

GÊNERO DA TRADIÇÃO ORAL NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: O CASO DA LOA DE MARACATU DE BAQUE SOLTO¹

**GENRE OF ORAL TRADITION IN TEACHING READING AND WRITING TO YOUNG,
ADULT AND ELDERLY PEOPLE: THE CASE OF LOA DE MARACATU DE BAQUE SOLTO**

**GÉNERO DE LA TRADICIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
A JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS: EL CASO DE LOA DE MARACATU DE BAQUE SOLTO**

Ana Cláudia de França²

Fabrini Katrine da Silva Bilro³

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel⁴

Resumo: Este trabalho reflete sobre uma proposta com o gênero Loa. Trata os dados qualitativamente, a luz da análise de conteúdo. Os resultados mostram a ampliação da leitura e formação de palavras. Conclui-se que a Loa é favorável à alfabetização na Educação de Jovens Adultos e Idosos.

Palavras-chave: Loa de Maracatu; leitura e escrita; alfabetização de pessoas jovens adultas e idosas.

Abstract: This work reflects on a proposal with the genre Loa. Treats data qualitatively, in light of content analysis. The results show the expansion of reading and word formation. It is concluded that Loa is favorable to literacy in the Education of Young Adults and Elderly.

Keywords: Loa de Maracatu; reading and writing; literacy for young adult and elderly people.

Resumen: Este trabajo reflexiona sobre una propuesta con el género Loa. Trata los datos de forma cualitativa, a la luz del análisis de contenido. Los resultados muestran la expansión de la lectura y la formación de palabras. Se concluye que Loa es favorable a la alfabetización en la Educación de Jóvenes y Ancianos.

Palabras clave: Loa de Maracatu; leyendo y escribiendo; alfabetización para jóvenes adultos y ancianos.

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), sobretudo no que concerne ao processo de alfabetização, requer um trabalho significativo, que esteja articulado com as vivências e realidades dos sujeitos. Freire (1989, p. 12) salienta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Com isso, evidencia que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento e que os saberes populares, as experiências de vida devem ser trabalhadas e valorizadas no contexto escolar. Assim, aportadas em Freire e na proposta de alfabetizar na perspectiva do letramento, evidenciamos o trato com um gênero da tradição oral, presente no contexto social e cultural de sujeitos da Zona da Mata Norte de Pernambuco, a Loa de Maracatu.

¹ Texto desenvolvido a partir da Dissertação de Mestrado Loas de maracatu de “baque solto” no contexto da educação de jovens e adultos: estratégias para alfabetizar com gênero da tradição oral. 2019. 175f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

² Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte.

³ Universidade Federal de Pernambuco.

⁴ Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte.

A Loa de Maracatu configura-se como um gênero poético, rimado, na maioria das vezes improvisado, produzido por mestres e mestras. Alguns, com pouca escolaridade, utilizam a leitura de mundo para produzir seus versos e evidenciam seus saberes, suas experiências e questões da atualidade em suas composições. Trata-se de um gênero marginalizado, que não circula no contexto escolar, mas que pode ser facilmente inserido no espaço-sala no processo de escolarização (FRANÇA, 2019). De acordo com Kalman (2010), a alfabetização é um construto complexo e está intimamente relacionada com as práticas sociais e ideologicamente situada. Nesse sentido, a noção de gênero textual se associa à alfabetização de forma integrada aos seus usos sociais.

Posto isto, evidenciamos a importância da inserção desse gênero na escola, uma vez que oportuniza aos(as) alunos(as), o contato direto com textos autênticos, sintonizados com a sua realidade. O que se torna relevante por se tratar de um gênero identitário da cultura do maracatu, presente em seu contexto social e cultural. Cultura representada por sujeitos que tiveram seus direitos negados, oprimidos, dentre eles: cortadores de cana, pedreiros, domésticas, autônomos, desempregados, aposentados, que se assemelham com a história de vida dos(as) alunos(as) da EJAI, e que almejam por espaço na sociedade e valorização de sua cultura. Assim, defendemos a inserção das Loas no espaço-sala.

Sendo assim, assumimos a Loa como ferramenta didática utilizada, a serviço das práticas de alfabetização e de letramento. A exploração do referido gênero oral pode contribuir, entre outras questões, com a "valorização e a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (BRASIL, 2017, p. 9).

Sintonizadas com essa compreensão e embasadas teoricamente em Leal (2004); Moraes e Albuquerque (2004); Leal e Moraes (2010); Moraes (2012), buscamos discutir, neste trabalho, acerca de uma proposta didática interventiva, desenvolvida em uma turma da I fase da EJAI, cujo propósito central era o de refletir a respeito das Loas, a partir de atividades de leitura e escrita de texto lacunado. Para tanto, criamos um ambiente alfabetizador, utilizando cartazes com as letras de algumas Loas, cujo tema era "Trabalho", e disponibilizamos o alfabeto móvel ao grupo-sala. Toda a proposta, envolvendo atividades de leitura e de escrita, foi vivenciada ao longo de 03 (três) meses.

No processo de registros dos dados, utilizamos como instrumento a áudio-gravação para registrar e armazenar toda a ação desenvolvida junto aos alunos(as). A transcrição das falas dos sujeitos foi realizada com muita cautela, de modo a não perder nenhuma informação e detalhes significativos, queríamos, contudo, preservar todas as falas ocorridas no contexto do trabalho em sala de aula. Asseguramos aos sujeitos, conforme as orientações do Comitê de Ética⁵, a proteção da sua identidade, tomando as medidas cabíveis para não constranger e nem oferecer desconforto a eles. Os dados coletados foram submetidos a um tratamento, prevalentemente, qualitativo (MINAYO, 2012), com emprego de elementos da técnica de análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1977) por acreditarmos que esta técnica nos ajuda a organizar e sistematizar as informações.

