

Práticas de Alfabetização e Letramento Fundamentadas na Verificação de Conhecimentos Prévios do Aluno da EJA

Alberto Hércules Barbosa

Fábio Braga Souza da Silva

Luiz Fernando de Oliveira Melo

Marcelli Cristina Adão de Mello

Marcelo de Oliveira Nascimento ()*

Introdução

A fala de um indivíduo representa os vínculos que ele estabeleceu ao longo de sua vida. Dessa forma, a história, a herança cultural e sua oralidade estarão marcadas por estes vínculos, de modo que não se torna possível ou razoável ignorar tal bagagem que um aluno traz para a sala de aula e, quando se trata de um aluno da EJA, esses sentimentos são amplificados. Consequentemente, a valorização desse cabedal de conhecimentos que o estudante traz consigo corresponde à valorização de seu mundo e de sua história. Podemos, pois, presenciar o resgate da autoestima adormecida no íntimo desse aluno e, com isso, ajudá-lo a construir seu papel de ator na realidade social em que está inserido.

Entretanto, conduzir o aluno da EJA pelo percurso que proporcione a ele se tornar um indivíduo pleno e consciente de sua capacidade de uso da língua em diferentes contextos não é uma tarefa simples. É necessário por parte do professor um profundo comprometimento profissional com a proposta de trabalho e uma forte relação empática com os alunos para que seja capaz de se sensibilizar e perceber, em suas manifestações orais, oportunidades que permitam intervir de forma significativa para que eles se sintam seguros o suficiente a ponto de se abrirem para a possibilidade de transcender da oralidade para a aquisição da leitura e escrita sem que isso cause a sensação de que sua vivência linguística pré-existente precisa ser abandonada ou pertença a uma categoria inferior de comunicação.

A etapa que sucede o estabelecimento da cumplicidade entre professor e aluno é o solo em que serão semeadas as atividades que, efetivamente, têm o objetivo de possibilitar, no dizer de Freire (1997), que o aluno migre da consciência ingênua para a consciência crítica. Essa migração

(*) Mestrandos do PROFLETRAS da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

só acontece mediante o exercício da rediscussão da realidade a ponto de o aluno enxergar-se (ver-se refletido) como ator da realidade que o circunda. O cuidado essencial que o professor deve ter nessa etapa é não reproduzir em seu discurso nem em sua prática ideias e atitudes que transformem o processo educacional em um processo de domesticação e alienação ao invés de torná-lo uma experiência libertadora e conscientizadora.

Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre experiências de alfabetização e letramento que se fundamentam na verificação de conhecimentos prévios do aluno da EJA, considerando-os como sujeitos ativos do processo de aprendizagem e como agentes do processo na sala de aula.

Nesse sentido, selecionamos como referencial teórico Alves (2013), em artigo específico sobre o tema de nosso trabalho, junto às concepções de língua como algo já no domínio do aluno antes mesmo de ele chegar à escola que Bagno (2004) defende; além de trabalhos que versem sobre práticas de letramento e interação em sala de aula.

Este artigo está dividido em três partes: a primeira seção expõe os pressupostos teóricos sobre a importância do conhecimento prévio do aluno da EJA; a segunda descreve atividades realizadas em turmas desse segmento e refletem sobre as experiências obtidas, seguida das considerações finais.

O conhecimento prévio do aluno

Quando pensamos em conhecimento prévio do aluno, estamos diante de um vasto mundo de informação e conhecimento acumulados durante os anos de experiência de vida desse aluno. Daí, depreende-se, facilmente, que quanto maior a idade e a experiência do educando, maior será seu cabedal de conhecimento.

Ao se tratar de alfabetização e letramento, todos, sem exceção, carregam consigo alguma carga de conhecimento prévio acerca do mundo e da linguagem, mas para que tal conhecimento seja útil é necessário a postura do professor diante do saber revelado pelo aluno ser adequada e ceder espaço para o saber que o aluno traz consigo levá-lo a saberes mais amplos e mais diversos. Alves (2013, p. 183) afirma que:

A leitura e a escrita fazem parte de um grande mosaico constituído de diferentes nuances, que são: nossas histórias, crenças, costumes, preconceitos. Todas, de maneira singular, aparecem envolvidas no processo de aprendizagem. Daí então entender o quanto os conhecimentos prévios e os pontos de partida de cada um de nós são tão distintos.

