos, portanto, apresentam o mesmo entendimento da educação enquanto direito social, pautada nas especificidades do público da modalidade EJA e

desenvolvida para a promoção da autonomia dos(as) estudantes diante das diversas práticas sociais, sendo as Proposições Curriculares (SMED, 2016) e a Matriz de Aprendizagem para a Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (SMED, 2021) documentos destinados a oferecer embasamentos teóricos que orientem uma prática pedagógica coerente com as concepções defendidas a respeito da educação e da alfabetização nesta modalidade.

3.5 Os participantes da pesquisa

A pesquisa, que apresenta um caráter qualitativo, identificou e analisou os desafios dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) por meio do diálogo e da escuta. Uma abordagem qualitativa, segundo Alves e Aquino (2012, p. 81),

[...] pode ser entendida como uma práxis que visa à compreensão, a interpretação e a explicação de um conjunto delimitado de acontecimentos que é a resultante de múltiplas interações, dialeticamente consensuais e conflitivas, dos indivíduos, ou seja, os fenômenos sociais.

Não tendo por objetivo um estudo empiricamente representativo e tendo por propósito apreender, nas realidades e vivências dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), as dificuldades de ensino no processo de apropriação do sistema de escrita, a pesquisa é conduzida, metodologicamente, pelo estudo de casos. André e Ludke (2020) apontam que

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (2020, p.20)

Por resultar em dados subjetivos e complexos para serem analisados por instrumentos fechados e inflexíveis, optou-se pela entrevista semiestruturada que, mesmo considerando um roteiro previamente planejado, possibilita uma condução flexível da conversa. Para Lakatos e Marconi (2003 p. 195), a entrevista é considerada: “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

Sendo um instrumento de pesquisa, baseado na interação do(a) entrevistador(a) e do(a) entrevistado(a), é importante conhecer e considerar aspectos inerentes a esta interação humana. As condições psicossociais presentes nesta relação, a relação de poder e a

desigualdade entre as duas partes, a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte do(a) entrevistador(a) e do(a) entrevistado(a) são elementos apresentados por Szymanski (2010) acerca da entrevista.

O processo interativo, proposto por este instrumento, contribui para a organização das ideias e para a produção de um discurso particular da relação estabelecida entre as partes. Considera-se, portanto, que as informações advindas deste instrumento de pesquisa são dinâmicas e não se apresentam de maneira definitiva, mas trazem em seu interior a possibilidade de transformação (Szymanski, 2010).

Para levar adiante a proposta de convidar os(as) professores(as) que gostariam de participar da pesquisa, seguimos cuidadosamente os trâmites do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), da UFMG, e a pesquisa iniciou somente após aprovação desse Comitê¹³.

Para apreender as dificuldades dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) no processo de ensino do SEA, buscou-se, na primeira etapa do estudo, definir o perfil destes(as) professores(as) que compuseram esta pesquisa. Para tanto, levou-se em conta o modelo de organização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que determina que o(a) docente, para atuar em turmas de alfabetização na EJA, deve ser professor(a) concursado(a), independentemente de sua formação. Isto é, não se exige que ele(a) seja licenciado(a) em pedagogia. Por essa razão, definiu-se aqui entrevistar dois perfis de alfabetizadores(as) da EJA: aqueles(as) docentes formados(as) em pedagogia; e aqueles(as) formados(as) em outras áreas do conhecimento. O segundo critério considerado foi o tempo mínimo de um ano de experiência de regência em turmas de alfabetização na EJA, além da atuação, em turma de alfabetização na EJA, no momento da realização deste estudo.

Definido o perfil dos sujeitos a serem entrevistados, obteve-se da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, da SMED-PBH, uma relação de 23 escolas municipais com turmas de alfabetização que não tinham professores(as) que ingressaram na RMEBH via concurso para o 1º e para o 2º ciclos, ou seja, escolas que, possivelmente, teriam professores(as) licenciados(as) em áreas que não a área pedagogia atuando em turmas de alfabetização.

O primeiro movimento foi o contato telefônico com dez direções escolares para que estas mediassem o encontro dos(as) professores(as) com a pesquisadora. Entretanto, não houve o retorno esperado. Algumas diretoras se comprometeram a conversar com os(as) professores(as) e, de acordo com a disponibilidade, entrariam em contato com a pesquisadora,

¹³ Projeto aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apresentação Ética CAAE: 64495822.6.0000.5149 e Parecer Consubstanciado do CEP: 5.904.134.

porém, não retornaram. Em outros casos, o retorno era de que não havia na escola o perfil demandado. Diante dessa dificuldade em acessar os(as) professores(as), optou-se por mudar a estratégia, apostando em uma divulgação informal, entre colegas. Dessa forma, foi alcançada uma professora disposta a participar da pesquisa. Outra estratégia foi a visita às escolas que constavam na lista enviada pela GERJA, para explicar a pesquisa e fazer o convite pessoalmente aos(às) professores(as). Desse movimento, resultou a participação de mais dois(duas) professores(as), oriundos(as) de escolas distintas.

A maior dificuldade encontrada foi localizar professores(as) com formação em outras áreas (que não a pedagogia) que aceitassem participar da pesquisa. Assim, diante do aceite de três deles(as), optou-se por ter um número igual de professores(as) licenciados(as) em pedagogia. Os(As) seis alfabetizadores(as) da EJA, participantes da pesquisa, compuseram um grupo de cinco mulheres e um homem¹⁴.

Com o aceite dos(as) alfabetizadores(as), passamos para a segunda etapa do estudo, onde foi organizado o roteiro das entrevistas semiestruturadas, a partir de cinco eixos: a) Dados dos(as) professores(as); b) Planejamento e a apropriação dos documentos orientadores da SMED - PBH; c) Desafios dos(as) estudantes na apropriação do sistema de escrita; d) Possibilidades de atuação diante dos desafios identificados; e) Desafios impostos pelo contexto da Rede Municipal de Educação e das escolas onde os(as) docentes participantes da pesquisa atuam.

As entrevistas foram agendadas de acordo com as possibilidades – dia, horário e localidade de cada professor(a). A maioria ocorreu no espaço escolar e teve a duração média de 50 minutos, aproximadamente. Todos os encontros foram gravados, com o consentimento e assinatura do Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido - TCLE. Dois/Duas, dos(as) seis entrevistados(as), foram convidados(as) para um segundo encontro, para esclarecerem alguma questão ou relatarem algo que tivesse lhes escapado no primeiro encontro, para que pudessem trazer mais elementos a respeito.

No primeiro momento da entrevista, foi estabelecido um vínculo de aproximação e segurança, afinal, esta pesquisadora é professora alfabetizadora da EJA e atua na mesma Rede que os(as) entrevistados(as). As entrevistas transcorreram em ambiente amigável, respeitoso e todos foram receptivos(as). A depender de cada um(a), algumas questões eram tratadas de

¹⁴ Apesar de a maioria dos(as) entrevistados(as) ser do sexo feminino, optou-se por utilizar as desinências (a)/(o) ou (as)/(os), a fim de evitar a identificação do único professor participante da pesquisa e manter resguardada a identidade de cada um(a) deles(as). Os nomes dos(as) educandos (as) são fictícios.

maneira mais minuciosa que outras, tendo sido possível que os(as) entrevistados(as) tivessem liberdade para expressar sobre os pontos abordados.

3.5.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

O perfil de cada um dos(as) entrevistados(as) está organizado no Quadro 3 e, para preservar a identidade deles(as), foram utilizados os códigos P1 a P6¹⁵.

Quadro 3- Dados dos sujeitos da pesquisa

Entrevistados	Idade	Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	Tempo de regência ALFA - EJA	Tempo de regência na EJA	Formação
P1	03	15	14	14	Pedagogia
P2	04	28	28	28	Pedagogia
P3	06	22	12	14	Pedagogia
P4	09	41	03	22	Enfermagem
P5	03	30	02	12	Letras
P6	04	09	01	04	Letras

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Apresentamos a seguir uma breve caracterização dos(as) professores(as), no que diz respeito à formação acadêmica e a alguns aspectos evidenciados no decorrer dos encontros, utilizando, para tanto, alguns trechos das transcrições realizadas.

¹⁵ A nomenclatura utilizada para identificar os(as) professores(as) entrevistados(as) tem por objetivo preservar a identidade deles(as).

3.5.1.1 Professor(a) P1

O(a) entrevistado(a) P1 formou-se no magistério, no ano de 1989, e é pedagogo(a) formado(a) no ano de 1993, pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS). Após a graduação, realizou duas pós-graduações, sendo uma no campo da pedagogia empresarial, em 1995, e outra na área da psicopedagogia, em 2001.

Além da experiência como professor(a) e supervisor(a) pedagógico(a), em outras redes de ensino, P1 atua como psicopedagogo(a) em uma clínica de atendimento a crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem. Esta experiência se estende desde 2001.

No ano de 2008, integrou a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e, com exceção de um ano, esteve em turmas de alfabetização na EJA. Atuou em três escolas dessa rede, sendo que, em uma delas, desde o ano de 2011. Nesta escola, situada na região Nordeste da cidade, P1 assume uma turma externa, flexível, com funcionamento no turno da noite, sendo, portanto, responsável pelo desenvolvimento do trabalho voltado para estudantes da alfabetização e da certificação.

Sobre o trabalho desenvolvido com o público da EJA, P1 relatou: “Nas turmas de alfabetização da EJA, além do ensino da leitura e escrita, a gente também precisa encorajar os nossos alunos. É um trabalho desafiador e eu nem me imagino longe de tudo isso”.

3.5.1.2 Professor(a) P2

O(a) entrevistado(a) P2 é professor(a) formado(a) em pedagogia, na UFMG, no ano de 1985. Realizou alguns cursos de pós-graduação, sendo um deles no Instituto de Educação de Minas Gerais, no ano de 2012, e outro, ainda em curso, sobre a Educação de Jovens e Adultos, na Faculdade São Luiz.

Antes de ingressar na RMEBH, como professor(a) alfabetizador(a), no ano de 1994, P2 teve experiências na educação infantil e na coordenação pedagógica. Dez anos depois do seu ingresso, em 2014, assumiu o segundo Boletim de Matrícula (BM)¹⁶, mesmo ano que aposentou no primeiro BM. Nestes 30 anos como professor(a) da RMEBH, esteve sempre envolvido(a) com a alfabetização em turmas de EJA, com exceção de um período de três

¹⁶ O Boletim de Matrícula é o número de identificação do(a) servidor(a) e, no caso dos(as) professores(as), corresponde ao contrato de 22,5 horas semanais de trabalho. É possível aos(às) professores(as) ingressarem na Rede por meio de dois concursos distintos, possuindo, portanto, dois contratos e dois Boletins de Matrícula.

anos, quando esteve afastado(a) da sala de aula por motivos de saúde. Atualmente atua em uma turma de alfabetização composta por idosos(as), na região Centro - Sul.

O(A) professor(a) reúne um tempo extenso de trabalho na alfabetização na EJA e verbaliza o seu gosto pelo ensino da leitura e da escrita. No decorrer da conversa sobre o trabalho de alfabetização, ele(a) relata: “Eu acho que é isso, eu gosto. O segredo é esse: eu gosto muito do que faço!”

3.5.1.3 Professor(a) P3

Formado(a) em pedagogia, pela Universidade Estadual de Minas Gerais, em 2001, P3 tem especialização em alfabetização e letramento e mestrado em educação, na área de políticas públicas, ambos os cursos realizados pela UFMG. Durante sete anos, foi professor(a) na educação infantil, em rede particular de ensino, e, em 2002, ingressou na RMEBH como professor(a) de 1º ciclo. Teve experiências na coordenação dos turnos da tarde e noite e atuou no Núcleo de Alfabetização da SMED durante um ano.

P3 é inserido(a) nesta Rede por meio de dois BMs, sendo o primeiro de 2002 e o segundo de 2006. Foi no ano de 2008 que iniciou o trabalho com a EJA e, desde o ano de 2020, atua com a alfabetização nesta modalidade de ensino, em uma escola da região Centro - Sul.

Sobre o trabalho docente realizado nas turmas de alfabetização da EJA, o(a) professor(a) mencionou: “[...] quando chega um ponto e o estudante não avança, dá uma angústia, você se sente responsável [...]. E, assim, o professor vai... se angustiando, pesquisando e experimentando”.

Para o desenvolvimento do trabalho em questão, P3 relatou que “é preciso gostar, ter disposição e nunca desistir”.

3.5.1.4 Professor(a) P4

O(a) professor(a) P4 se formou em enfermagem no ano de 1981. Em 1971, realizou o curso de magistério no Instituto de Educação de sua cidade. Durante nove anos, P4 foi professor(a) de um programa na área da saúde. Atuou também como secretário(a) do Conselho de Educação de Belo Horizonte e no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE).

Ingressou na RMEBH no ano de 1982, como P1, cargo correspondente à função de professor de 1º ciclo. P4 teve experiência na alfabetização de crianças, pelo período de um ano, e atuou como professor(a) das disciplinas de ciências, matemática e educação física. No ano 2001, iniciou sua experiência com a Educação de Jovens e Adultos, quando esta modalidade ainda não era reconhecida e o trabalho era organizado e denominado Regular Noturno. Desde 2019, vem atuando na alfabetização em turmas de EJA. Atualmente aposentado(a) em um dos BMs, trabalha no turno da noite em uma escola da região Venda Nova e se dispõe a eventuais dobras¹⁷ nos outros turnos.

P4 participa das iniciativas de formação desta Rede, as quais são voltadas para os(as) alfabetizadores(as) na EJA, e relata que vem buscando conhecimentos e direcionamento para o seu trabalho em sala de aula: “Vou ser muito sincero(a) com você: Eu tenho muita dificuldade! (...) Estou tentando melhorar, mas ainda não me considero bom(a) neste trabalho de alfabetização”.

3.5.1.5 Professor(a) P5

O(a) entrevistado(a) P5 é formado(a) em Letras, pela FAFI-BH, no ano de 1990, e se tornou especialista em Juventude e Escola, pela UFMG, no ano de 2011. Desde 1990, atua em outras redes de ensino como professor(a) de Língua Portuguesa e coordenador(a) pedagógico(a). Ingressou na RMEBH, no ano de 1993, como professor(a) especialista em língua portuguesa. Atuou em iniciativas da SMED/PBH para correção de fluxo de adolescentes, como o Programa Floração, da PBH, durante 8 anos, e no Programa Geração Ativa, durante 3 anos.

P5 iniciou sua atuação na modalidade EJA no ano de 2010 e, desde o ano de 2022, tem assumido a função de alfabetizador(a) de jovens e adultos em uma turma flexível, localizada na região Leste. Este agrupamento, no período em que foi realizada a entrevista, estava composto por idosos(as) em processo de alfabetização e por jovens, de 16 a 20 anos, em processo de certificação.

O(a) professor(a) P5 relatou que se sente desafiado(a) neste trabalho de alfabetização: “Quero dar conta de falar com você que eu consigo alfabetizar qualquer pessoa! E eu preciso de conhecimento e orientação”.

¹⁷ O termo “dobra” é utilizado para se referir às extensões de jornada.

3.5.1.6 Professor(a) P6

O(a) professor(a) P6 se formou em Letras, no ano de 2007, e tem experiências na docência do ensino fundamental, do ensino médio e pré-vestibular. No ano de 2014, ingressou na RMEBH, atuando em turmas de EJA desde o ano 2020. Há dois anos, P6 assumiu o desafio de trabalhar com a alfabetização na modalidade EJA, sem segurança de que a empreitada seria positiva. Hoje, observando o avanço dos sujeitos no processo de compreensão do sistema de escrita, avalia que tem colhido bons resultados.

No início, eu pensei que não daria conta de alfabetizar, mas eu acho que o negócio vai fluindo. Pela minha formação, pelo meu amor pela língua portuguesa, eu vejo que a metodologia, o passo a passo, é instintivo. Eu penso assim, né?! E eu acho que está dando certo!

O contexto de P6 difere dos(as) demais colegas participantes desta pesquisa, pois a escola em que atua, na região Centro - Sul, não é organizada para a unidocência da turma de alfabetização. As 4 turmas formadas ali, sendo duas com o funcionamento na sede e duas turmas externas ao espaço escolar, recebem professores(as) que lecionam disciplinas de matemática, artes, ciências, história e geografia. P6 desenvolve o trabalho de língua portuguesa em duas turmas e, nas outras duas, o trabalho de alfabetização, onde atua 3 horas/aula por semana.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, sem a intenção de generalizar os resultados da pesquisa, visto que se trata de um estudo de caso, inserido em uma abordagem qualitativa, a análise dos dados se deu a partir dos debates teóricos com os(as) pesquisadores(as) aqui referenciados(as) e do ponto de vista da pesquisadora, professora alfabetizadora, e de suas percepções diante das informações implícitas e explícitas durante os encontros com os(as) entrevistados(as). Aquilo que foi destacado nas entrevistas e que será pormenorizado a seguir apresenta o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) ao processo que se estabelece em sala de aula. Por esta postura atenta aos sujeitos educandos que, a partir dos “erros” detectados, busca-se pistas sobre o pensamento deles(as), as quais proporcionarão a elaboração de inferências assertivas que confrontarão as ideias atuais e possibilitarão a construção do conhecimento pelos sujeitos.

Nós nos propomos destacar neste capítulo, nos depoimentos dos(as) participantes da pesquisa, como eles(as) identificavam e verbalizavam as suas dificuldades e, a partir daí, em diálogo com a teoria, buscamos uma melhor compreensão das dificuldades trazidas. Não é nosso objetivo desqualificar como os sujeitos da pesquisa identificavam/identificam e explicavam/explicam as dificuldades apontadas e, sim, buscarmos nos aportes teóricos o diálogo entre as práticas e as teorias.

4.1 Consciência fonêmica

A análise dos dados desta pesquisa evidencia a consciência fonêmica como a principal dificuldade de ensino no desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita na Educação de Jovens e Adultos. A análise dos relatos das entrevistas e as discussões propostas pelos(as) autores(as) referenciados(as) nesta pesquisa nos levam a compreender que as dificuldades relativas à consciência fonêmica, bem como o desenvolvimento de suas habilidades, se inserem nos três processos descritos por Soares (2018, 2020) e são evidenciados pelos paradigmas psicogenéticos e fonológicos que compõem o ciclo de alfabetização e letramento, a saber, o conhecimento das letras, a conceitualização da escrita e a consciência fonológica.

Como dito anteriormente, no capítulo 2 desta pesquisa, a consciência fonêmica se refere ao reconhecimento das unidades mínimas do sistema fonológico, os fonemas, e se apresenta enquanto uma dimensão da consciência fonológica. Foram relatados nesta pesquisa os desafios acerca da memorização dos fonemas e do reconhecimento dos sons das letras. Vale dizer que a consciência fonêmica é abordada por diversos campos do conhecimento, tais

como a fonética, a fonologia, a linguística, a educação, entre outros, o que nos remete para a complexidade do assunto, e seria impossível esgotá-lo neste trabalho.

Os(as) professores(as) revelaram, de maneiras distintas, a dificuldade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no que tange às habilidades de consciência fonêmica. Os professores P3, P1 e P6 apontaram a dificuldade em identificar os fonemas e relacioná-los aos grafemas:

eu acho que o que dificulta é você construir a questão de qual consoante que faz qual som. Tem muita confusão. Porque você não consegue pronunciar a consoante. Você fala o BA, você não fala o /B/. Quando eu falo BA, que eu faço esse som, assim, com a boca [mais aberta] e quando eu faço PA é bem parecido, mas é diferente. Então, tem que ter esse ouvido, né, pra ouvir essa diferença. Eu acho que isso “agarra” bastante. (Depoimento do/a docente P3)

Eles escreveram a palavra SAPATO. Pedi que uma aluna lesse pra mim e ela leu: SA...PA... SAPATO. Então eu falei: SAPATO? Ela falou: É. Eu disse: tem certeza que é sapato? Falo isso porque uso como uma estratégia. Aí, ela fala: SA...PA...DO. Aí eu falo: DO? Tem certeza que D e O é TO? Então “pega muito” nisso aí, nessa troca de letras. (Depoimento do/a docente P1)

Eles não conseguem registrar o que eles falam. Por exemplo: na palavra FLOR, o L é engolido. E eu não sei te dizer o porquê, mas isso acontece muito. Pra falar, eles falam, mas pra escrever... Fica faltando letra e eles não percebem. Na hora que eu peço para lerem pra mim, a dona Maria, por exemplo, lê como se tivessem todas as letras ali. Eu não sei o porquê disso. Aí, eu falo: “Olha aqui: está certa essa palavra? Como é que escreve essa palavra? Cadê essa letra?” [confrontando com a escrita ortográfica] “Tá aqui ó”, aí, eu mostro. (Depoimento do/a docente P6)

Outra questão evidenciada nesta pesquisa é a relação que os(as) professores(as) estabeleciam entre o processo de consciência fonêmica e a capacidade de memorização das correspondências grafema-fonema, como se pode notar nos fragmentos abaixo:

Decora música, decora a vida dos outros, decora tudo! Mas decorar que o B com a A dá BA.... Isso não decoram. (Depoimento do/a docente P4)

Eu falo com ele: Paulo, C com A é CA. Aí, se ele olha pro lado.... Já esqueceu com quais letras se faz CA. (Depoimento do/a docente P5)

Identificar o fonema é uma memória. Você decora. O som /B/ é B. Não tem como ensinar, é uma percepção. De tanto ouvir, você vai percebendo, não é assim? Eu acredito que sim. Eu não sei se estou errada(risos). É uma coisa que a gente decora, mesmo. Essa letra tem esse som, aquela outra tem aquele outro som e, aí, na hora de escrever esse som, eu lembro que é essa letra. Então é uma questão de memória. Por isso que eu pensei (...) em dar mais repetições do mesmo som pra ver se gravam. (Depoimento do/a docente P3)

Tenho algumas alunas que são do tipo que esquecem. Aprenderam hoje e amanhã já esquecem o que aprenderam hoje. (Depoimento do/a docente P2)

Eu acho, que a maior questão, na alfabetização de adultos, é a questão da memória. Se a gente descobrisse uma técnica.... ou, sei lá... Até um trem pra beber! (risos) Chá de não sei o quê, vamos todo mundo tomar chá pra ajudar na memória! (Depoimento do/a docente P1)

Ao constatarmos a valorização da memória no desenvolvimento da consciência fonêmica, e, sem subestimar a sua importância no processo de alfabetização, veremos que o caminho que os estudos nos apontam convergem para a necessidade de reflexões metalinguísticas.

Sem entrar no mérito das explicações dos(as) entrevistados(as) sobre as dificuldades dos(as) estudantes que, na busca de soluções, até mesmo fantasiosas (como o chá), buscam saná-las, nos é possível tecer algumas considerações acerca do assunto, a começar pelo conceito do fonema. Miranda (2014) e Martins (2014), ao discorrerem sobre os conceitos de fonética e fonema, respectivamente, explicitam que estes são os sons de uma língua que apresentam um valor distintivo, sendo capazes de distinguir significados.

De acordo com Soares (2018, 2020), Silva (2011, p.109) e Morais (2020), o fonema, como dito anteriormente, é uma unidade intrassilábica, abstrata, não audível, não pronunciável isoladamente. Os fonemas se articulam gerando uma corrente contínua de som. Isabelle Liberman e Alvin Liberman (1992; *apud* Soares 2018, p. 198), em estudos acerca das relações entre consciência fonêmica e alfabetização, afirmam que “o processo normal da fala não apenas impede perceber as estruturas internas das palavras, mas pode ainda, sem dúvida, ocultá-las.”

A sensibilidade aos fonemas não ocorre de maneira espontânea, o que já revela que não é uma habilidade ancorada somente na memorização, mas que demanda um processo de ensino. É necessário conduzir os sujeitos, que já apresentam consciência silábica, a uma sensibilidade fonêmica. Esta última se difere da sensibilidade fonética que ocorre quando se percebe a distinção de palavras que se diferem por um fonema, em função de, na fala, a atenção estar voltada para o conteúdo semântico e não para a sua estrutura fonológica. É necessário, portanto, avançar dessa sensibilidade fonética para uma sensibilidade fonêmica.

Segundo J. Morais (2003), “na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas.” Pode-se ilustrar o que é dito aqui quando o sujeito percebe a diferença das palavras Bota e Bola. A capacidade de diferenciação reside na diferença semântica das palavras, não necessariamente na capacidade metafonológica de identificar que as palavras possuem segmentos iguais, diferenciando-se apenas por um fonema consonantal posicionado no início da segunda sílaba.

Portanto, a sensibilidade fonética, que possibilita ao sujeito diferenciar esse par de palavras, por exemplo, precisa evoluir para uma sensibilidade fonêmica, acompanhada do desenvolvimento das correspondências grafema-fonema e do avanço das hipóteses de escrita.

Os fonemas são representados pelos grafemas, que se diferem, conceitualmente, das letras. Estas se relacionam à dimensão gráfica, à concretização do traçado, que pode ser grafado de variadas formas -A, a, A, A a. Já o termo *grafemas* apresenta uma natureza mais abstrata, demandando, para além das diferentes variações visuais, reconhecer uma função, no conjunto do alfabeto, portanto, nos remete à necessidade de se pensar o sistema, nos seus valores contrastivos (Carvalho, 2014). Ainda segundo este mesmo autor,

um aspecto é a dimensão gráfica (a letra), com todos os critérios da direcionalidade da sua escrita, o que exige do aprendiz habilidades motoras e visuais para concretizar o traçado desejado ou para reconhecer uma forma. Outro aspecto é a dimensão interpretativa (o grafema), com o critério da contrastividade, que remete a comparações de natureza mais funcional. Assim, pelo critério gráfico, particulariza-se a ação de grafar indicando os requisitos do traço (...); pelo critério interpretativo, compara-se o valor atribuído à forma (Carvalho, 2014).

No nosso sistema de escrita, um determinado fonema pode ser representado por mais de um grafema (por ex: /g/ pode ser representado pelos grafemas *g* e *gu*) e um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas (por ex: o grafema *r* pode remeter a dois fonemas). É também possível que um único fonema corresponda a um grafema composto por mais de uma letra, que é o caso dos dígrafos consonantais (por ex.: *rr*, *gu*, *lh*). Deve-se, portanto, no processo de alfabetização, distinguir estes contextos trabalhando o conhecimento das letras e as relações entre grafema-fonema.

Autores, tais como Morais (2009, 2022) e Soares (2018, 2020), apresentam as diferentes relações entre fonema-grafema: 1ª) relações regulares fonema-grafema das consoantes: um fonema é representado por um e apenas um grafema consonantal indiferentemente de sua posição na palavra; 2ª) relações regulares contextuais das consoantes: um fonema pode ser representado por mais de um grafema, a depender do contexto; 3ª) relações fonema-grafema das vogais: uma mesma vogal pode representar diferentes fonemas; 4ª) relações morfológico-contextuais: as relações fonema-grafema se tornam previsíveis, ao se considerarem os aspectos morfológicos e gramaticais; e 5ª) relações irregulares: a definição da relação fonema - grafema se dá pela norma ortográfica.

A compreensão do sistema alfabético pressupõe o entendimento de que a escrita representa a pauta sonora da fala, bem como o conhecimento de como se dá essa representação. Para tanto, o processo se inicia na análise da oralidade e na sua segmentação,

que ocorre, primeiro, no nível da palavra, em seguida, no nível da sílaba e, por fim, no nível do fonema. Se, no início desse percurso, partimos da oralidade, o trabalho com a consciência fonêmica parte da escrita. A sensibilidade fonêmica se relaciona diretamente com a aprendizagem da escrita. É na escrita que o fonema se torna visível e, então, suscita a sensibilidade fonêmica, e esta, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas (Soares, 2018, p. 207). Segundo Morais (2020, p.68), “para pensar sobre os fonemas, que têm uma natureza instável e não constituem unidades discretas, precisamos recorrer a formas visuais, as letras, que nos ajudam a materializá-los”.

Da mesma forma, Soares (2018, p. 204) relata que “o desenvolvimento da consciência fonêmica não parte da oralidade, mas da escrita, pois emerge à aprendizagem da representação, por grafemas, dos sons da fala, não identificados isoladamente, os fonemas”.

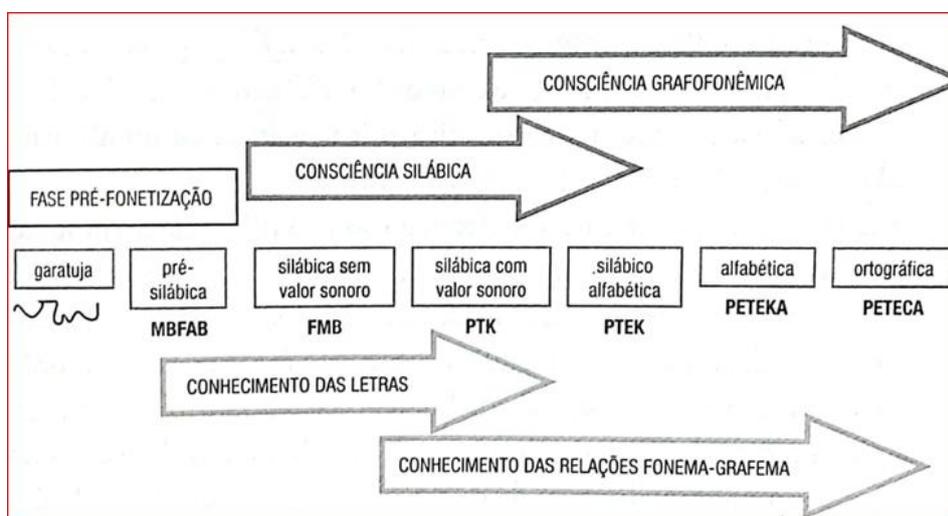
A professora P1 propôs algumas atividades didáticas que evidenciavam o uso da palavra escrita para o desenvolvimento da consciência fonêmica, em especial, quando demandavam o aprendizado das correspondências entre fonema-grafemas: “A dúvida maior é na hora da escrita. Então, quando percebo que estão trocando muito uma letra, eu coloco isso na hora da escrita. Então, quando percebo que estão trocando muito uma letra, eu coloco isso no acróstico, no ditado, peço para procurarem palavras com essa letra na revista”.

Morais (2020, p. 145) nos traz alguns aspectos que revelam a importância da escrita para o desenvolvimento da consciência fonêmica, ao dizer que “a escrita estabiliza, materializa o não tratável na mente como unidade, permite analisar paradigmaticamente sequências repetidas, além de propiciar a leitura do que já foi escrito”.

De acordo com o autor, o sujeito em processo de alfabetização, ao se deparar com a escrita de uma palavra que reconheça oralmente, é estimulado a pensar sobre a sequência dos sons que a compõem. Além disso, a escrita materializa os segmentos sonoros da fala, que não são tratados na mente como uma unidade. A escrita de palavras, produzida pelos sujeitos em processo de alfabetização, também permite analisar o que já foi notado da pauta sonora e o que ainda precisa ser registrado.

Como citado anteriormente, no capítulo 2 desta pesquisa, na Figura 1, Soares (2018, p. 235) e (2020, p.137) nos apresenta um gráfico que explicita três processos que coexistem e se correlacionam no processo de alfabetização: o paradigma fonológico, o paradigma construtivista e o conhecimento das letras. Todos se desenrolam de maneira concomitante, de forma que um alimenta e é alimentado pelos outros.

Figura 9- Processo de alfabetização



Fonte: Soares (2018, p. 235)

A partir do paradigma fonológico, o sujeito que já alcançou a consciência silábica é levado a se atentar para os fonemas. A partir do paradigma construtivista, a escrita silábica já não é suficiente para o sujeito que identifica as unidades intrassilábicas e isso demanda o conhecimento de como registrar tais unidades. Estes dois percursos se somam ao conhecimento gradativo das letras e da sua funcionalidade, ou seja, das relações grafema-fonema, tudo isso envolto nas habilidades de letramento.

Ao observar o relato do(a) docente P3, que se refere ao estágio de fonetização no processo de alfabetização, onde o sujeito compreende que a escrita representa a pauta sonora, não podemos perder de vista que, após este estágio, ainda há outras propriedades do sistema a serem descobertas:

Alfabetização não é uma coisa que, um dia, você não sabe e, no outro, você sabe. Passa por descobertas e por aprendizagens, não é? Têm coisas que elas têm que descobrir. Que é a questão de que a escrita é a representação do som da fala. Isso é uma descoberta. Enquanto não descobre isso, o percurso não sai do pré-silábico. E, depois disso, passa por uma memorização, que eu acho que é onde “agarra” demais na EJA, né?

Depois que o sujeito compreende que a escrita representa a pauta sonora, é preciso desenvolver as habilidades de consciência fonêmica, bem como o conhecimento das letras, no que tange às relações fonema-grafema, a partir dos confrontos cognitivos, das comparações entre registros escritos, entre oralidade e escrita, etc.

Ainda sobre os três processos que se desenvolvem paralelamente, é possível analisar, no relato do(a) docente P5, que existe um percurso gradativo, processual, que envolve diferentes estágios em cada um dos diferentes processos descritos na Figura 9.

A imagem era FACA e ele precisava encontrar as sílabas no fim da página, recortar e colar no lugar certo, na frente da imagem. Ele colocou só o FA. Aí, eu dizia: Ô João, aqui você pôs o FA e, depois de FA, qual sílaba que tem? E ele me respondeu: É o CA. “Então junta os dois!” eu falei. Mas ele não deu conta. Aí, eu fico desorientado(a), porque se eu estou trabalhando as sílabas, ele precisa memorizar isso.