As distinções entre os conhecimentos dos sujeitos é o que torna a atividade de desenvolver o letramento de um grupo de indivíduos reunidos em uma turma tão complexa. Perceber o valor que

as histórias, crenças, costumes e preconceitos representam para cada indivíduo isolada e socialmente é o grande desafio do professor que deseja levar a cabo a tarefa de orientar o letramento de seus alunos. É isso que se chama de *professor letrador*, pois é essa postura “que convida o aluno a fazer parte da *feitura* do encontro na sala de aula” (ALVES, 2013, p. 194). É essa sensibilidade de perceber a diversidade de pontos de partida que fará a diferença no planejamento das atividades que conduzirão os alunos aos objetivos propostos, pois “a provocação que se estabelece é compreender o significado das respostas dadas pelos alunos para que, de posse desse conhecimento, possamos ajustar as intervenções em sala” (ALVES, 2013, p. 196).

A partir desse paradigma, a prática de sala de aula se torna inclusiva e propicia uma reflexão a respeito do uso da própria língua, da consciência de suas variações e do reconhecimento das especificidades de seu uso pessoal como falante nativo da língua, o que vai ao encontro do que assevera Bagno:

Vamos acrescentar, aumentar a bagagem linguística de nossos alunos, e não suprimir o que eles já sabem, as regras gramaticais que já dominam e que respondem às suas necessidades de comunicação, expressão e interação. Vamos respeitar os direitos linguísticos deles, vamos preservar sua autoestima linguística (e a nossa também!). (BAGNO, 2004, p. 58).

Nesse sentido, é fundamental que o professor da EJA ouça os educandos, abrindo espaço para a livre expressão e acolhida, estimulando a participação através de narrações, opiniões, descrições, mostrando-lhes que suas intervenções são livres, portanto não devem ser “podadas” pelo professor. Diferente disto, aproveitadas e contextualizadas, pois quando este reproduz um modelo de escola no qual ele é o detentor absoluto do conhecimento, a única voz relevante em sala de aula, está transformando o processo educacional em algo alienante; quando o docente decide dar voz ao aluno, reconhecer seus conhecimentos prévios, ele torna esse processo libertador.

A pluralidade dessas vozes é, nesse sentido, fundamental para o sucesso do processo em que os variados tipos de conhecimentos trazidos em diálogo pelos alunos constituem peça basilar. Alves (2013), por exemplo, descreve o aluno da EJA como aquele que viveu na zona rural, não teve oportunidade de estudar enquanto criança ou adolescente, não teve acesso à leitura, encontra-se em ocupações braçais, que desempenha durante o dia para frequentar a escola à noite. Esse perfil corresponde à descrição de adultos nas classes de alfabetização que não tiveram acesso a nenhuma ou a pouca escolaridade anterior.

No entanto, é preciso salientar que o perfil do discente na EJA não é homogêneo, por decorrência, também não são os saberes. Atestamos tal realidade através de questionário aplicado

no Colégio Estadual Dr. Álvaro Rocha, em Barra do Piraí, a alunos desse segmento, ocasião em que também observamos turmas dessa escola.

Pudemos perceber significativa diferença do atual perfil do aluno matriculado na EJA em comparação com o perfil descrito por Alves (2013). Apesar da diferença significativa, os perfis não são conflitantes, pois, no cenário urbano, a maior parte dos alunos da EJA é oriunda das séries finais do ensino fundamental. Esses estudantes têm idade variando entre 18 e 60 anos e pararam de estudar, em sua maioria, durante uma época, pois queriam arrecadar renda própria, ainda que nem sempre houvesse necessidade de colaborar com o orçamento familiar. Os mais jovens costumam não ter emprego fixo e as senhoras mais idosas cuidam do lar e da família. Alguns estudam a fim de terem habilitação para ingressar no Ensino Técnico, outros por realização pessoal e um pequeno grupo almeja ascender no emprego em que se encontra. A maior parte declara ter habilidade satisfatória em escrita e leitura.