É possível aventar que o(a) estudante João está operando em uma hipótese silábica com valor sonoro, onde a palavra FACA pode ser representada pelas letras F, para representar a primeira sílaba, e A, para representar a segunda sílaba. Se assim for, é importante que ele seja confrontado no registro escrito (conceitualização da escrita) e sensibilizado, na perspectiva fonológica, aos elementos silábicos da palavra, enquanto concomitantemente se apropria das relações letras-sons. Ainda, a partir deste fragmento, é possível notar a diferença na reflexão oral, onde o sujeito segmenta corretamente a palavra e, na reflexão escrita, a notação silábica lhe é suficiente.

Bialystock (1992, p. 303) apresenta três etapas no processo de conhecimento das letras: a primeira delas é o contato com as formas visuais das letras e os seus nomes. A segunda é o registro e o reconhecimento, quando há a compreensão das letras como objetos que apresentam determinadas características visuais. A terceira e última etapa se refere à compreensão simbólica, onde as letras se referem a valores específicos e o sujeito compreende a relação entre as letras e os fonemas. Esta última etapa nos remete ao conceito de grafema, o qual foi apresentado acima por Carvalho (2014).

Maciel et al. (2021, p. 112) também evidencia a existência de diferentes estágios que compõem o conhecimento das letras.

É fato que percebemos, também, que os jovens e os adultos, na leitura das letras, costumam pronunciá-las em ordem alfabética, mas isso não significa que consigam associar essas letras à sua representação gráfica. Isso ocorre porque é possível que o alfabetizando tenha decorado/memorizado a ordem alfabética, porém não necessariamente tenha aprendido a identificar as letras e seus respectivos sons.

Os relatos abaixo, dos(as) docentes P4 e P1, revelam a necessidade de se trabalhar o conhecimento das letras. Ao ocorrer a troca dos grafemas, podemos inferir que o sujeito apresenta dificuldades na compreensão da funcionalidade das letras e nas suas correspondências sonoras.

Tenho uma aluna que faz várias trocas de letras. No início, eu achava que era só o P com B, ou o T com D, mas troca mais, troca outras letras, e eu não entendo o porquê ela troca, mas ela troca. (Depoimento do/a docente P4)

Eu peço para escrever SABONETE. Ela põe: SA BA NO TE. Então, eu falo com ela: SA...., Janete, o que tá escrito aqui? Eu falo apontando para cada sílaba que ela escreveu. Eu vou analisando cada sílaba. Só que, às vezes, ela não percebe. Aí, eu volto e faço do começo, assim: B com A é BA; e B com O: de que jeito eu faço? E isso acontece sempre! (Depoimento do/a docente P1)

É importante ressaltar que o conhecimento das letras, por si só, não implica consciência fonêmica, apesar de fazer parte do processo. É fundamental o desenrolar concomitante dos processos de consciência fonológica e de conceitualização da escrita para que o sujeito compreenda que a escrita nota a pauta sonora da fala. E, a partir daí, seja levado a compreender a conexão entre letras e fonemas, sendo capaz de identificá-la e registrá-la.

O(A) docente P6 ilustra bem esse assunto ao dizer: “Tem gente que está aqui há bastante tempo e não junta o C com o A para formar CA. Conhece as letras C e A, mas não sabe juntá-las”.

No desenvolvimento do processo de apropriação do sistema de escrita, é comum que os(as) estudantes se valham da acrofonia¹⁸ de algumas letras para registrá-las. O princípio acrofônico não só facilita a identificação da letra, como também suscita a reflexão de que a escrita representa a pauta sonora da fala. O relato do(a) docente P3 nos remete para esta questão e a ilustra:

Eu acho que o som que está próximo do nome da letra, eles gravam com facilidade. Agora, o que é mais sutil, aí que é mais difícil. O sujeito tem que decorar esse som. Quando eu falo BA, você ouve um fonema, mas você não ouve o nome da letra. Como eu te falei antes, quando você fala B, de BEATRIZ, eles vão e colocam o B pra primeira sílaba, porque é o nome da letra e, então, conseguem lembrar. (Depoimento do/a docente P3)

Entretanto, as relações acrofônicas podem não indicar, necessariamente, uma reflexão fonêmica. É necessário analisar com atenção se o(a) estudante, valendo-se da acrofonia das letras, opera no campo silábico ou alfabético.

Ressaltamos aqui que, além do conhecimento das letras, seja fundamental o entendimento do princípio alfabético, que vai se desenvolvendo pelas reflexões fonológicas e pelo desenvolvimento da escrita. Concordando com Moraes (2020, p.127), “do ponto de vista

¹⁸ Os nomes das letras podem ser icônicos (ou acrofônicos) quando trazem em si o fonema que a letra representa, seja no início ou no meio do nome da letra. (Soares, 2018, p. 19).

cognitivo, operar com letras não é o mesmo que acessar fonemas na mente. Pensar sobre letras implica recuperar a imagem gráfica das palavras”.

Os(As) docentes P3 e P1 trazem relatos, já citados anteriormente, que retratam as trocas de letras, apontando a importância de trabalhá-las a partir da compreensão simbólica, onde elas representam fonemas.

Eu vejo que esse grupo que está aqui comigo, apesar de estar na escola há mais tempo, eles confundem ainda qual letra é qual. Eu peço a eles: Escrevam a palavra DEDO. E eles usam uma letra completamente diferente, na hora de registrar, confundem muito. (Depoimento do/a docente P3)

Eles escreveram a palavra SAPATO. Pedi que uma aluna lesse pra mim e ela leu: SA...PA... SAPATO. Então eu falei: SAPATO? Ela falou: É. Eu disse: tem certeza que é sapato? Falo isso porque uso como uma estratégia. Aí, ela fala: SA...PA....DO. Aí eu falo: DO? Tem certeza que D e O é TO? Então “pega muito” nisso aí, nessa troca de letras. (Depoimento do/a docente P1)

A identificação dos fonemas se dá em oposição a outras unidades sonoras que ocorrem em um mesmo contexto linguístico e produzem significados diferentes. Não havendo a pronúncia dos fonemas¹⁹, é na comparação com outra palavra que eles se tornarão perceptíveis. O registro escrito dessas palavras torna-se, pois, fundamental, pois materializa essa diferença entre as palavras, propiciando o desenvolvimento da sensibilidade fonêmica, assim explicitado por Miranda (2014, p.121):

O fonema é uma unidade que possui valor contrastivo e é, portanto, capaz de distinguir significado. Para verificarmos o valor contrastivo de um segmento, utilizamos o princípio da comutação, que consiste na comparação entre os pares mínimos, isto é, duas palavras da língua que diferem em seu significado apenas por um segmento.

Ao analisar diferentes palavras com o mesmo fonema ou palavras que se diferem por apenas um fonema, o sujeito realiza uma análise metafonológica para identificar essa semelhança ou diferença. Entretanto, essa identificação não se refere à segmentação dos fonemas, ainda que, no desenrolar desta análise, tenha sido necessário isolar algum som da palavra. Segundo Soares (2018, p. 215),

o processo de identificação de fonemas, levando ao reconhecimento de segmentos sublexicais encontrados nas palavras, está na base da compreensão do princípio

¹⁹ Compreende-se que os fonemas não são pronunciáveis, primeiro, porque eles não são audíveis, não correspondem à cadeia sonora que se analisa e, segundo, porque essa pronúncia é uma combinação com o som vocálico que apoia a consoante. Além do fato que nem toda reprodução dos atos articulatórios são pronunciáveis isoladamente, como é o caso das consoantes oclusivas.

alfabético. (...) sob a perspectiva linguística, enquanto atividades de segmentação de fonemas são artificiais, já que contrariam o conceito de fonemas como unidades não audíveis e não pronunciáveis isoladamente, (...) atividades de identificação, ao contrário, atendem ao princípio linguístico de que um som é reconhecido como fonema não por se distinguir como um segmento que se pode separar da cadeia sonora da palavra, mas por ser identificado como som, ou gesto vocal, que se repete em diferentes contextos linguísticos, ou se diferencia em contextos linguísticos semelhantes.

Portanto, a identificação do fonema induz a uma segmentação, mas a segmentação não supõe uma identificação, pois a manipulação do fonema não induz a sua identificação. Soares (2018) apresenta alguns estudos na área que concluem que os fonemas manipulados isoladamente não são reconhecidos, pelos sujeitos em processo de alfabetização, como segmentos sublexicais das palavras faladas.

É válido trazer aqui que a identificação de fonemas, em estruturas silábicas que fogem à estrutura consoante-vogal (cv), pode trazer dificuldade de registro escrito e é útil ao(à) professor(a) compreender algumas possibilidades de resolução pelos(as) estudantes. Retomamos aqui um relato do(a) docente P6, já apresentado no início dessa seção:

Eles não conseguem registrar o que eles falam. Por exemplo: na palavra FLOR, o L é engolido. E eu não sei te dizer o porquê, mas isso acontece muito. Pra falar, eles falam, mas pra escrever... Fica faltando letra e eles não percebem. Na hora que eu peço para lerem pra mim, a dona Maria, por exemplo, lê como se tivessem todas as letras ali. Eu não sei o porquê disso. Aí, eu falo: “Olha aqui: está certa essa palavra? Como é que escreve essa palavra? Cadê essa letra?” [confrontando com a escrita ortográfica] “Tá aqui ó”, aí, eu mostro. (Depoimento do/a docente P6)

Nesse caso, duas hipóteses são possíveis: ou os(as) estudantes apontam uma dificuldade em identificar o fonema /L/, demandando, entre outras ações, um trabalho de sensibilização aos fonemas, ou, apesar de o identificarem, o omitem no registro escrito. Segundo nos esclarece Soares (2018, p. 316), “ao grafar as sílabas CCV (consoante, consoante, vogal), os erros mais frequentes (...) são: omissão da segunda consoante; metátese - troca de posição da segunda consoante - e epêntese - intercalação de fonema”.

Portanto, em relação ao exemplo dado acima, além da omissão da consoante L, o registro da palavra FLOR pode evidenciar uma metátese, quando o registro seria FOLR, ou mesmo FORL, ou uma epêntese, que é o caso do registro FOLOR.

Ainda em relação à necessidade de se trabalhar a sensibilidade fonêmica, reafirmando o que foi dito há pouco, os estudos na área afirmam que a escrita contribui de maneira mais determinante do que a leitura neste processo de reconhecimento dos fonemas, visto que a

materialização da palavra, a partir da escrita, gera um maior confronto cognitivo. O relato do(a) docente P3 aborda essa relação dos processos de leitura e escrita:

Quando ela precisa escrever uma palavra que tenha a sílaba MA, ela está lá pensando no MA e parece que esquece que é o MA, de Maria, que é o nome dela! Se ela lê o nome dela, na hora de escrever, a gente quer que ela faça essa referência ao próprio nome, não é? Então eu estou sempre tentando fazer essa ponte, lembrando a eles que o que eles conseguem ler, eles também podem escrever. (Depoimento do/a docente P3)

A nós nos parece importante ressaltar o que pesquisadores(as) como Soares (2018), retomando pesquisas, já nos têm dito: que, a leitura e a escrita decorrem de processos distintos. No desenvolvimento da escrita, o sujeito, ao produzir uma palavra e torná-la visível, precisa identificar os fonemas preexistentes na fala ou na mente e relacioná-los aos seus respectivos grafemas. Ou seja, partirá dos fonemas para, então, representá-los em seus grafemas correspondentes, o que é denominado consciência fonografêmica. Na leitura, o processo se dá de forma invertida, pois o sujeito reconhece nos grafemas os fonemas correspondentes, o que é denominado consciência grafofonêmica. Visto que outras estratégias durante a leitura (de cunho lexical como efeito de vizinhança, familiaridade com a palavra, etc) podem auxiliá-lo no reconhecimento das relações grafema-fonema compreende-se que a produção escrita das palavras exige maior reflexão (metalinguística) que o reconhecimento visual das palavras. Desse modo, a escrita encoraja uma análise das palavras em suas menores unidades fonológicas, bem como da relação das letras com estes sons (Treiman, 1998 p. 296).

Retomando o relato do(a) docente P3, a escrita da sílaba MA, de Maria, implica uma reflexão fonografêmica, que é mais desafiadora que a leitura da sílaba MA, na palavra MARIA, que envolve uma reflexão grafofonêmica. Portanto, é justificável que a estudante realize a leitura do seu nome, mas apresente dificuldade em registrar, espontaneamente, a sílaba MA, composta em alguma outra palavra.

Segundo Soares (2018, p. 230),

uma das possíveis causas de, (...) a escrita contribuir mais fortemente para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, e assim conduzir mais rápida e facilmente à identificação de correspondências fonema-grafemas é que, na escrita, a palavra já está dada como unidade fonológica e semântica. Representá-la por grafemas significa a progressiva segmentação da cadeia sonora e a progressiva identificação dos segmentos (...) fonêmicos com grafemas.

Para Ehri, (1997, p. 264 *apud* Soares, 2018, p. 226): “o ato de ler envolve uma resposta, a de pronunciar uma palavra. Ao contrário, o ato de escrever envolve múltiplas respostas, escrever várias letras na sequência correta”.

É possível depreender, na fala de alguns(as) professores(as), que a leitura pela rota lexical pode favorecer o desenvolvimento da consciência fonêmica, uma vez que a correspondência fonema-grafema é armazenada no léxico do sujeito. Nessa expectativa, tais docentes conduzem os(as) estudantes à leitura de um mesmo texto, repetidas vezes, na intenção de fazê-los(as) reconhecer as palavras, sem a necessidade de decifrá-las fonologicamente.

Eu apresento o texto e eles vão em um exercício global. E vão ter uma leitura mais fluida. Pelo menos com as crianças funciona assim. Eu tenho um material de textos curtos e eu trabalhei a semana inteira com eles. Aí, eles vão no quadro pra ler o texto, leem acompanhando com o dedo, e eu deixo o texto preso na parede, e eles vão lendo decorado, porque é texto que decora fácil. E, ali, quando chega no final do ano, eles leem fluentemente. (Depoimento do/a docente P3)

A palavra “velhinha” aparece toda hora no texto que temos lido. Então, quando chega na hora de ler velhinha, ela já sabe. É um pouco daquele método, do global. De tanto ver, eles já sabem o que está escrito. (Depoimento do/a docente P2)

Entretanto, sem desconsiderar os efeitos da leitura no desenvolvimento da consciência fonêmica, estudos direcionados a este processo (Shahar – Yames; Share, 2008 *apud* Soares, 2018) demonstram que a escrita seja mais eficaz para incorporar palavras ao léxico ortográfico que a leitura. Sendo que, no caso da leitura, a incorporação ao banco lexical ocorre em função de repetidas decodificações.

Vale dizer que proporcionar um contato intenso com determinadas palavras pode auxiliar na memorização de relações irregulares entre fonema-grafema, para as quais não há regras para o seu uso, visto que foram arbitrariamente convencionadas. Portanto, essa estratégia pode ser mais bem explorada ao final do processo de alfabetização, visto que seja preciso consolidar o conhecimento das letras e as relações regulares e contextuais do fonema-grafema.

A partir do contato com uma determinada ação didática, o(a) docente P4 relatou o que pretendia desenvolver em sua turma nos dias subsequentes à entrevista fornecida para esta pesquisa: “Tudo tinha a escrita do nome: o quadro, a porta, a mesa. Os estudantes acabavam igual a gente com Coca-Cola: eles visualizam a palavra e sabem o que está escrito. Sabendo o que está escrito, depois, a gente passa para a comparação”.

Entretanto, a proposta relatada pelo(a) professor(a) pode não ser eficaz para a criação de um banco lexical, visto que o sujeito precisa decodificar a palavra pela rota fonológica. Além do que, estudos mostram que a rota lexical é utilizada no início do processo de alfabetização, com palavras menores, monossílabas e /ou funcionais. Entretanto, a proposta pode ser útil para proporcionar uma reflexão da pauta sonora ancorada na materialização da palavra escrita. Ou seja, ao observar a palavra mesa, é possível que o sujeito seja impelido a analisá-la comparando os segmentos sonoros à sequência dos grafemas.

Concordando com Soares (2020, p. 124), a leitura da própria escrita conduz o sujeito à consciência fonêmica, ao instigá-lo a refletir sobre como representou os sons da fala por meio das letras. Ademais, lendo o que escreveu, o(a) estudante analisa os fonemas que identificou e aqueles que ainda são necessários para completar a cadeia sonora da fala.

O desenvolvimento da consciência fonêmica, portanto, necessita de uma reflexão metalinguística que suscite a identificação do fonema e a sua notação a partir do conhecimento das relações entre letras e sons. Não basta a apresentação das letras ou a memorização dos sons produzidos pela junção delas. A comparação entre palavras auxilia na identificação do fonema em questão e o conhecimento das relações letra-som conduz à notação correta deste fonema. Ao excluir a notação escrita do processo de reflexão sobre as palavras, os sujeitos não são auxiliados a observar as semelhanças gráficas de palavras que apresentam o mesmo fonema nem as diferenças gráficas de palavras que se diferem por apenas um fonema (Morais, 2020, p.143).

Um fragmento da entrevista do(a) docente P6 revelou sua necessidade de uso do registro escrito na prática pedagógica:

Esse negócio deles identificarem o som que eles têm que registrar não é fácil, mas também não é impossível. E, toda vez que percebo que há uma dificuldade, eu já vou logo registrar a palavra que traz dificuldade no quadro. Vou para o visual, porque acho que o visual ajuda na compreensão. (Depoimento do/a docente P6)

Exemplificando a importância de uma análise comparativa da escrita de palavras para o desenvolvimento da habilidade de identificação de fonemas, a mesma professora compartilha sua estratégia didática: “Eu faço esses exercícios, por exemplo, eu falo PALHA, e explico que, se eu tirar o H, fica pala. FALHA, se eu tirar o H, fica FALA. Então eu faço isso, ou eliminando ou acrescentando o H, para eles perceberem”.

Sem maiores esclarecimentos sobre o desenrolar desta prática, vale dizer aqui que a atividade pode ser ainda mais enriquecida, se a reflexão oral for realizada ancorada na escrita.

O(A) docente P4 também relata a prática de ensino dos sons nasais, a partir de comparações da pauta sonora das palavras que se diferem por um fonema: “A vogal nasal é complicada para eles, então, o que eu faço: Na hora de falar uma determinada palavra, eu “tiro o nasal”: MATO. Depois eu falo “com o nasal”: MANTO. Pra que eles percebam a diferença”.

Como dito anteriormente, o confronto e a análise comparativa do registro escrito do(a) estudante, com a notação padrão da palavra em que se tem dificuldade, pode gerar uma produtiva reflexão fonológica.

Importante lembrar, como dito no início desta pesquisa, que a apropriação do sistema de escrita alfabética não se dá pela transmissão mecânica do seu funcionamento, sendo ele considerado um código, mas pela reconstrução do próprio sistema, compreendendo o princípio e as propriedades do SEA. Alguns relatos indicaram a utilização de treinos mecânicos de leitura e/ou escrita para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Porque eu trabalho com o texto, sempre ponho um texto curto, pequeno, alguma coisa para não trabalhar a sílaba solta. A partir do texto, fazemos a análise da palavra, que tem as letras que estamos focando, por exemplo, a família do B, a sílaba BO e, aí, vamos pensando em outras palavras que apresentam a mesma sílaba, e vamos fazendo aquele trabalho só com aquela sílaba. E aquelas palavras todas, que a gente trabalhou, eu digo e elas escrevem. Aí, se chegou uma outra palavra que a gente não trabalhou ali, mas que tem o BO, elas não escrevem! Acho que esquecem tudo! (Depoimento do/a docente P3)

Evidencia-se aqui a importância da escrita enquanto se analisa a sequência dos sons de uma palavra. O relato também revelou que o treino com um mesmo fonema (no caso, o fonema /b/, ou mesmo a sílaba *bo*), baseado na oralidade e na leitura, não implica, necessariamente, em uma reflexão das relações fonema-grafema. O confronto com palavras que se diferem em determinado fonema pode auxiliar a compreensão de como notar aquele som, além de trabalhos relacionados ao conhecimento das letras.

Minhas aulas seguem toda uma rotina. Nós estamos trabalhando alguns encontros consonantais com o R. Então vou fazer a mesma coisa que eu fiz com sons nasais, cada dia uma família. Aí, vem a leitura. Depois, vem umas 5 ou 6 palavras que têm aquela sílaba do encontro consonantal. Eu escrevo estas palavras, leio uma por uma, eles leem, tiram dúvidas e, depois, nós pegamos o livro de literatura que estamos lendo. E eles copiam. Fazem uma cópia, mesmo, da parte que vamos ler. Quer dizer, tem esse treino ortográfico da escrita. Depois, eu leio fluente, depois, eu explico ali todas as sílabas que eles têm dificuldade. Depois, eu leio novamente, depois, é a vez deles lerem. Os que têm muita dificuldade, eu ajudo, os que não têm, eu faço interferência só ali, naquela dificuldade pontual. (Depoimento do/a docente P2)

O que podemos inferir da prática relatada, de acordo com a discussão que aqui se faz, diz respeito à necessidade de inserirmos, em nossas práticas de ensino, atividades que proporcionem confrontos cognitivos e reflexões acerca das relações fonema-grafema. Por meio de comparações que envolvem o registro escrito e outros confrontos cognitivos, acreditamos que melhor se contribui para o processo de alfabetização, pois estimula-se o entendimento e a reconstrução do funcionamento do SEA pelo próprio sujeito, em detrimento às práticas associativas que buscam associar os grafemas aos seus fonemas, em uma transferência mecânica do funcionamento do sistema alfabético.

Não tem muito tempo que eu comecei a trabalhar assim, quase que uma coisa meio cartilhada. Pega uma letra e trabalha aquelas sílabas. Porque eles já estão silábicos e, então, já dá para trabalhar sílabas e esse entendimento de que a sílaba não é sempre representada por uma só letra. Então você coloca lá no quadro as palavras, lê sozinha, eles leem... E, aí, eles já começam a escrever corretamente a palavra... E, aí, nossa! Fiquei feliz demais! Pensei comigo que, se eu trabalhar tantos dias com cada letra, em três meses, eles vão estar canônicos! Mas, quando foi ontem, tivemos um imprevisto na escola e eu acabei tendo um tempo com essa turma e dei uma atividade de escrita espontânea que tinha a palavra BORRACHA. E eles não escreveram o B com O! Podiam ter escrito tudo diferente, mas o B com O tinha que estar lá!!!(Depoimento do/a docente P3)

O treino (mesma prática repetidas vezes; utilização do mesmo conjunto de palavras; ação mecanizada) não implica, necessariamente, na reflexão fonológica necessária para o processo de reconhecimento dos fonemas. Além disso, é possível que a leitura de palavras que apresentam o mesmo fonema conduza os(as) estudantes a uma associação mecânica do som ao registro gráfico mais que a uma reflexão das relações fonema-grafema, que se estabelecem em um sistema que nota a pauta sonora. Os relatos evidenciam também a necessidade de trabalhar a conceitualização da escrita e a consciência silábica, concomitantemente.

Outro aspecto, neste último relato, que nos parece relevante é que, para o avanço da escrita silábica, o sujeito aprendiz precisa demandar o conhecimento fonêmico e isso se dá a partir de confrontos com a então escrita silábica e a escrita padrão, em paralelo com o conhecimento das relações entre letras e sons. Portanto, é necessária a sensibilização para o fonema e a condução para que o sujeito perceba a necessidade de notar os elementos intrassilábicos e, assim, seja levado a se atentar também para os segmentos orais no interior das sílabas e vice-versa.

O uso do silabário, como recurso que auxilia o(a) estudante a memorizar mecanicamente as correspondências entre grafemas e fonemas, é abordado nos relatos abaixo, dos(as) docentes P5 e P2:

Uma coisa que eu fiz [foi] esse mural aqui.... Eu percebi que elas precisam memorizar e elas não têm tempo de pegar no caderno fora da escola. Então, eu fiz as sílabas todas. Eu fiz os sons das sílabas simples. Eu acho que só delas estarem olhando, elas vão lembrar. Aí, se elas têm dúvida, por exemplo, estão com dificuldade em escrever o LA, aí, eu mostro os números do quadro que eu fiz, para elas encontrarem a sílaba (Depoimento do/a docenteP2)

Eu quis mostrar as sílabas pra ele e, então, montei uma folha com todas aquelas mais simples, que não têm dígrafo nem encontro consonantal. Coloquei uma sílaba em cada quadrinho e ia trabalhando isso com ele. (Depoimento do/a docente P5)

Ressaltamos que a memorização não implica em reflexão metalinguística. A reflexão é fundamental para o processo de alfabetização e sem ela o aprendizado se apresenta como uma mera transferência de conhecimento, no caso, das correspondências entre as letras e os seus sons. Ou seja, a identificação dos fonemas e o conhecimento das relações fonemas-grafemas se dão a partir de uma reflexão metalinguística fundamental para o processo de alfabetização, e não por uma suposta memorização das relações letra-som que, não raras vezes, ocorre a partir de um treino mecânico. Concordando com Morais (2020, p. 143), ao se referir a determinados programas de treinamento de consciência fonológica: “Fica evidente, em tais treinamentos, a visão de notação escrita como mero código e a simplificação do que se entende por domínio do sistema alfabético a uma mera aprendizagem associativa de quais fonemas correspondem a quais grafemas”.

Portanto, caminhando para a conclusão desta seção, reconhecemos que a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, das habilidades relacionadas à consciência fonêmica, evidenciada nesta pesquisa, perpassa pelos três processos explicitados por Soares (2018, 2020). É preciso atribuir à letra a sua identidade grafêmica, reconhecendo a sua funcionalidade em grafar os sons – conhecimento das letras. Estes sons devem ser devidamente identificados e grafados – paradigma fonológico. E, por fim, a conceitualização da escrita deve conduzir à demanda do registro das unidades intrassilábicas – paradigma construtivista.

Os estudos acerca da consciência fonêmica apontam para um ensino que proporcione reflexões metalinguísticas revelando o protagonismo dos sujeitos no processo de alfabetização, o que corrobora a perspectiva de que o nosso sistema alfabético não é um código, tampouco é apreendido passivamente, o que demanda de nós, professores(as) alfabetizadores(as), o conhecimento acerca do processo de alfabetização de jovens e adultos.

4.2 A consciência fonêmica e os documentos analisados: diálogos possíveis

As habilidades do eixo de apropriação do sistema de escrita, que tratam do desenvolvimento da consciência fonêmica, estão presentes de maneiras distintas nos documentos analisados.

Quadro 4 - Habilidades referentes à consciência fonêmica

Matriz de Habilidades para Alfabetização na EJA- Documento Orientador	Proposições Curriculares para a EJA	SMAE
6 - Levantar hipóteses sobre as letras que compõem a escrita de palavras significativas.	6- Compreender a categorização gráfica e funcional das letras.	6- Ler e registrar palavras compostas por sílabas canônicas.
15 - Identificar segmentos semelhantes em palavras escritas.	7- Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc ²⁰ .	7- Ler e registrar palavras compostas por sílabas não canônicas.
18- Identificar semelhanças sonoras de palavras orais e escritas, considerando a letra inicial.	9- Dominar as relações entre grafemas e fonemas.	
19- Substituir letra inicial de palavras, formando novas palavras orais e/ou escritas.	10- Dominar regularidades ortográficas.	
23- Compreender que o registro escrito se relaciona à linearidade sonora das partes das palavras ²¹ .	11- Dominar irregularidades ortográficas.	
24- Agrupar palavras escritas considerando a mesma letra inicial (ex: martelo, metro, medo; bota, bateria, bule).	12- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita ²² .	

²⁰ Ainda que esta habilidade não tenha mencionado os fonemas, tratou das diversas unidades fonológicas, subentendendo, portanto, o reconhecimento dos fonemas.

²¹ Esta habilidade não faz referência direta ao trabalho de consciência fonêmica, entretanto, para o trabalho de consciência fonêmica, é preciso se atentar para a linearidade sonora e para o registro escrito das palavras.

Matriz de Habilidades para Alfabetização na EJA- Documento Orientador	Proposições Curriculares para a EJA	SMAE
25- Comparar palavras escritas considerando mudanças na letra inicial (ex. faca/maca/paca; lata/ pata/ rata/ mata/gata; Lia/mia/pia).		
26- Identificar letra inicial de palavra oral e produzir palavra oral e escrita com a mesma letra.		
27- Substituir letra inicial de uma palavra escrita, formando uma nova palavra, através de comutação (ex. _ala, _ala; _ato, _ato).		
33- Escrever palavras compostas por fonemas consonantais que tem correspondência direta no português (P, B, T, D, V, F).		
34- Ler palavras compostas por fonemas consonantais que tem correspondência direta no português (P, B, T, D, V, F).		
35- Ler e escrever palavras compostas por sílabas canônicas, formadas por consoante e vogal (cvcv) e canônicas iniciadas com vogal (vcv).		
36- Ler e escrever palavras formadas por sílabas não canônicas (cvc, ccv, vcv, ccv).		

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Dentre as nove habilidades do eixo de apropriação do sistema de escrita, apresentadas na Matriz de Habilidades para a Alfabetização do SMAE (SMED, 2022a), duas estão

²² A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita pressupõe a consolidação das habilidades de consciência fonêmica.

relacionadas à consciência fonêmica. São elas: “ler e registrar palavras compostas por sílabas canônicas” e “ler e registrar palavras compostas por sílabas não canônicas”. Para que estas habilidades sejam consolidadas, é necessário o trabalho com a consciência fonêmica, entretanto, esta observação pode não ser evidente para todos(as) os(as) professores(as) que atuam na alfabetização da EJA.

As Proposições Curriculares (SMED, 2016), além de apresentarem em sua Matriz de Ensino quatro habilidades referentes à consciência fonêmica, tecem considerações acerca do processo de alfabetização, em uma perspectiva de letramento, mencionando as propriedades do sistema alfabético, revisadas e apresentadas posteriormente por Moraes (2012). Algumas dessas propriedades se relacionam à consciência fonêmica, porém, o documento não aprofunda o assunto.

A habilidade 6 deste documento, a saber, “compreender a categorização gráfica e funcional das letras”, remete ao trabalho de conhecimento das letras, que avança da identificação e traçado de cada uma delas ao campo simbólico e abstrato do grafema, quando este se relaciona aos fonemas.

A habilidade 7, “reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc”, embora não cite o termo fonema, nos dá margem para inferirmos que esta unidade intrassilábica foi aqui considerada. Neste item, compreendemos a percepção das unidades intrassilábicas, inicialmente, pela sensibilidade fonética, prosseguindo para o desenvolvimento da sensibilidade fonêmica, conforme discorremos anteriormente.

A habilidade 9, “dominar as relações entre grafemas e fonemas”, se apresenta como uma continuidade da habilidade 7.

Por fim, a habilidade 12, “compreender a natureza alfabética do sistema de escrita”, se refere ao objetivo do processo de alfabetização e, portanto, engloba todas as outras. Apesar de sucintas, no campo da consciência fonêmica, as habilidades dispostas na matriz de habilidades presente nas Proposições Curriculares (SMED, 2016) abordam essa dimensão fonológica.

A Matriz de Habilidades para a Alfabetização de Jovens e Adultos, apresentada na “Coleção Lendo e Escrevendo palavras, Lendo e escrevendo o Mundo”, discorre, nos volumes 4 e 5, a respeito da consciência fonêmica, da distinção conceitual entre letra, grafema e fonema e das relações regulares e irregulares entre estes. Estes volumes são intitulados “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na Alfabetização de Jovens e Adultos” e “Conhecimentos de Ortografia e a Alfabetização de Jovens e Adultos”, respectivamente.

Dos três documentos analisados, a matriz de habilidades proposta na Coleção é a mais detalhada, acompanhada de um material formativo, com uma proposta dialógica de conceitos

teóricos, narrativas práticas e propostas de sequências didáticas em cada volume. Dentre as doze habilidades elencadas, relacionadas à consciência fonêmica, a primeira delas remete ao trabalho inicial, de conhecimento das letras, trazendo relações entre elas e seus sons. As habilidades 18 e 19 apontam para o reconhecimento de fonemas. A habilidade seguinte, de número 23, diz respeito à sensibilidade fonética e, por não estar no início desta lista de habilidades, infere-se que a referida linearidade se relaciona à percepção das unidades intrassilábicas (caso esta habilidade ocupasse o início da lista, poderíamos supor a intenção de um trabalho de fonetização da escrita).

As habilidades seguintes, 24 e 27, direcionam para a análise das primeiras letras. As habilidades 33 e 34 referem-se à escrita de palavras que apresentam uma relação biunívoca entre fonema-grafema. Ou seja, referem-se às relações regulares. Por fim, as habilidades 35 e 36 consideram as demais estruturas silábicas, correspondendo, portanto, a outras possíveis relações entre fonemas e grafemas: relações contextuais, contextuais morfológicas e irregulares.

Uma consideração a ser feita, a respeito da relação de habilidades relacionadas à consciência fonêmica desta matriz, se refere à uma lacuna entre a habilidade 27 e 33, dado que, quando da reflexão com as primeiras letras (explicitada na habilidade 27), parte-se para a escrita e para a leitura de palavras (explicitada na habilidade 33). Tendo em conta a intenção de ser mais detalhada, se considerarmos que os dígrafos consonantais não ocupam a sílaba inicial e que os dígrafos vocálicos, compostos por duas letras, não podem ser contemplados nessa habilidade, a matriz poderia se tornar ainda mais completa, se se considerar habilidades que contemplem estes fonemas. O relato a seguir exemplifica a demanda em trabalhar de forma intencional estas questões: “Eu sei que os sons nasais são muito usados nas palavras, e eu sei que é difícil de pegar. Depois, virão os encontros consonantais com o R, que também são complicados para eles entenderem” (Depoimento do/a docente P2).