Diagnosticar essa realidade foi necessário para entendermos quais tipos de habilidades prévias poderíamos encontrar nesses alunos.

As atividades didáticas desenvolvidas como base para as reflexões deste artigo foram aplicadas em turmas de EJA e em turmas de 9º ano do ensino fundamental regular por duas razões: a primeira é do aluno em idade regular; a segunda, do aluno EJA fora da faixa etária regular, possibilitando diferentes interpretações decorrentes dos conhecimentos de mundo desses dois perfis em cotejo. Ainda em relação às atividades, tomamos o cuidado de organizar intervenções em sala de modo que permitissem aos alunos interagir com os gêneros utilizados dentro e fora do espaço escolar, pois não faria sentido que a experiência não ultrapassasse as fronteiras da sala de aula, pois, como afirmam Maciel e Lúcio:

Não é raro observarmos professores que considerem necessária a interação com diferentes gêneros textuais na formação do leitor/escritor competente, mas que, na sala de aula, recorram basicamente a pseudotextos no trabalho de alfabetização. Esse tipo de prática não possibilita aos estudantes interagir com os materiais escritos fora do espaço escolar nem refletir sobre as funções sociais desses textos e sobre as relações que se estabelecem entre pessoas por meio desses textos. (MACIEL; LÚCIO, 2009, p. 17).

Acreditamos, com isso, possibilitar experiências mais adequadas aos propósitos de uma prática de letramento.

Passamos, a seguir, com a descrição das sequências didáticas realizadas junto aos alunos para a verificação dos conhecimentos prévios dos sujeitos pertencentes a cada um dos grupos avaliados. Lembrando que, como o termo *conhecimento prévio* é muito abrangente, esclarecemos

que cada uma das atividades tem em vista um levantamento de informações dentro da área do saber específica envolvida em cada atividade.

Ainda, na composição das sequências didáticas empregadas em cada atividade, buscamos atentar para o fato de que ela “possui como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.” (DIAS *et alli*, 2012, p.79). Optamos, então, pela organização que obedeceu aos seguintes critérios¹: a) definição da situação de comunicação; b) produção inicial escrita; c) módulos de ensino e d) produção final.

Em cena, a prática

Primeira atividade: criação de história em quadrinhos²

A atividade descrita a seguir foi desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Agostinho Porto, em São João de Meriti, onde um dos autores atua como professor de Língua Portuguesa. O objetivo geral da atividade era criar, em grupo, uma história em quadrinhos, empregando de forma satisfatória os seguintes elementos da narrativa: personagem, espaço, tempo e enredo. Para que a tarefa fosse levada a cabo foi necessário dividi-la na sequência didática descrita abaixo:

a) apresentação da proposta de construção de uma história em quadrinhos, envolvendo um protagonista herói, criado pelos integrantes do grupo de trabalho e um antagonista vilão em condições de se opor ao herói criado;

b) produção inicial escrita: construção da biografia do protagonista, do antagonista e do enredo;

c) módulos de ensino: estudo dos elementos da narrativa e das características do gênero suporte;

d) produção final: inclusão do texto no suporte e circulação social do texto final.

Levando em conta a proposta deste artigo e a relevância das informações que interessam à composição do mesmo, fixaremos nossa atenção na primeira etapa da sequência aplicada por se concentrarem nela as informações que são pertinentes à nossa investigação.

A aula foi iniciada com uma apresentação no projetor multimídia de imagens dos pôsteres de divulgação de alguns filmes, cujos protagonistas são heróis, que serão lançados ao longo do ano de 2016. Após a apreciação e alguns comentários elogiosos dos alunos a respeito dos seus heróis

¹ Os critérios foram estabelecidos tendo, por exemplo, o trabalho desenvolvido por DIAS, Anair Valênia Martins et alli.