De maneira mais ou menos intencional, os três documentos analisados contemplam habilidades relativas à consciência fonêmica ou pressupõem o trabalho com elas. Entretanto, diante da demanda dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) acerca do conhecimento do processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita, demanda esta observada nesta pesquisa, e dos objetivos dos referidos documentos, entende-se que a explicitação de habilidades correspondentes às diversas etapas do processo de alfabetização, incluindo a consciência fonêmica, pode auxiliar ainda mais o desenvolvimento do trabalho destes(as) profissionais.

4.3 Jogando com os fonemas na EJA – Jogos de consciência fonêmica para a educação de jovens e adultos

A ausência de materiais específicos para o público composto por jovens, adultos e idosos, somada aos relatos dos participantes desta pesquisa e às discussões teóricas, levaram-nos a construir atividades que suscitassem reflexões que colaborariam para a consolidação das correspondências letra-som e para o desenvolvimento da consciência fonêmica. Do conjunto de atividades elaboradas, apresentamos aqui aquelas que, ao serem aplicadas em sala de aula, foram revisadas e consideradas bem-sucedidas pelas autoras e pelos(as) estudantes.

Para a elaboração, usamos como referência: os jogos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco, elaborados por Brandão *et al.*(2009); os jogos do Projeto Trilhas (Instituto Natura, 2011), elaborados em 2011, pelo Instituto Natura, pela Comunidade Educativa Cedac, em parceria com o Ministério da Educação²³.

Os jogos e materiais concretos são de grande valia não só para o público infanto-juvenil, mas também para as pessoas jovens, adultas e idosas. Considerando as especificidades de cada público na elaboração e na condução das propostas, o uso destes recursos concretos incentivam os estudantes e propiciam um ambiente descontraído e agradável onde o sujeito é levado a explorar, refletir e repensar, o que contribui significativamente para a construção do aprendizado.

As atividades propostas pelos recursos materiais apresentam um potencial motivador, que propiciam o manuseio, o experimento, a ação e a tomada de decisão por parte dos(as) estudantes, apresentando-se, assim, como um instrumento de aprendizagem agradável e eficaz.

É importante, contudo, que o(a) professor(a) assuma um papel de mediador(a), que condicione e explore os conflitos cognitivos, em lugar de oferecer resoluções rápidas ao(à) estudante. A observação atenta do(a) professor(a) ao processo de aprendizagem durante as atividades pode revelar uma série de informações importantes sobre a compreensão do sujeito acerca do sistema alfabético.

Importa-nos dizer aqui que os jogos propostos não devem se dar de maneira isolada, mas em um contexto de ensino-aprendizagem que envolva o desenvolvimento de habilidades fonológicas, de conceitualização da escrita e de conhecimento das letras. Eles podem ser

²³ Esse material contou com a concepção do conteúdo e supervisão de Ana Teberosky.

utilizados de maneira individualizada ou em dupla, tendo o(a) professor(a) como condutor(a) e mediador(a) da atividade.

A produção de um recurso pedagógico, direcionado a pessoas jovens, adultas e idosas apresenta o desafio de encontrar imagens que não sejam infantilizadas e que correspondam às palavras com a estrutura demandada. Apesar dos esforços para esse fim, é possível que alguma imagem gere dúvidas para algum(a) estudante. Portanto, vale esclarecer que não há prejuízo algum em dizer ou perguntar ao sujeito, previamente, qual o nome de cada figura, visto que a imagem, nos jogos aqui propostos, têm a função importante de auxiliar a memória do significado da palavra, enquanto se analisa a sua pauta sonora.

O recurso que ora se apresenta é composto por seis jogos e intitulado: Jogando com os fonemas na EJA – Jogos de Consciência Fonêmica para a Educação de Jovens e Adultos.

Figura 10- Recurso educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Eles apresentam as seguintes possibilidades de análise e reflexão cognitiva:

- Jogo 1 - Análise e reflexão das relações entre grafema-fonema ou letra(s)/ sons;
 - Identificação de determinados fonemas.
- Jogo 2 - Análise e reflexão das relações entre grafema-fonema ou letra(s)/ sons;
 - Isolamento mental de determinados fonemas.
 - Identificação de determinados fonemas.
- Jogo 3 - Análise e reflexão das relações entre grafema-fonema ou letra(s)/ sons;
 - Identificação de determinados fonemas;

- Localização da posição do fonema na palavra.
- Jogo 4 - Análise e reflexão das relações entre grafema-fonema ou letra(s)/ sons;
 - Identificação de determinados fonemas;
 - Síntese dos fonemas/grafemas e retomada da palavra.
- Jogo 5 - Análise e reflexão das relações entre grafema-fonema ou letra(s)/ sons;
 - Isolamento mental de determinado fonema.
 - Identificação de determinados fonemas;
 - Síntese dos fonemas/grafemas e retomada da palavra;
- Jogo 6 - Análise e reflexão das relações entre grafema-fonema ou letra(s)/ sons;
 - Isolamento mental de determinados fonemas.
 - Identificação de determinados fonemas;
 - Síntese dos fonemas/grafemas e retomada da palavra;

Descrevemos abaixo cada um desses jogos:

4.3.1 Jogo 1

Figura 11- Jogo 01



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Material: 10 cartelas; 10 marcadores; lápis; papel; e borracha.

Objetivo/apresentação: Nesta proposta o(a) estudante é convidado(a) a preencher a palavra com a primeira letra faltante. Para tanto, é preciso identificar, no conjunto de letras sugerido, qual delas corresponde corretamente ao fonema inicial.

As palavras utilizadas neste material foram TELHADO, JACARÉ, VINHO, PLANETA, GRÁVIDA, ESCADA, ANTENA, GALO, PEIXE, RATO.

Orientações: O(a) professor(a) deve apresentar a cartela ao(à) estudante, dizer o nome da figura e pedir que ele(a) escolha, dentre as opções apresentadas, a letra inicial da palavra. Para isso, ele(a) pode usar o marcador disponível na caixa. Após a escolha, o(a) estudante deverá registrar em um papel a escrita completa da palavra.

As cartelas apresentam um nível de dificuldade, o qual está relacionado às diferentes estruturas silábicas. Não é necessário que o sujeito responda a todas elas. O(A) professor(a) deve avaliar quais cartelas o(a) estudante deverá utilizar, de acordo com a situação pedagógica deste(a) último(a).

Sobre a atividade: As opções de resposta apresentadas buscam proporcionar um conflito cognitivo. As palavras TELHADO e VINHO apresentam relações biunívocas no que tange ao primeiro fonema-grafema. No caso da palavra TELHADO, as opções de resposta são os pares de letras P/ B, T/D, que não se diferem pelo modo e lugar de articulação²⁴, mas somente pelo vozeamento, se surdas ou sonoras. No caso da palavra VINHO, temos, nas opções de resposta, um confronto cognitivo no par F/V que também não se difere pelo modo ou lugar de articulação, mas pelo vozeamento²⁵. Nos casos de trocas entre P/B, T/D, F/V, é possível que a dificuldade não esteja na relação fonema-grafema, mas na distinção entre os sons surdos e sonoros, sendo necessário desenvolver esta discriminação fonológica.

As palavras PLANETA e GRÁVIDA apresentam encontros consonantais que, diferentemente dos dígrafos²⁶, representam fonemas distintos. Estes encontros podem gerar certa dificuldade, em função da estrutura da sílaba não ser canônica, ou mesmo da distinção dos sons. Por outro lado, a posição em sílaba inicial facilita a reflexão fonêmica. As opções de resposta propõem um conflito quanto à discriminação fonológica dos fonemas.

Na palavra JACARÉ o fonema inicial, representado pela letra J, é conflitivo com a letra G, quando diante de E ou I, apresentando, portanto, certo grau de dificuldade.

Na palavra ESCADA, o conflito se localiza na estrutura da sílaba inicial (VC) que inicia com um fonema vocálico. As opções de resposta incluem as vogais E, A, O e I.

²⁴ O ponto de articulação se refere ao lugar onde ocorre alguma obstrução da passagem da corrente de ar quando da pronúncia dos fonemas (ex: bilabial, glotal, labiodental, etc.). O modo de articulação se refere à forma em que se dá essa obstrução (ex: oclusiva, fricativa, lateral, etc).

²⁵ O vozeamento se refere à vibração das cordas vocais quando da pronúncia dos fonemas. Podendo ser uma consoante surda, quando, em sua pronúncia, não vibram as cordas vocais; ou sonora, quando, em sua pronúncia, vibram-se as cordas vocais.

²⁶ O dígrafo é o encontro de duas letras para a produção de um único fonema. Ele pode ser considerado um dígrafo consonantal, que representa um fonema consonantal, ou um dígrafo vocálico, que representa um fonema vocálico.

Por fim, a palavra ANTENA apresenta um dígrafo vocálico, ou seja, as letras A e N se juntam para a formação de um único fonema. Tem-se aqui o objetivo de que o sujeito reconheça que determinado fonema pode ser representado por um grafema composto por mais de uma letra.

A palavra GALO traz a letra G em seu fonema inicial, neste caso, pode, pela acrofonia, se confundir com a letra H. As outras opções de resposta C e J se justificam em função do traçado da letra e da possibilidade de hipercorreção²⁷, respectivamente.

A palavra RATO apresenta a letra R que é utilizada para representar mais de um fonema. Ademais, o dígrafo RR corresponde a um único fonema, o que contribui para um possível conflito. A estes grafemas correspondem relações ortográficas contextuais que, ainda que não seja, em determinado momento, foco do trabalho pedagógico, podem ser paulatinamente inseridas no contexto escolar para possibilitar reflexões, ainda que iniciais.

Por fim, a palavra PEIXE apresenta uma relação fonema-grafema inicial biunívoca e as opções de resposta B e M apresentam as mesmas características, quanto ao vozeamento e ponto de articulação, a saber, sonoras e bilabiais²⁸, distinguindo-se em relação ao modo de articulação, oclusiva e nasal²⁹, respectivamente.

Sugestões: **a)** Após a atividade o(a) professor(a) pode sugerir que o(a) estudante apresente outras palavras que iniciam com os fonemas trabalhados, lembrando que o foco está no fonema e não na sílaba inicial. **b)** Pode ser organizada uma competição entre os(as) estudantes que conseguem pensar e registrar o maior número de palavras com cada um dos fonemas iniciais.

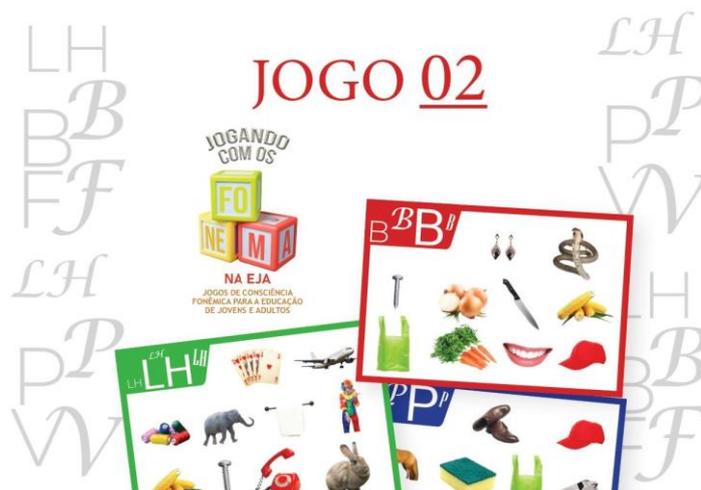
²⁷ Ocorre quando, ao escrever uma palavra que normalmente é corrigida, o(a) estudante realiza uma escrita fora da norma padrão, na tentativa de não cometer o erro usual.

²⁸ As consoantes bilabiais, ao serem pronunciadas, articulam os lábios superiores e inferiores para que haja a obstrução da passagem da corrente de ar.

²⁹ O modo de articulação oclusiva das consoantes se refere a uma completa obstrução de ar por meio da boca resultando em uma explosão. O modo de articulação nasal se refere à obstrução de ar pela boca e sua saída pelo nariz.

4.3.2 Jogo 2

Figura 12- Jogo 02



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Material: 5 cartelas; 25 marcadores; lápis; papel; e borracha.

Objetivo/apresentação: Esta atividade tem por objetivo a identificação do fonema em destaque nas palavras que nomeiam as imagens, podendo ele estar localizado em qualquer posição da palavra, não somente na sílaba inicial, bem como a compreensão das relações fonema-grafema.

Orientações: O(a) professor(a) deve apresentar a cartela ao(à) estudante e explicar que ali estão várias imagens e que será preciso analisar os sons que formam cada uma das palavras para identificar em quais delas utiliza-se a letra ou as letras que está/estão em destaque. É possível conduzir o(a) estudante a uma reflexão intrassilábica pedindo que ele(a) diga a palavra, em seguida, que a separe oralmente em sílabas e que, então, se atente aos sons que compõem cada sílaba. Caso a letra em destaque esteja presente na palavra analisada, o(a) estudante deve posicionar o marcador em cima da imagem. É importante esclarecer que a letra pode estar no início, no meio ou no final da palavra. As cartelas apresentam níveis de dificuldade relacionados às letras e dígrafos que devem ser identificados, bem como a posição que os fonemas ocupam nas palavras. Não é necessário que o(a) estudante responda a todas as cartelas. O(A) professor(a) deve avaliar quais o(a) estudante deverá utilizar, de acordo com a situação pedagógica deste(a) último(a).

Sobre a atividade: Durante a aplicação do jogo, quando o(a) professor(a) julgar necessário, é possível intervir junto aos(às) estudantes, orientando-os(as) quanto ao registro da

palavra que analisada. Outra possível intervenção é a comparação escrita das palavras que estejam gerando dúvidas. Essas mediações podem auxiliar as reflexões fonológicas.

Os fonemas em destaque nas cartelas são representados pelos seguintes dígrafos ou letras: B, P, F, V e LH. Esclarecemos que os dígrafos consonantais (lh, ch, nh) compõem grafemas compostos por mais de uma letra, que representam um único fonema.

As letras P, B, F e V apresentam uma relação biunívoca com os seus fonemas, ou seja, cada uma dessas letras se refere a um determinado som. Entretanto, a dificuldade reside na distinção fonológica entre elas. As letras P e B são oclusivas, bilabiais, pronunciadas no momento de expiração do ar, quando este é bloqueado pelos lábios para, em seguida, a partir da sua abertura, o som seja pronunciado. Em cada uma das cartelas, há cinco imagens que apresentam o fonema em destaque. Com características semelhantes e o mesmo ponto de articulação, a distinção de um e outro fonema se dá por uma percepção fonológica; o mesmo ocorre com as letras F e V. Entretanto, elas são fricativas, labiodentais, ou seja, a passagem de ar, que gera uma fricção, é conduzida por um canal estreito em função de dois pontos articuladores, neste caso, o encontro do lábio inferior com os dentes superiores. A necessidade de proporcionar reflexões fonológicas para a consolidação das relações fonema-grafemas justifica a escolha das letras deste jogo. O dígrafo LH é considerado lateral, em relação ao seu modo de articulação, em função de a corrente de ar ser obstruída ao meio e, portanto, correr pela lateral da boca. É também um dígrafo palatal, ao se considerar que o ponto de articulação se dá no encontro da língua com o palato. Sua complexidade reside na composição do grafema, que utiliza duas letras e na estrutura silábica (ccv) distinta da estrutura canônica.

Sugestões: **a)** Após a utilização do material, sugerimos a escrita das palavras que geraram alguma dúvida ou dificuldade; **b)** Pode ser organizada uma competição entre os(as) estudantes que conseguirem completar a cartela corretamente e mais rápido que os(as) demais participantes.

4.3.3 Jogo 3

Figura 13- Jogo 03



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Material: 5 cartelas; 15 letras; letras móveis.

Objetivo/apresentação: Este jogo tem por objetivo identificar a posição de determinados fonemas na palavra. Ele possibilita, inicialmente, uma análise silábica da palavra, sucedida por uma reflexão intrassilábica, buscando o reconhecimento de determinados sons. Demanda-se, inicialmente, a análise da presença do fonema e, posteriormente, da sua posição.

Orientações: O(A) professor(a) apresenta as letras produzidas para a imagem em questão, colocando-as ao lado da figura, uma de cada vez, para que o(a) estudante possa apontar, utilizando o marcador, em qual posição silábica se encontra determinado som: se na sílaba inicial, medial (quando for o caso), ou final. O(A) professor(a) pode preparar um número pré-determinado de cartelas, para que o(a) estudante possa resolvê-las na ordem que melhor lhe convier, ou pode prepará-las uma a uma.

É importante que, previamente ao uso deste jogo, o(a) estudante esteja habituado(a) às nomenclaturas “sílabas inicial”, “sílabas medial” e “sílabas final” ou que tenha conhecimento da estrutura da atividade, que demanda a marcação da primeira, da segunda ou da terceira sílaba.

As cartelas apresentam um nível de dificuldade relacionado às diferentes estruturas silábicas. Não é necessário que o sujeito responda a todas elas. O(A) professor(a) deve avaliar quais o(a) estudante deverá utilizar, de acordo com a situação pedagógica deste(a) último(a).

Sobre a atividade: As palavras utilizadas apresentam variações em relação à estrutura silábica. Para a palavra canônica (cv), por exemplo, CAMELO, são apresentadas as consoantes C, M e L, para que sejam identificadas, uma a uma, suas posições. Neste caso, temos um possível conflito situado na sílaba inicial. Alguns/Algumas estudantes tendem a marcar a sílaba CA com a letra K, pelo princípio da acrofonia, e pode ser uma oportunidade de esclarecer alguns princípios do sistema de escrita, como a diferença do nome da letra e dos sons que ela representa, além da presença obrigatória de uma vogal por sílaba.

As palavras CABRITO e FLORESTA apresentam encontros consonantais nas sílabas consoante-consoante-vogal (ccv), com variação de R e L na segunda consoante. Os encontros consonantais apresentam certa dificuldade e demandam uma reflexão fonológica mais minuciosa. Ainda na palavra FLORESTA, temos a sílaba cvc, que chama a atenção do(a) estudante para a identificação e registro do último fonema.

Esclarecemos aqui que os encontros consonantais não representam um único fonema. As letras que os compõem não perdem seu valor sonoro.

A palavra CAIXOTE, que traz a estrutura consoante-vogal-vogal (cvv), apresenta o ditongo na sílaba inicial. As semivogais dos ditongos, não raras vezes, são suprimidas na pauta sonora, e, para favorecer essa reflexão, evidenciamos os fonemas vocálicos e semivocálicos desta sílaba. Em final de palavra paroxítona, a vogal E pode assumir o som de I, ao que corresponde uma relação contextual de fonema-grafema e, ainda que o trabalho não esteja focado nas normas ortográficas, o(a) estudante é levado(a) a perceber variações no registro da pauta sonora e escrita, ou seja, por vezes, a pronúncia não corresponde exatamente à notação.

A palavra CADERNO apresenta o desafio na sílaba medial (cvc), e orienta-se a identificação das posições das letras D, R e N; Este padrão silábico é considerado de mais fácil aprendizagem em relação ao padrão ccv, pois a terceira letra, que é uma consoante, se posiciona ao final da sílaba, logo, não se confunde ao fonema inicial.

Sugestões: Após a utilização do material, sugerimos que o(a) estudante, utilizando as letras em cartelas, complete as palavras com letras móveis.

4.3.4 Jogo 4

Figura 14- Jogo 04



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Material: 5 cartelas; letras móveis.

Objetivo/apresentação: Esta atividade, assim como as anteriores, objetiva a identificação de fonemas nas palavras e o conhecimento das relações fonema-grafema.

Orientações: O(A) professor(a) apresenta uma cartela com quatro imagens e o seu nome à frente. Com as letras móveis disponíveis para este jogo, o(a) estudante deve completar as palavras.

Sobre a atividade: Para este jogo, utilizamos palavras com estruturas silábicas distintas, CV, CVC, VV, CVV, CCV, contemplando fonemas vocálicos e consonantais, além dos dígrafos vocálicos. A atividade contribui para a identificação e para o agrupamento dos fonemas, além do desenvolvimento das correspondências fonema-grafema. Uma das cartelas apresenta uma relação de palavras semelhantes: canônicas; dissílabas, com o uso das mesmas vogais O e A nas primeiras e segundas sílabas, respectivamente, que correspondem aos mesmos fonemas. Esta cartela possibilita reflexões a partir da comparação das palavras e da diferenciação dos fonemas consonantais. As palavras desta cartela são: BOTA, BOLA, COLA e MOLA.

Outra opção de cartela apresenta 4 palavras canônicas e trissílabas para preenchimento dos fonemas vocálicos, que são de fácil identificação, apesar de o último fonema da palavra SAPATO ser um som fechado. As outras palavras são: PICOLÉ, PIPOCA e PANELA.

Os dígrafos apresentam certa dificuldade e os seus fonemas estão propostos, juntamente com outros fonemas consonantais, na cartela que contém as palavras CHAPÉU,

FARINHA, MEDALHA e GALINHA. O dígrafo CH apresenta um vozeamento surdo que se difere dos demais, que são sonoros. Tal distinção pode contribuir para uma maior facilidade de identificação do CH em relação aos dígrafos LH e NH.

Em outra cartela, apresentamos palavras compostas por dígrafos vocálicos, ou seja, formado por vogais nasais. Os fonemas vocálicos devem ser trabalhados, desde o início do processo de alfabetização, considerando os sons abertos e fechados e se nasais ou orais. As palavras dessa cartela são ONÇA, BENGALA, LÂMPADA e BANDEIRA.

Por fim, consideramos, na última cartela, as palavras BALAIO e CAIXA, que apresentam ditongos que são chamados de fonemas semivocálicos, quando é o caso de os fonemas serem representados por semivogais. É comum ocorrer a supressão da semivogal na pauta sonora, portanto, chamamos a atenção dos(as) estudantes para estas relações fonema-grafema. Apresentamos também palavras formadas por sílabas consoante-vogal-consoante (cvc), com a coda³⁰ em R e S, lembrando que o padrão silábico CVC é de mais fácil aprendizagem, se comparado ao padrão CCV. As palavras dessa cartela são BALAIO, CAIXA, PORTA e LESMA.

Sugestões: **a)** O(A) professor(a) pode optar em reduzir as opções de resposta, reduzindo o nível de dificuldade, deixando disponíveis somente as letras que devem ser utilizadas na cartela, ou ampliar as opções de resposta, deixando todas as letras do jogo disponíveis, aumentando, assim, o nível de dificuldade da atividade; **b)** Pode ser organizada uma competição entre os(as) estudantes que conseguirem completar a cartela corretamente e mais rápido que os(as) demais participantes.

³⁰ Nas estruturas silábicas C-V-C, o segmento final é chamado de coda, o segmento central é o núcleo e o segmento inicial é chamado de ataque ou *onset*.

4.3.5 Jogo 5

Figura 15- Jogo 05



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Material: 20 cartelas; 5 marcadores; lápis; papel; e borracha.

Objetivo/apresentação: O objetivo deste jogo é conduzir o(a) estudante a distinguir duas palavras escritas, a partir de um único fonema. Cada cartela apresenta uma pergunta que aponta para o campo semântico da palavra que deve ser identificada.

Orientações: O(A) professor deve ler a pergunta junto com o(a) estudante, porém, não deve ler as opções de resposta. Em seguida, com o marcador, o(a) estudante aponta a resposta correta.

Sobre a atividade: Este jogo propõe a distinção de palavras que formam pares mínimos. Cagliari (2002) assim define os pares mínimos: “Pares mínimos são duas palavras (ou morfemas) que têm um ambiente comum (ou seja, um conjunto de sons iguais) e uma diferença, representada pela troca de um único som (ou propriedade fonética) por outro, em um mesmo lugar da cadeia-da-fala”.

O estudante é conduzido à identificação do fonema distintivo e à análise da relação grafema-fonema. A partir desta reflexão, é possível escolher a resposta apropriada para cada uma das perguntas.

Os pares mínimos foram pensados a partir de quatro agrupamentos: no primeiro deles, consideramos os fonemas vocálicos para a distinção das palavras: VELA/VILA; SACO/SOCO; CHEQUE/CHOQUE; SECO/SUCO; e LIXO/LUXO. Por serem estes fonemas vocálicos mais facilmente reconhecidos, este agrupamento apresenta certa facilidade em

relação aos demais. Acrescente-se a estrutura silábica ccv do par CHEQUE e CHOQUE que pode trazer uma maior dificuldade.

Em outro agrupamento, consideramos as consoantes fricativas, ou seja, ao serem pronunciadas, o ar passa por um canal estreito em função do ponto de articulação. Os pares de palavras são FARINHA/VARINHA, VACA/FACA, VACA/JACA, GELO/SELO e ROSA/ROCHA. Os dois primeiros pares de palavras apresentam os mesmos fonemas distintivos, representados pelo F e V. Estes fonemas possuem o mesmo ponto de articulação, a saber, labiodental, o que pode dificultar a distinção entre os fonemas.

O terceiro agrupamento considera o vozeamento do fonema, se surdo (sem vibração das cordas vocais) ou sonoro (com vibração das cordas vocais). Os pares deste agrupamento são PENTE/DENTE; TIA/DIA, MORTA/TORTA, GATO/PATO e BOTE/POTE.

Por fim, o quarto agrupamento traz pares mínimos com fonemas sonoros. São estes os pares: FINA/FILHA, UMA/UNHA, ALHO/ARO, VELA/VELHA e CANETA/CARETA.

Sugestões: O(A) professor(a) pode conduzir o(a) estudante a evidenciar os fonemas distintivos da mesma carta e solicitar que ele(a) forme novas palavras com cada um destes dois fonemas/letras. Estas palavras devem ser registradas no papel ou no quadro.

4.3.6 Jogo 6

Figura 16- Jogo 06



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Material: 10 cartelas; letras móveis; lápis; papel; e borracha.

Objetivo/apresentação: Esta atividade tem por objetivo a formação de mais de uma palavra, a partir da troca de fonemas/letras em uma mesma posição.

Orientações: O(A) professor(a) apresenta ao(à) estudante a cartela que contém uma palavra com um fonema/letra faltante. Em seguida, o(a) estudante deve tentar formar o maior número de palavras, pensando, testando e variando mentalmente as letras e fonemas possíveis. Ele(a) deve registrar em um papel as palavras que conseguir formar. O uso de letras móveis pode auxiliar no exercício de testar a viabilidade de determinados fonemas e, caso o(a) professor(a) julgue necessário, apresentamos grafemas que poderão auxiliar o(a) estudante na formação das palavras.

Sobre a atividade: Essa atividade envolve diversas operações cognitivas e certa manipulação mental dos fonemas, sem que, para isso, seja necessário considerar a segmentação fonêmica de toda a palavra. Neste jogo o(a) estudante é conduzido(a) ao exercício de identificar, isolar e agrupar os fonemas para a formação de palavras, além de operar com as relações fonema-grafema. Durante a produção de uma palavra nova, é necessário que se mantenha na memória a unidade dada, o que gera certa dificuldade. Diante de palavras que se modificam a partir de um só fonema, o(a) estudante é levado(a) à percepção de mudança do significado, ao mudar o significante, avançando, assim, da consciência fonética para a consciência fonêmica. Segundo Cagliari (2002, p. 23), “O fato de modificar ou mesmo de tirar um som de uma palavra (...), mostra que esses sons desempenham um papel muito importante na formação do significante. Qualquer alteração nessa parte do significante acarreta uma modificação do significado”.

As unidades apresentadas, bem como algumas possibilidades de preenchimento, são: _ATA (m,n,p,g,l); _OLA (b,c,g,m); _UA (n,r,l); _ACA (m,f,v); CH_QUE (o,i,e); _ OTE (p, b, l, v); _AR (p,b,m,l); _OTO (m, f, v, b, l); _ALHA (g, c, v, m, t, f); GR_TA (e,i,o,u). Estas dez opções apresentam certa facilidade por se tratar da inserção de fonemas vocálicos e de fonemas consonantais iniciais. No caso de SO_RA (b,g), se o(a) estudante inserir a letra F, é possível conduzir uma reflexão acerca dos diferentes fonemas representados pela vogal O. Nos casos: AMI_O (g,d); _OLHA(r, f, m); _ETO (n,t); RI_O (s, t); GA_O (l, t, d); IN_ERNO (f, t, v), trocam-se fonemas consonantais. Quanto à_UVA (ch,l), _RATO (p,t,g) e FI_A (t,l,n,lh), nestas palavras, a troca de fonemas envolvem dígrafos e encontro consonantal. Em alguns casos (MOLHA - SOFRA e BOTO), existe a opção de inserir um grafema que irá alterar algum outro fonema da palavra, como é o caso de inserir a letra M em _olha, em comparação com as outras possíveis palavras, ROLHA e FOLHA. Neste caso, é possível explorar a variação de sons da letra O. O mesmo pode ser realizado com a inserção do

grafema F em SO_RA, em comparação com as palavras SOBRA e SOGRA. No caso das possíveis palavras em _OTO, ao inserir a letra B, temos um fonema diferente para a letra O, quando comparamos com FOTO, MOTO e LOTO.

Sugestões: Pode ser organizada uma competição entre os(as) estudantes que conseguirem formar a maior quantidade de palavras.

4.4 O recurso educacional e as habilidades dos documentos analisados

Trazemos aqui uma análise dos jogos em relação às habilidades consideradas nos documentos analisados. Ainda que este recurso educacional tenha sido produzido com base na proposta pedagógica da RMEBH, esperamos e desejamos que ele possa servir de inspiração para outras redes.

Esclarecemos que algumas habilidades estão diretamente relacionadas ao jogo, outras são consideradas apenas em parte.

Com relação às 12 habilidades correspondentes, direta ou indiretamente, ao trabalho de consciência fonêmica da Matriz de Habilidades para a Alfabetização (SMED, 2021), somente aquela de número 24 (*Agrupar palavras escritas considerando a mesma letra inicial. Ex.: martelo, metro, medo, bota, bateria, bule*) não foi contemplada, por ser bem específica. Entretanto, a partir das atividades, durante a execução dos jogos, os(as) professores(as) podem propiciar o desenvolvimento desta habilidade, caso julguem pertinente.

Com relação às quatro habilidades correspondentes, direta ou indiretamente, ao trabalho de consciência fonêmica das Proposições Curriculares (SMED, 2016), todas elas são contempladas em todos os seis jogos, com exceção da habilidade referente ao domínio das relações irregulares. Ainda que, em algumas palavras utilizadas nos jogos, seja possível ao(à) professor(a), caso seja do seu interesse, promover reflexões sobre relações irregulares entre fonema-grafema, os jogos não visam ao desenvolvimento destas relações.

Com relação às duas habilidades correspondentes, direta ou indiretamente, ao trabalho de consciência fonêmica do SMAE, elas são contempladas nos jogos 5 e 6.

Quadro 5- Correspondência entre as habilidades e os jogos

Documento	Habilidades	Jogos
Matriz de Habilidades para	6 - Levantar hipóteses sobre as letras que compõem a escrita de palavras significativas.	1,2,4,5,6

Documento	Habilidades	Jogos
Alfabetização (SMED, 2021)	15 - Identificar segmentos semelhantes em palavras escritas.	4,5,6
	18- Identificar semelhanças sonoras de palavras orais e escritas, considerando a letra inicial.	4,5,6
	19- Substituir letra inicial de palavras, formando novas palavras orais e/ou escritas.	6,1
	23- Compreender que o registro escrito se relaciona à linearidade sonora das partes das palavras.	6, 5, 4,3,1
	24- Agrupar palavras escritas considerando a mesma letra inicial (ex: martelo, metro, medo; bota, bateria, bule).	
	25- Comparar palavras escritas considerando mudanças na letra inicial (ex. faca/maca/paca; lata/ pata/ rata/ mata/gata; Lia/mia/pia).	6,5,4
	26- Identificar letra inicial de palavra oral e produzir palavra oral e escrita com a mesma letra.	1
	27- Substituir letra inicial de uma palavra escrita, formando uma nova palavra, através de comutação (ex. _ala, _ala; _ato, _ato).	6,5
	33- Escrever palavras compostas por fonemas consonantais que tem correspondência direta no português (P, B, T, D, V, F).	4,1
	34-Ler palavras compostas por fonemas consonantais que tem correspondência direta no português (P, B, T, D, V, F).	6,5,4,1
	35- Ler e escrever palavras compostas por sílabas canônicas, formadas por consoante e vogal (cvcv) e canônicas iniciadas com vogal (vcv).	6,5,4
36- Ler e escrever palavras formadas por sílabas não canônicas (cvc, ccv, vcv, ccv).	6,5,4	
Proposições Curriculares (SMED, 2016)	6- Compreender a categorização gráfica e funcional das letras.	1,2,3,4,5,6
	7- Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	1,2,3,4,5,6

Documento	Habilidades	Jogos
	9- Dominar as relações entre grafemas e fonemas.	1,2,3,4,5,6
	10- Dominar regularidades ortográficas.	1,2,3,4,5,6
	11- Dominar irregularidades ortográficas.	
	12- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.	1,2,3,4,5,6
SMAE (SMED, 2022a)	6- Ler e registrar palavras compostas por sílabas canônicas.	4,5,6
	7- Ler e registrar palavras compostas por sílabas não canônicas.	4,5,6

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

5 CONCLUSÃO

A partir dos estudos e das reflexões realizadas nesta pesquisa, trazemos aqui as considerações finais.