² Atividade desenvolvida pelo professor Marcelo de Oliveira Nascimento.

preferidos, o professor propõe a seguinte pergunta para que os alunos reflitam: “O que é um herói?”. Em meio ao burburinho reflexivo dos alunos, surgem duas respostas recorrentes: “- É alguém que combate o crime.” e “- É alguém com superpoderes”.

O professor pede exemplos que confirmem ambas as respostas e os alunos são bem sucedidos em oferecer uma vasta relação de personagens que se encaixam nas respostas. Curiosamente, um dos alunos questiona a absolutização do papel do herói como alguém que combate o mal e questiona:

- Mas o herói combate o que é mau do ponto de vista dele. Quem garante que ele luta do lado certo? (O aluno usa como exemplo os personagens Magneto e Professor Xavier, dos quadrinhos e filmes X-Men).
- O Magneto luta para defender sua própria raça e o Xavier luta para defender uma raça que quer exterminar os mutantes. (O burburinho e a agitação se formam novamente com a defesa dos mais variados pontos de vista em relação às tramas dos filmes).

Outros chamam a atenção para o fato de que alguns heróis não possuem superpoderes como o Batman e o Homem de Ferro.

Dando prosseguimento à sondagem do conhecimento prévio dos alunos, o professor propõe uma nova reflexão: “Como alguém se torna um herói?”. Novamente, em meio a falas agitadas e simultâneas surgem algumas respostas recorrentes:

“A pessoa nasce com superpoderes.”, “A pessoa passa por alguma situação (acidente ou experiência) e adquire superpoderes.”, “A pessoa passa por uma experiência traumática e decide lutar contra o mal.”.

Mais uma vez, ao serem solicitados a dar exemplos, os alunos mostram-se bastante inteirados do universo dos heróis. Alguns diferenciam o momento em que o protagonista adquire os poderes do momento em que ele decide se tornar um herói e ilustram seus argumentos: “O homem-aranha primeiro ganha os poderes e só depois que seu tio morre que ele decide se tornar herói.”.

Em seguida, o professor questiona os alunos a respeito do fato de a identidade do herói nunca ser descoberta: “Por que ninguém descobre que o herói é aquele personagem que está ali perto de todo mundo?”.

Os alunos respondem que ou eles usam máscaras para esconder a identidade ou usam algum acessório (óculos) quando não estão agindo como heróis e isso mantém sua identidade preservada. Nesse momento, alguns questionam a real possibilidade de os óculos realmente provocarem uma mudança tão significativa na aparência de uma pessoa: “Como é que ninguém vê que o Superman é o Clark?”.

Um dos alunos alega que, nos quadrinhos, as lentes dos óculos do Superman são feitas com um material de seu planeta natal e que isso distorce a visão e a percepção de quem olha para o personagem.

Outra informação associada à identidade dos heróis foi que a frequência com que os nomes escolhidos para servirem como identidades secretas apresentam repetição de letras ou fonemas iniciais no nome e no sobrenome do personagem: **C**lark **K**ent (Superman), **P**eter **P**arker (Homem-aranha), **B**ruce **B**anner (Hulk) etc.

Após todas essas considerações, o professor propôs aos alunos a construção da biografia de um herói que ocupasse o papel de protagonista em uma história criada em grupo pelos alunos. O agrupamento dos alunos na atividade de construção do texto escrito procurou mesclar alunos com diferentes níveis de experiência com a língua escrita³, de modo que nenhum grupo sobressaísse de forma discrepante em relação ao outro e de forma que os mais experientes na produção escrita pudessem auxiliar os menos experientes de forma mais próxima e sem o constrangimento que a presença do professor pode causar nos alunos.

Por fim, foram produzidas cinco biografias de heróis que se aproximavam muito das informações levantadas durante a verificação do conhecimento prévio do aluno, fato que, a nosso ver, corrobora a ideia de que a multiplicidade de conhecimentos advindos do conhecimento individual de cada aluno pode favorecer de forma significativa as atividades de letramento desenvolvidas no espaço escolar.