Muitos avanços são necessários na Educação de Jovens e Adultos para que essa modalidade de ensino seja, de fato, assegurada com qualidade e enquanto direito social e humano. Entretanto, considerando este contexto, ressaltamos que os documentos pedagógicos orientadores desta política, no município de Belo Horizonte, são baseados em estudos e pesquisas da área, configurando-se enquanto materiais formativos fundamentais aos(as) profissionais envolvidos(as) com este trabalho. As concepções acerca da Educação de Jovens e Adultos, bem como a organização das matrizes de habilidades, revelam uma condução da política pública municipal rumo à qualificação da alfabetização na EJA. Todavia, apontamos aqui a demanda por outros estudos que possam nos esclarecer as dificuldades e os desafios para a efetivação, na prática, das avançadas discussões teóricas acerca dos diversos aspectos inseridos no campo da EJA.

Ao analisarmos o tempo de atuação dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa nas turmas de alfabetização na EJA, observamos que aqueles(as) com formação em pedagogia apresentam um número significativo de anos de atuação, em comparação com aqueles(as) licenciados(as) em outras áreas. Ainda sobre o grupo de não-pedagogos(as), observa-se que o tempo maior de atuação na EJA não ocorre nas turmas de alfabetização, mas nas turmas de certificação. Estes dados nos revelam uma possível rotatividade dos(as) professores(as) que não são da área da pedagogia nas turmas de alfabetização, o que implica, obviamente, o comprometimento do trabalho.

Certamente que muitas concepções sobre a alfabetização, apesar de já superadas teoricamente, ainda se fazem presentes na prática de muitos(as) professores(as) alfabetizadores(as), sejam eles(as) formados(as) em pedagogia ou não. É certo também que, por vezes, assumimos práticas de ensino que, quando melhor analisadas, não correspondem ao que se compreende ser o mais adequado. Por fim, há que se reconhecer que o processo de alfabetização requer um conhecimento específico acerca do sistema de escrita e dos processos de aprendizagem e que, sem tais conhecimentos, a alfabetização dos(as) estudantes fica inerentemente comprometida. Estes fatores evidenciam a necessidade de formação continuada direcionada a todos(as) os(as) professores(as) alfabetizadores(as), sejam eles(as) formados(as) em pedagogia ou em outras áreas do conhecimento. Entende-se, portanto, que oportunizar momentos de análise e estudos a respeito do sistema de escrita alfabética e dos processos de

ensino e aprendizagem seja fundamental e urgente, visto que estamos tratando de um direito fundamental de milhares de pessoas.

Concordando com Vóvio (2004),

O grande desafio consiste em estabelecer um processo de formação permanente, promovendo aprendizagens relevantes para a atuação profissional e para o desenvolvimento de práticas que respondam a um conceito amplo de alfabetização e às demandas educativas desses grupos (Vóvio, 2004, p. 25).

Os estudos, bem como os documentos analisados nesta pesquisa, abordam a alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, o processo de apropriação do SEA ocorre inserido nas práticas de letramento sendo, portanto, duas competências distintas e complementares.

Ressaltamos aqui, nestas considerações finais, que à alfabetização e ao letramento subscrevem-se diferentes habilidades e que estas se complementam. Uma vez considerada esta complementaridade entre as facetas, importa que as habilidades referentes à apropriação do sistema de escrita sejam conhecidas e consideradas no processo de alfabetização, sem se desvaler das práticas de letramento, em uma perspectiva ideológica. Portanto, o conhecimento do sistema de escrita alfabética é primordial ao processo de alfabetização.

Os estudos considerados nesta dissertação e os documentos orientadores analisados também abordam o protagonismo dos sujeitos no processo de aprendizagem e nos importa aqui evidenciar que esta afirmação corrobora com o entendimento do próprio sistema de escrita, que demanda ser apropriado pelo sujeito educando, em uma condução ativa do(a) estudante, a partir de reflexões metalinguísticas oportunizadas pela mediação do(a) professor(a). O entendimento de um sujeito passivo, em um processo de aprendizagem centrado no conhecimento do(a) professor(a), bem como a educação a que Freire (1987) denominou bancária, apreendida por processos de associação e memorização mecânicas, não contribuem para a construção de um conhecimento significativo acerca do SEA. Retomando Freire (1987),

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí, a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1987)

Importante considerar que a identificação da dificuldade de ensino no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética nem sempre ocorre de maneira manifesta e clara.

A troca de experiências, as socializações acerca do trabalho e as reflexões sobre a prática conduzem a uma organização do pensamento e da linguagem que podem auxiliar no processo de elucidação daquilo que ora se apresenta como uma dificuldade. Portanto, a pesquisa e as entrevistas proporcionaram reflexões que nos permitiram reconhecer dificuldades, analisá-las no contexto do processo de alfabetização, nomeá-las e identificá-las, no caso desta pesquisa, no campo da consciência fonêmica.

Os estudos direcionados às habilidades da consciência fonêmica explicitaram que o processo de alfabetização não é linear, apesar de ser gradativo, mas perpassa pelos distintos processos descritos por Soares (2018, 2020): a consciência fonológica; a conceitualização da escrita; e o conhecimento de letras. À consciência fonológica cumpre a identificação dos fonemas, que se soma ao conhecimento das relações fonema-grafema e à conceitualização da escrita que demanda o registro dos sons intrassilábicos. São, portanto, habilidades presentes nos diversos estágios de apropriação do sistema, a saber, nos estágios iniciais: ao referir-se: à funcionalidade das letras, quando se apreende que estas representam sons; ao uso das letras com valor sonoro para o registro escrito; à percepção da pauta sonora já iniciada pela consciência silábica; às relações fonema-grafema regulares. Nos estágios finais, ao considerar: as relações fonema-grafema e a consolidação de uma consciência grafofonêmica que considera a notação de diferentes estruturas silábicas.

Com objetivo de propor estratégias que favoreçam o trabalho com as habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonêmica, o recurso educacional desta pesquisa: Jogando com os Fonemas na EJA - Jogos de Consciência Fonêmica para a Educação de Jovens e Adultos, pode ser adaptado a qualquer um dos momentos descritos acima. Cumpre ao(à) professor(a) a intencionalidade de sua ação didática e a escolha das palavras adequadas aos(às) estudantes e à situação pedagógica que se pretende explorar.

Cabe destacar a importância dos conhecimentos adquiridos nesta pesquisa na vida profissional dessa alfabetizadora que buscou, no mestrado profissional, compreender melhor suas dificuldades no ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita dos estudantes da EJA.

Por fim, registra-se aqui a enorme contribuição deste processo de pesquisa que destaca a importância do conhecimento para uma prática pedagógica assertiva, coerente e eficaz, direcionada a um público composto por pessoas jovens, adultas e idosas, que têm o direito de dominar o nosso sistema de escrita alfabética a partir de um processo pedagógico, humano, científico e qualificado.

6 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento da Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

ALVES, Edvaldo Carvalho; AQUINO, Miriam Albuquerque. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012. *In*: **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v.22, p. 79-100, Número Especial, 2012.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

BIALYSTOCK, Ellen. Symbolic Representation of letters and Numbers. **Cognitive Development**, v.7, n. 3, p. 301-316, 1992.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* **Jogos de Alfabetização: manual didático**. MEC e UFPE/CEEL, 2009.

BRASIL. Lei Imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834. Dispõe sobre o poder do presidente de província. **Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

BRASIL. Decreto nº 8213, de 13 de agosto de 1881. Regula a execução da Lei nº 3029 de 9 de janeiro do corrente ano que reformou a legislação eleitoral. **Coleção das Leis do Império do Brazil**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 854-923. 1881.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

BRASIL. Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União, de 10 de janeiro de 2001**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Decreto 9759, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, edição extra, de 11 de abril de 2019a, n.º 70-A, p. 15.

BRASIL. Decreto 9765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, edição extra, de 11 de abril de 2019b, n.º 70-A, p. 15

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/ 2021 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, p. 107.

CAGLIARI, Luiz Carlos de. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In*: ROXO, Rojane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos de. **Análise fonológica: Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2002.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

CEALE. **Lendo e Escrevendo Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo**. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/lendo-e-escrevendo-as-palavras-lendo-e-escrevendo-o-mundo.html>. Acesso em: 07 jun. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara de. **A educação de jovens e adultos na formação de professores: desafios e perspectivas**. Entrevista concedida ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. abril, 2023.

DI PIERRO, Maria Clara de. GALVÃO, Ana Maria de. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo; Cortez Editora, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara de. HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. *In* **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EHRI, Linnea C. Learning to Read and learning to Spell are one and the same, almost. *In: PERFETTI, Charles A; RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel (eds.). Learning to Spell: Research, Theory and Practice across languages.* Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 237-69. 1997.

EHRI, Linnea C. Phases of development in learning to read words. *In: OAKHILL, Jane; Beard, Roger (eds.) Reading development and the teaching of Reading.* Oxford: Blackwell, pp. 79-108. 1999.

EHRI, Linnea C. Orthographic Mapping in the acquisition of sight word reading, Spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific studies of reading*, v.18, n1, pp 5-21, 2014.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Sílabas, sim! Método silábico, não! *In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.* Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** Trad. Horácio Gonzalez et al. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes médicas, 1986 (original de 1979, Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño).

FERREIRO, Emilia. Literacy Development: Pshycogenesis. *In: GOODMAN, Yetta M. (ed.). How children construct literacy: Piagetian Perspectives.* Newark: Internacional Reading association, pp. 12-25. 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo, Cortez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz, RIBEIRO, Nadja Naiara Aguiar, MOURA, Tânia Maria de Melo. Alfabetização de jovens e adultos: ainda uma questão polêmica. *In: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira (Org.). Práticas de alfabetização* (recurso eletrônico). Processos de ensino e aprendizagem. Recife: Ed. UFPE, 2020.

FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In: PATTERSON, K. E.; Marshall, J. C.; Coltheart, M. (eds.). Surface Dyslexia: Neuropsychological and cognitive Studies of Phonological Reading.* London; Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 301-30. 1985.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. SOARES Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil *In: A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de*

Letramento. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz (Orgs). 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GENTRY, J. Richard. Spelling Genius at Work; an analysis of development spelling in “Gnys at Wrk”. *The Reading teacher*, v. 36, n.2, pp. 192-200. 1982.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n° 56, out./dez. 1992 v. 11 n. 56 (1992).

IBGE. **Censo 2022** – Panorama. Indicadores. Tema Educação. Brasil. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=5>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

INSTITUTO NATURA. **Caderno de jogos. Trilhas da Alfabetização.** São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

LEMOS, Cláudia T. G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. *In*: ROXO, Rojane. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

LIBERMAN, Isabelle Y; LIBERMAN, Alvim M. Whole language vs Code Emphasis: Underlying Assumptions and their implications for reading instruction. *In*: GOUGH, Philip B.; EHRI, Linnea C.; TREIMAN, Rebecca L(eds.) **Reading Acquisition.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 343-66. 1992,

MACIEL, Francisca Isabel Pereira.et al. **Alfabetização e letramento de jovens e adultos: carta aberta.** Belo Horizonte: UFMG, FaE, CEALE, 2021.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Fonema. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.** 2022. Inep/Mec. Brasília-DF, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relator

io_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>.
Acesso em: fev. 2024.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco Pachalski; RODRIGUES, Jaqueline Costa; VIEIRA, Isabel de Freitas. Erros (orto)gráficos na escrita de crianças dos anos iniciais: resultados obtidos no 2º eixo do Projeto OBDUC-Pacto/UFPeL. *In*: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; NORMBERG, Marta; PACHALSKI, Lissa. **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização**. São Leopoldo /RS, Editora Oikos, 2020.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Fonética. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

MORAIS, José. Levels of Phonological Representation in Skilled Reading and in Learning to Read. **Reading and Writing**, 2003. v. 16, n, 1-2, pp. 123-51.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In*: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Realização: Ação Educativa/Cenpec/Instituto Paulo Freire. 2022.

OLIVEIRA, Marta Koll de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PAIVA, Vanilda. História da educação popular no Brasil. Educação popular e educação de adultos. 6. ed. **Rev. Ampl.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PNE EM MOVIMENTO. **Plano Nacional de Educação** – Lei nº 13005/2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 04 jun. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 190/2018. Altera a Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014, que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH, a partir do ano 2015.” **Diário Oficial do Município, de 10 de julho de 2018**, edição 5567, 1ª edição, nº XXIV.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Decreto nº 16.690, de 1º de setembro de 2017. Dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município, de 02 de setembro de 2017**.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Parecer nº 093, de 07 de novembro de 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município, de 02 de janeiro de 2003**, edição 1780, 1ª edição, ano IX.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Resolução 01, de 05 de junho de 2003. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no sistema municipal de ensino. **Diário Oficial do Município, de 19 de setembro de 2003**, edição: 1957, 1ª edição, ano IX.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Educação de Jovens e Adultos-EJA**. Ações da Gerência de Educação de Jovens e Adultos. 2024a. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja>>. Acesso em: 03 jun. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Educação de Jovens e Adultos-EJA**. Volumes Pedagógicos EJA. 2024b. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja>>. Acesso em: 03 jun. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Parecer CME nº 093/2002. Regulamentação da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte **Diário Oficial do Município, de 02 de janeiro de 2003**, edição: 1780, ano XXVI.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 49.

SANTOS, Robson do; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; MORAES, Gustavo Henrique; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira. A educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada. Desafios ao novo plano nacional de educação. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; BOF, Alvana Maria. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação. v.8, 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo**: conhecimentos essenciais para alfabetização de jovens e adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 2021. 9 volumes.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Sistema de monitoramento e acompanhamento escolar (SMAE) Educação de Jovens e Adultos/as (EJA) **Matriz de Habilidades**, maio de 2022a. Disponível em:

<<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-consolidando-projetos-de-vida>>. Acesso em: 20 out. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Ofício DRU SMED 198/2022**. Orientações para a organização dos quadros docentes do ano de 2023 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2022b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/proposicoes-eja.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SHAHAR- YAMES, Daphne; SHARE, David L. Spelling as a se-teaching mechanism in orthographic learning. **Journal of research in reading**, v. 31, n1, pp 22-39. 2008. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=5>>. Acesso em: fev. 2024.

SILVA, Jaqueline L., SOUZA, José C.L., BARBOSA, Carlos S. Vinte Anos do Parecer CNE/CEB N. 11/2000: Dos Avanços aos Desafios ainda não superados pela EJA. **Revista e-Mosaicos**. Revista Multidisciplinar de Ensino Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) vol.10, maio-agosto 2021.

SILVA, Thais Cristóforo. **Dicionário de fonética e fonologia**. São paulo: Contexto, 2011. p. 109.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2009. p. 39.

SOARES, Magda. Alfabetização. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfalettrar - toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Fabiana da Silva Correia; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. A alfabetização da EJA: para onde foi o ensino do sistema de escrita alfabética? *In*: **Práticas de alfabetização (recurso eletrônico)**. Processos de ensino e aprendizagem. Magna do Carmo Silva, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (Orgs). Recife: Ed. UFPE, 2020.

SOUZA, Marta Lima de. Alfabetização de Jovens e Adultos: negações, resistências e desafios. *In: Revista Brasileira de Alfabetização ABALF*, v.1, n.11, p.15-31. Belo Horizonte, 2019.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Orgs). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva* Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 3ª ed. (2010).

TREIMAN, Rebecca. Why Spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning Reading instruction. *In: METSALA, Jamie L.; EHRI, Linnea C. Word recognition in beginning literacy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 289-313, 1998.

UFMG; Faculdade de Educação; Faculdade de Medicina. **Efeitos da alfabetização tardia na memória e conectividade cerebral**. 2019-2022. [Documento interno]

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: Lições da prática. Brasília: 2008.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acessado em: 07 junho 2024.

VÓVIO, Cláudia Lemos. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

ANEXO A - MATRIZ DE HABILIDADES - PROPOSIÇÕES CURRICULARES – ALFABETIZAÇÃO

QUADRO CAPACIDADES/HABILIDADES – ALFABETIZAÇÃO				
DIMENSÕES FORMADORAS	CONCEITOS ESTRUTURADORES	EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA	CAPACIDADES GERAIS	CAPACIDADES/HABILIDADES
TRABALHO; MEMÓRIA; CORPOREIDADE; TERRITORIALIDADE	Língua, Discurso, Subjetividade, Linguagem, Memória, Diversidade, Interação, Ludicidade, Variação linguística, Identidade, Contextualização	<p>Compreensão e Valorização</p> <p>Apropriação do Sistema De Escrita</p> <p>Leitura</p>	<p>Conhecer e valorizar práticas sociais letradas.</p> <p>Conhecer a natureza alfabético-ortográfica da escrita da Língua Portuguesa.</p> <p>Ler e compreender textos de diferentes gêneros textuais e posicionar-se criticamente diante de textos lidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade. • Conhecer os usos e funções sociais da escrita. • Conhecer usos da escrita na cultura escolar. • Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar. • o saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar, • o desenvolver capacidades específicas para escrever. <ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferenças entre escrita alfabética e outras formas gráficas. • Dominar convenções gráficas: • Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; • Compreender a função da segmentação dos espaços em branco e da pontuação do final de frase. • Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc. • Conhecer o alfabeto. • Compreender a categorização gráfica e funcional das letras; • Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra de forma cursiva; • Dominar as relações entre grafemas e fonemas; • Dominar as regularidades ortográficas; • Dominar irregularidades ortográficas. • Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita. <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. • Desenvolver capacidades de decifração: • Saber decodificar as palavras; • Saber ler reconhecendo globalmente as palavras. • Desenvolver fluência em leitura • Compreender textos: • identificar finalidades e funções da leitura, a partir do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; • antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; • levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo que está sendo lido; • buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências) ampliando a compreensão, • construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas.