Segunda atividade: estudo do gênero receita⁴

A tarefa descrita a seguir foi implementada no Colégio Estadual Isa Fernandes, para turma de Ensino Médio na modalidade EJA. Seu objetivo era levar os alunos ao entendimento e construção do gênero Receita Culinária e reconhecê-lo como texto.

Segundo Alves (2013, p. 183), “a reflexão sobre a prática pedagógica passa pela escuta dos saberes e fazeres verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos”. Partindo desse pressuposto, a prática do professor deve considerar o conhecimento prévio dos alunos envolvidos no grupo, valorizar sua vivência, contextualizando seus saberes como ponto de partida para o ensinamento de novos conteúdos. Dessa forma, torna-se ainda mais necessária a postura mediadora do professor da EJA, que, ao interagir didaticamente com adultos, precisa ser mais seletivo ao planejar suas aulas, abordando temas mais pertinentes ao universo de seus alunos.

³ Esse critério foi inspirado em SILVA, 2009.

⁴ Atividade desenvolvida pela professora Marcelli Cristina O. Adão S. de Mello.

Procurando comprovar a fundamentação de tal conceito, no primeiro momento da aplicação da atividade, foi realizada uma conversa com a turma, sem apresentar nenhum texto escrito, sobre um ingrediente principal da receita escolhida: a tapioca. Os alunos participaram da discussão abordando curiosidades e origem de tal alimento. Em seguida, o professor passou a anotar os ingredientes a serem utilizados e suas quantidades. Destacaram, ainda, que o consumo de tapioca vem ganhando adeptos nos últimos tempos devido à conscientização das pessoas quanto à alimentação saudável e à prática de dietas.

Na etapa posterior, o grupo julgou que após saber o material necessário, era preciso entender como se daria o preparo. Em conjunto, construíram o entendimento sobre a estrutura textual do gênero e os alunos sentiram-se participantes ativos de tal processo de construção do saber, pois, ainda nesse cenário, foi pedido a eles que produzissem textos de seu dia a dia que se encaixassem dentro da formatação estudada. Foi dito aos alunos que todas as receitas escritas farão parte de uma publicação a ser distribuída na escola.

Como resultado, durante toda a atividade, foi possível contar com a participação dos alunos, os quais se sentiram, de fato, atores do processo ensino-aprendizagem, trazendo como benefícios o aprofundamento e contextualização do assunto para o estudo dos verbos no modo Imperativo. Além disso, houve, a nosso ver, outros benefícios, tais como a confiança dos alunos em seu professor, a liberdade para se expressarem em sala de aula, o compartilhamento do conhecimento prévio de cada um, a percepção de que a Língua Portuguesa está atuante em todos os momentos da vida deles, a segurança de que têm a habilidade de produzirem textos e a quebra do estereótipo de que textos são apenas aqueles que vêm no livro didático.

*Terceira atividade: produção de um artigo de opinião*⁵

A atividade descrita a seguir foi desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Jornalista Carlos Castelo Branco, situada no bairro de Paciência, no município do Rio de Janeiro, local em que dois dos autores atuam como professores de Língua Portuguesa. O objetivo geral da atividade foi produzir um artigo de opinião sobre o tema *violência contra mulher nos dias atuais*. Para a execução da tarefa foi aplicada uma sequência didática conforme descrição abaixo:

a) apresentação da proposta da produção do supracitado artigo de opinião e escolha do tema: o tema surgiu da consulta aos alunos e foi o preferido pela turma devido à sua relevância social e por ser uma discussão ainda em ebulição, principalmente após ser tema do ENEM em 2015;

⁵ Atividade desenvolvida pelo professor Fábio Braga Souza da Silva.

- b) leitura dos textos motivadores da prova do ENEM e produção inicial;
- c) módulos de ensino: estudo das regularidades que compõem a estrutura de um artigo de opinião, estudo dirigido das relações semânticas estabelecidas por alguns conectivos e debate regrado sobre o tema;
- d) produção final: inclusão do texto no suporte e circulação social do texto final.

Em virtude da proposta do presente artigo e da relevância das informações que interessam à composição do mesmo, abordaremos a etapa oral do processo em que os alunos melhor puderam apresentar seus conhecimentos prévios sobre o assunto e defender seus pontos de vista: o debate regrado.

A atividade obedeceu aos princípios de organização típica de um debate, no qual todos puderam ter o direito à palavra por pelo menos cinco minutos. Na dinâmica, no entanto, alguns alunos apenas apoiaram as ideias defendidas por seus colegas. A turma foi dividida entre meninas e meninos, porém alguns meninos pediram para ficar no grupo das meninas e vice-versa por acharem que suas ideias estariam mais próximas às defendidas pelos integrantes do grupo oposto.

A cada bloco, três alunos respondiam a uma pergunta proposta pelo professor mediador, alternando o grupo que tinha a palavra. Só após todos os inscritos para falar se manifestarem, o professor emitia alguma opinião, sempre deixando claro que se tratava de mais uma opinião, e não da verdade absoluta sobre o tema.

O debate começou com a participação de poucos alunos, mas à medida que os mais tímidos viam que a fala de seus colegas era acolhida ou contestada pelo grupo oposto sem intervenção inicial do professor mediador, decidiam participar, provocando o aumento em cinquenta minutos do tempo previsto para a atividade.

No primeiro bloco os grupos concordaram em quase todos os aspectos quando discorreram sobre o que consideram violência contra a mulher, elencando diversas situações em que ela ocorre, propondo intervenções a fim de diminuir a ocorrência do problema. Nesse ponto surgiu a primeira discordância, pois muitos meninos defendiam que as mulheres deveriam usar roupas mais longas para evitar o assédio masculino, enquanto a maioria das meninas defendia a educação dos meninos para entenderem que roupa curta não é convite.

A polêmica do segundo bloco aconteceu quando um pequeno grupo de alunos de ambos os sexos defendeu que a violência é justificada em determinadas situações de traição, principalmente àquelas que levam ao escárnio social a parte ofendida. As meninas defenderam a ideia de que o

homem historicamente trai muito mais e nunca foram comuns os casos de violência de mulheres contra homens por esse motivo.

No bloco seguinte, o foco não foi no conhecimento prévio dos alunos e sim no desconhecimento das leis que amparam a vítima de violência. Os dois grupos mostraram ter conhecimento de diversos aspectos da lei Maria da Penha, mas objetaram o fato de não haver leis que protegessem o homem de agressões sofridas de suas esposas ou companheiras. Nesse ponto a intervenção do professor mediador foi mais longa, pois o mesmo discorreu de maneira superficial sobre as leis relacionadas à violência contra qualquer indivíduo e propôs discussão sobre as medidas protetivas em favor da mulher que denuncia o agressor.

Outras questões relativas ao tema foram discutidas, mas situadas fora do escopo deste artigo, que não propõe trabalhar minúcias da descrição da discussão, mas sim mostrar que os alunos encontraram no debate o espaço e a acolhida necessários ao aproveitamento de seu conhecimento prévio.

É mister ressaltar o entusiasmo demonstrado pelos alunos durante a atividade e após ela se encerrar, como foi possível também observar através da solicitação dos mesmos para que ocorra um outro debate em breve, havendo sugestão de possíveis temas e das discussões que se desenrolaram em outras dependências da escola com a participação de outros docentes que nos relataram o fato.

Pode-se observar que os alunos sentiram-se muito mais à vontade na produção final, na qual se percebia o claro reflexo do debate nas ideias defendidas nos seus textos. E, se ter sua voz acolhida, causa tamanho efeito em alunos de 14 a 16 anos, maior é o desejo do aluno adulto ver sua voz fazer parte da construção do conhecimento coletivo.