ANEXO B - MATRIZ DE HABILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Volume Orientador.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Documento Ferramentas Janela Ajuda

52 / 62 100% Localizar

EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA		
HABILIDADES	HABILIDADES ESPECÍFICAS	COMENTÁRIOS
Conhecimento do alfabeto e de outros símbolos (ALFAEJA-ASE)	(ALFAEJA-ASE-01) Compreender as funções de signos verbais e não verbais e outros símbolos presentes na sociedade.	Os adultos, ao contrário da maioria das crianças, chegam à escola com várias habilidades já desenvolvidas, como: a compreensão das diferenças entre a escrita e outras formas gráficas, orientação/direção da escrita. Entretanto, isso não se configura como regra, sendo essencial que o(a) professor(a) se certifique de que os(as) estudantes dominam tais habilidades.
	(ALFAEJA-ASE-02) Sabermos que se escreve com letras e diferenciar letras de outros sinais gráficos como números, sinais de pontuação entre outros	O conhecimento das letras (nome, grafia e seu som em uma palavra), como elas aparecem nos nomes próprios e em palavras significativas, é essencial para a reflexão sobre o sistema de escrita. Conhecer as letras do alfabeto requer mobilizar este conhecimento, tomando-o observável em várias situações concretas de uso da escrita e da leitura.
	(ALFAEJA-ASE-03) Conhecer a direção e o alinhamento da escrita.	
	(ALFAEJA-ASE-04) Identificar letras do próprio nome e de outras palavras significativas.	
	(ALFAEJA-ASE-05) Explorar a ordem alfabética, como pista para identificar letras, palavras e para compreender seus usos.	
	(ALFAEJA-ASE-06) Levantar hipóteses sobre letras que compõem a escrita de palavras significativas.	
	(ALFAEJA-ASE-07) Escrever letras ouvindo seu nome.	
	(ALFAEJA-ASE-08)	

Pesquisar

23°C 22:43 10/10/2023

Volume Orientador.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Documento Ferramentas Janela Ajuda

53 / 62 80% Localizar

EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA		
HABILIDADES	HABILIDADES ESPECÍFICAS	COMENTÁRIOS
	<p>Identificar e reconhecer as letras do alfabeto em letra de imprensa maiúscula.</p> <p>(ALFAEJA-ASE-09) Grafar as letras do alfabeto em letra de imprensa maiúscula.</p> <p>(ALFAEJA-ASE-10) Grafar as letras do alfabeto em letra cursiva.</p>	
Consciência fonológica e relações com a escrita	(ALFAEJA-ASE-11) Memorizar e recitar versos de literatura de cordel, parlendas, trava-línguas, poemas.	<p>A consciência fonológica é considerada uma importante dimensão da alfabetização. Por isso, é essencial que o(a) professor(a) crie situações para que o(a) alfabetizando(a) preste atenção à sonoridade da língua, compreendendo que os textos, as frases, as palavras, as sílabas, as rimas e os fonemas são representações de unidades sonoras da fala. Atividades envolvendo a oralidade favorecem a apropriação dessa habilidade que pode ser desenvolvida por meio da exploração de rimas, letras de músicas, poemas, cordéis, dentre outros. Um nível mais aprofundado é a consciência grafofonêmica, isto é,</p>
	(ALFAEJA-ASE-12) Identificar, ao ouvir, palavras que rimam.	
	(ALFAEJA-ASE-13) Contar letras de palavras escritas.	
	(ALFAEJA-ASE-14) Segmentar palavras orais em sílabas.	
	(ALFAEJA-ASE-15) Identificar segmentos semelhantes em palavras escritas.	
	(ALFAEJA-ASE-16) Analisar o número de sílabas de palavras orais e/ou de palavras escritas.	
	(ALFAEJA-ASE-17) Identificar semelhanças	

Pesquisar

23°C 22:44 10/10/2023

Volume Orientador.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Documento Ferramentas Janela Ajuda

54 / 62 80% Localizar

EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA		
HABILIDADES	HABILIDADES ESPECÍFICAS	COMENTARIOS
	sonoras de palavras orais e escritas a partir da sílaba inicial.	fazer relações entre letras e sons a partir da leitura e da escrita de palavras.
	(ALFAEJA-ASE-18) Identificar semelhanças sonoras de palavras orais e escritas, considerando a letra inicial.	A consciência fonêmica é uma habilidade complexa dentro do desenvolvimento da consciência fonológica. Importante destacar que ela não se desenvolve pelo treino isolado dos sons da fala, mas
	(ALFAEJA-ASE-19) Substituir letra inicial de palavras, formando novas palavras orais e/ou escritas.	pela comparação de palavras escritas com letras semelhantes e diferentes, e várias posições no interior das palavras (início, meio e fim)
	(ALFAEJA-ASE-20) Substituir sílabas iniciais e finais, formando novas palavras orais e/ou escritas.	No entanto, não basta apenas fazer análise oral de aspectos sonoros sem relacionar essas questões com as formas escritas das palavras para o desenvolvimento da
	(ALFAEJA-ASE-21) Produzir rimas a partir de palavra falada e/ou escrita.	consciência grafofonêmica. Nesse sentido, pode-se partir das palavras escritas para analisar aspectos sonoros. Por isso, defende-se que deve
	(ALFAEJA-ASE-22) Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	ser feita uma relação entre atividades de análise fonológica produzidas oralmente e sua forma escrita depois a relação oral escrita e
	(ALFAEJA-ASE-23) Compreender que o registro escrito se relaciona à linearidade sonora das partes das palavras.	suas várias dimensões contribui para a construção da consciência de rimas, sílabas e fonêmica. Para o trabalho com essas habilidades, pode valer-se de poemas, cordéis, parafendas etc..
	(ALFAEJA-ASE-24) Agrupar palavras escritas considerando a mesma letra inicial (ex.	

Pesquisar

23°C 22:45 10/10/2023

Volume Orientador.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Documento Ferramentas Janela Ajuda

55 / 62 80% Localizar

EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA		
HABILIDADES	HABILIDADES ESPECÍFICAS	COMENTÁRIOS
	<p>martelo, metro, medo; bota, bateria, bule)</p> <p>(ALFAEJA-ASE-25) Comparar palavras escritas considerando mudanças na letra inicial (ex. faca/maca/paca; lata/palatal, mata/gata; tia/pia/mia)</p> <p>(ALFAEJA-ASE-26) Identificar letra inicial de palavra oral e produzir palavra oral e escrita com a mesma letra.</p> <p>(ALFAEJA-ASE-27) Substituir letra inicial de uma palavra escrita, formando uma nova palavra, através de comutação (ex. _ala, _ala, _ala; _ato, _ato, _to, etc.).</p>	
Leitura e escrita de palavras (ALFAEJA-ASE-LEP)	<p>(ALFAEJA-ASE-28) Reconhecer o próprio nome e palavras muito frequentes de uso cotidiano e escolar.</p> <p>(ALFAEJA-ASE-29) Escrever o próprio nome de memória.</p> <p>(ALFAEJA-ASE-30) Escrever palavras de forma espontânea usando os recursos que conhece.</p> <p>(ALFAEJA-ASE-31) Ler, de memória, palavras</p>	<p>A leitura e a escrita de palavras devem ser uma atividade significativa e uma estratégia para focalização de aspectos linguísticos de sua estrutura, facilitando um raciocínio concentrado no sistema alfabético e ortográfico de escrita. Ao escrever e ler palavras, o adulto pode fazer reflexões sobre os elementos que as compõem, pensando sobre suas propriedades.</p>

Pesquisar

23°C 22:46 10/10/2023

Volume Orientador.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Documento Ferramentas Janela Ajuda

56 / 62 80% Localizar

EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

HABILIDADES	HABILIDADES ESPECÍFICAS	COMENTÁRIOS
	freqüentes na vida cotidiana.	A escrita e a leitura de palavras são habilidades que envolvem pensar em seus respectivos aspectos semânticos, lexicais, fonológicos e gráficos, mas difere se a atividade for a de escrever ou ler.
	(ALFAEJA-ASE-32) Escrever, de memória, palavras freqüentes de uso no seu cotidiano.	Para leitura, é preciso que o(a) alfabetizando(a) identifique os sons que correspondem a uma letra ou conjunto de letras (leitura pela via fonológica) ou usar partes de palavras que já conhece para ler vocábulos novos ou reconhecer palavras em seu aspecto global (via lexicai), por já ter muita vivência com determinada palavra escrita, como nomes significativos ou que fazem parte do cotidiano com freqüência.
	(ALFAEJA-ASE-33) Escrever palavras compostas por fonemas consonantais que têm correspondência direta no português (P, B, T, D, V, F).	A escrita de palavras implica em escrever vocábulos inteiros que se sabe de memória ou pensar sobre seus elementos linguísticos menores, como letras, sons, sílabas ou unidades menores que a palavra e maiores que as sílabas. A oportunidade de escrever palavras, mesmo quando não se conhece todos seus aspectos convencionais, implica em
	(ALFAEJA-ASE-34) Ler palavras compostas por fonemas consonantais que têm correspondência direta no português (P, B, T, D, V, F).	
	(ALFAEJA-ASE-35) Ler e escrever palavras compostas por sílabas canônicas, formadas por consoante e vogal (CVCV) e canônicas iniciadas com vogal (VCV).	
	(ALFAEJA-ASE-36) Ler e escrever palavras formadas por sílabas não canônicas (CVC, CCV, VCVCCV).	

23°C 22:47 10/10/2023

Volume Orientador.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Documento Ferramentas Janela Ajuda

57 / 62 80% Localizar

todos seus aspectos convencionais, implica em

Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo | Volume Introdutório 55

EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

HABILIDADES	HABILIDADES ESPECÍFICAS	COMENTÁRIOS
		pensar em seus segmentos sonoros (silabas) e na correspondência entre cada segmento mínimo que se ouve nas silabas e sua representação gráfica. A escrita pode ser espontânea ou mediada. Os(as) estudantes da EJA podem montar palavras com letras móveis, completar silabas ou letras que faltam, consultar palavras convencionais para escrever legendas de gráficos, tabelas, mapas etc.

Pesquisar

23°C 22:47 10/10/2023

ANEXO C - MATRIZ DE HABILIDADES – SISTEMA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO

LÍNGUA PORTUGUESA - ALFABETIZAÇÃO

CÓDIGO	HABILIDADES
ALFAEJA-ASE1	Identificar letras do alfabeto.
ALFAEJA-ASE2	Reconhecer sílabas.
ALFAEJA-ASE3	Identificar número de sílabas de palavras.
ALFAEJA-ASE4	Identificar sílabas iguais ou que rimam em diferentes palavras.
ALFAEJA-ASE5	Reconhecer diferentes tipos de letra.
ALFAEJA-ASE6	Registrar o próprio nome e identificar suas unidades.
ALFAEJA-ASE7	Ler e registrar palavras compostas por sílabas canônicas.
ALFAEJA-ASE8	Ler e registrar palavras compostas por sílabas não canônicas.
ALFAEJA-ASE9	Usos e funções sociais da leitura e escrita de textos curtos.
ALFAEJA-LIT1	Localizar informação explícita em texto e seus usos e funções sociais.
ALFAEJA-LIT2	Localizar informação explícita, seus usos e funções sociais em texto curtos.
ALFAEJA-LIT3	Localizar informação explícita, seus usos e funções sociais em texto de média extensão.
ALFAEJA-LIT4	Localizar informação explícita, seus usos e funções sociais em texto extensos.
ALFAEJA-LIT5	Reconhecer assunto de um texto, seus usos e funções sociais.
ALFAEJA-LIT6	Reconhecer assunto, seus usos e funções sociais de um texto curto.
ALFAEJA-LIT7	Reconhecer assunto, seus usos e funções sociais de um texto média extensão.
ALFAEJA-LIT8	Reconhecer assunto, seus usos e funções sociais de um texto mais extenso.
ALFAEJA-LIT9	Reconhecer a finalidade, os usos e as funções sociais de um texto.
ALFAEJA-LIT10	Inferir informações, os usos e as funções sociais em um texto.
ALFAEJA-PTE1	Escrever, com a ajuda do professor, textos relacionados à vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema, o assunto e a finalidade do texto.
ALFAEJA-PTE2	Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade, seus usos e funções sociais.
ALFAEJA-PTE3	Reconhecer as funções de diferentes formas de acesso à informação e ao conhecimento em língua escrita.
ALFAEJA-OR1	Expressar-se em situações diversas com clareza.
ALFAEJA-OR2	Realizar a escuta atenta.
ALFAEJA-OR3	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO CÂMARA DEPARTAMENTAL DA UFMG

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus da Pampulha
Fone/fax: 3409-5329
e-mail: dmte@fae.ufmg.br

**DECLARAÇÃO**

A Câmara Departamental, em reunião realizada dia 06/09/2022, aprova o Projeto de Pesquisa “Apropriação do sistema de escrita alfabética na EJA: desafios e possibilidades na prática dos professores”, da Mestranda Joanna de Castro Magalhães Assenção, Orientadora: Profa. Francisca Izabel Pereira Maciel.

Maria de Fátima Almeida Martins
Chefe do DMTE/FaE/UFMG

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA RME/BH

PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

BELO HORIZONTE, 07 DE OUTUBRO 2022

**TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
BELO HORIZONTE (RME-BH)**

A Pesquisadora Joanna de Castro Magalhães Assenção, apresentou à Secretaria Municipal de Educação (Smed) a proposta de Pesquisa intitulada “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na EJA: desafios e possibilidades na prática dos professores” a ser realizada com professores(as) que atuam em Escola(s) Municipal(is) de Ensino Fundamental (Emefs) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape) pelo Educação de Jovens e Adultos e pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, a Smed está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade dos(as) responsáveis pelo projeto fazer(em) contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Caroline Mendes de Oliveira
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da
Educação

Ana Paula Pedersoli
Núcleo de Alfabetização e Letramento

Diego de Oliveira
Appia: consolidando projetos de vida

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na EJA: desafios e possibilidades na prática dos professores”. Com esse estudo pretende-se compreender e explicitar quais os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Belo Horizonte, frente ao trabalho com as habilidades de apropriação do sistema de escrita na EJA. Para participar dessa pesquisa é necessário que você autorize e assine este Termo de Consentimento.

As práticas docentes das professoras alfabetizadoras da EJA são marcadas por vários desafios e um deles refere-se às dificuldades, impasses e desafios frente aos estudantes que não se apropriaram das habilidades direcionadas à aquisição do sistema de escrita alfabética. Por essa razão a pesquisa tem como foco o(a) professor(a) alfabetizador e as suas dificuldades com o trabalho de apropriação do sistema de escrita. Para tanto, faremos uso dos seguintes instrumentos: questionário, entrevistas individuais, grupo focal e observações em campo. Os dados serão registrados através de registros de áudio, filmagens e anotações em caderno de campo.

A participação na pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e observações de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa e será devidamente arquivado pela pesquisadora pelo período de 5 anos. Após esse prazo todo o material será destruído.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados com os nomes dos participantes, visando garantir o sigilo de sua participação. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

A Resolução 466/12 esclarece que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e níveis variados. O caráter da investigação do presente projeto apresenta um risco mínimo, com baixa possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa.

As participantes da pesquisa podem sentir-se constrangidas ao responderem/participarem dos instrumentos de coleta de dados. Também pode haver constrangimento por exposição das próprias práticas e ideias. Para minimizar esse risco, será oferecido um espaço acolhedor, reservado e apropriado para a interação com os instrumentos. A pesquisadora também estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto além dos cuidados na abordagem para evitar exposições desnecessárias das participantes.

Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora se responsabilizará pelos mesmos e o participante poderá buscar informações nos termos da Resolução 466/12.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na EJA: desafios e possibilidades na prática dos professores”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante

Joanna de Castro Magalhães Assenção
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Joanna de Castro Magalhães Assenção (Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: joannacastro@edu.pbh.gov.br; Telefone: (31) 99109-8756. Essa pesquisa é orientada pela Profª Drª Francisca Izabel Pereira Maciel. E-mail: emaildafrancisca@gmail.com.

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.