Observou-se também durante o debate que muitas ideias preconceituosas circulam nos grupos a que pertencem os alunos e conhecê-las é fundamental para que o docente escolha a melhor estratégia de intervenção, apresentando visões dissonantes das trazidas por eles para que tenham subsídios para reformar seu posicionamento. Nem sempre o aluno mudará seu modo de ver e não cabe ao professor impor sua opinião, mas sim mostrar diferentes pontos de vista e levar o aluno a refletir sobre o seu.

Considerações finais

Diante de toda a fundamentação teórica e atividades apresentadas neste breve trabalho, acreditamos estar claro e demonstrado que o conhecimento prévio do aluno não só é importante para que sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedida, mas também fundamental para que seu potencial cognitivo seja plenamente desenvolvido.

O aluno é um indivíduo dotado de história, cultura e afetos tão diversos que se constitui uma desumanidade da parte do professor não considerar toda essa diversidade no momento de planejar atividades que o conduzam a sua consciência crítica a respeito do mundo que o cerca.

A atuação do professor letrador deve atentar ainda para os propósitos pelos quais queremos conduzir o aluno a ter acesso ao mundo da leitura e escrita críticas, pois, segundo Soares (1998, p. 21) “os valores da leitura sempre apontados são aqueles que lhe atribuem as classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas”. Esse cuidado é importante porque precisamos garantir que o educando não se veja impelido a renunciar ao seu próprio discurso, aos seus saberes construídos ao longo de sua história para dar lugar ao discurso, que, muitas vezes, nem é o de seu professor, mas o discurso de uma elite dominante que confina o aluno em um limbo linguístico onde ele recebe instrução suficiente para acreditar que seu discurso é inadequado para os padrões da classe dominante, todavia não recebe o suficiente para apropriar-se de forma eficaz do discurso de dominação da elite. Afinal, é a beleza da multiplicidade dos saberes em uma sala de aula que torna rico e significativo o descortinar do letramento.

Referências

- ALVES, E. M. S. O conhecimento prévio do aluno da eja em questão. In: BORTONI-RICARDO, S. M. ; MACHADO, V.R. (orgs.), *Os doze trabalhos de Hércules – do oral para o escrito*. São Paulo, Parábola, 2013, p.179-199
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? – um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- DIAS, A. V. S. *etalli*. Minicontos multimodais. In: ROJO, R. ; MOURA, E. (orgs.), *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012, p.75-94.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L., MACIEL, F. I. P. ; MARTINS, R. M. F. (orgs.), *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte, Autêntica Editora: Ceale, 2009, p.13-33.
- SILVA, C. S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L., MACIEL, F. I. P. ; MARTINS, R. M. F. (orgs.), *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte, Autêntica Editora: Ceale, 2009, p.35-58.

Resumo: O trabalho com o aluno da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) apresenta inúmeros desafios: alunos desmotivados, afastados da escola há muitos anos, com baixa autoestima e que chegam à aula após uma exaustiva jornada de trabalho. Diante de tantas dificuldades, o professor precisa buscar formas de proporcionar ao aluno da EJA uma educação verdadeiramente

eficaz. O objetivo deste artigo é apresentar propostas funcionais de atividades de alfabetização e letramento que estejam fundamentadas nos teóricos do tema e pautadas na valorização do conhecimento prévio do aluno.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Produção textual. EJA.

Resumen: El trabajo con el alumno de la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante EJA) presenta innumerables desafíos: alumnos desmotivados, alejados de la escuela desde hace muchos años, con baja autoestima y que llegan a la clase después de una exhaustiva jornada de trabajo. Ante tantas dificultades, el profesor necesita buscar formas de proporcionar al alumno de la EJA una educación verdaderamente eficaz. El objetivo de este artículo es presentar propuestas funcionales de actividades de alfabetización y letramento que estén fundamentadas en los teóricos del tema y pautadas en la valorización del conocimiento previo del alumno.

Palabras clave: Enseñanza de lengua portuguesa. Producción textual. EJA.

Recebido em: 16/08/2017.

Aceito em: 25/10/2017.