Nesse artigo, tecemos, inicialmente, algumas considerações a respeito da leitura e escrita na EJAI e apresentamos a importância de um ensino pautado nos saberes culturais dos sujeitos. Em seguida, refletimos acerca das informações coletadas, visando colaborar para a discussão sobre a compreensão de alfabetizar letrando, a partir de gêneros da tradição oral. Com isso, pretendemos contribuir para discussão sobre práticas pedagógicas comprometidas com a formação dos sujeitos e de seus aprendizados com o funcionamento do sistema alfabético.

⁵ Ressaltamos que a pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética, tendo como número de aprovação CAAE: 03421618.0.0000.5207.

A leitura e a escrita na educação de jovens e adultos e idosos

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos – EJA é uma modalidade de ensino direcionada às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar ou possibilidade de continuar os estudos na idade própria. Strelow (2012) evidencia que a EJA é uma modalidade de ensino complexa, uma vez que envolve dimensões que transcendem questões educacionais. É formada por sujeitos que tiveram seus direitos educacionais negados, por diferentes questões, dentre elas, por não haver escolas próximas a sua residência ou por serem obrigados(as) a trabalhar, ao invés de estudar.

Em sua grande maioria, são homens e mulheres que querem aprender a ler a bíblia, a escrever seu nome para assinar documentos pessoais e saber o que está escrito neles ou, até mesmo, que depositam o desejo de melhorar de vida e conseguirem um bom emprego. Os relatos dos sujeitos da I fase da EJA evidenciam algumas metas a serem alcançadas e falam por quais motivos retornam à escola: “Quero aprender a escrever meu nome para assinar meu documento, pois nos meus só tem o dedo”; “Quero aprender a ler a bíblia”, “Quero ler tudo que estiver na frente, acho bonito quem ler”. Percebe-se que a leitura e a escrita são pontos cruciais para os sujeitos da EJA. Realçam desejos de melhorias, satisfação em aprender, anseios.

A leitura e a escrita apresentam-se como possibilidade de inserção, de compreensão e participação nas práticas sociais. O ler configura-se como portas para o conhecimento e inserção no mundo letrado. Aquele que lê ocupa um espaço, participa, interage com o mundo e com os demais, luta por espaço, direitos e igualdade. O não ler e escrever classifica como analfabetos, aqueles que não assinam, carimbam com o dedo. Esquecem de sua leitura de mundo, das experiências, de seu meio, da classificação como sujeitos letrados, os quais, apesar da ausência da leitura e escrita, fazem uso destes eixos nas práticas sociais. Exemplo desses sujeitos são alguns mestres e mestras de maracatu.

Direcionando para o contexto escolar o(a) professor(a) da EJA deve atentar em atividades que estejam de acordo com a realidade dos sujeitos. Os(as) alunos(as), mesmo sem saber ler, não são tábuas rasas e muito menos sujeitos passivos que só estão na sala de aula para ouvir o que lhes for transmitido. Pelo contrário, trata-se de sujeitos que adentram a escola com uma bagagem de experiência que deve ser resgatada e valorizada em sala de aula. Assim como já mencionado neste trabalho, evidenciamos o precursor da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, nosso Patrono, Paulo Freire.

Paulo Freire (1989) corrobora um ensino voltado à realidade do sujeito, visando um processo participativo e existencial. Evidencia um ensino capaz de levar os sujeitos a sentir o objeto, perceber o objeto sentido e se expressar verbalmente a partir do que foi percebido e sentido. Visa um ensino real, presente no contexto dos sujeitos, de modo a trabalhar com seu universo vocabular, como podemos observar em sua fala:

[...] Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (FREIRE, 1989 p. 13).

Neste trabalho de alfabetização, Freire não trabalha apenas a palavra em si, mas trabalha a partir de um contexto. São palavras geradoras, que possibilitam um ensino voltado para a leitura de mundo, abrindo-se espaços para a discussão sobre ela, antes da leitura da palavra. Freire busca um ensino voltado ao ato político, de modo a formar sujeitos críticos e reflexivos, que lutem para mudar sua posição dentro da sociedade. Tornando-o sujeito que perturbe, lute, brigue, reivindique, participe do mundo e transforme-o.

Posto isso, tomando-o como base, podemos indagar a seguinte questão: o que pretende um(a) professor(a) que trabalha com frases como “*Eva viu a uva*”, se por ventura o(a) aluno(a) não conhecer a uva? Mas, se em contrapartida levássemos a uva para sala de aula, se levássemos um vinho produzido por esta, se fizéssemos uma visita a vinícola de Petrolina ou até mesmo se assistíssemos um vídeo sobre a plantação de uvas e a produção do vinho, a aula se tornaria significativa?

Percebe-se a proposta e a diferença de atividades que evidenciam questões sociais, presentes na sociedade, no contexto social dos sujeitos. Aportadas em Freire, reiteramos que não basta ler a frase em si, mas compreender a posição que ela ocupa no contexto social. É dessa forma que evidenciamos e defendemos como deve ser o trato com o ensino da alfabetização na EJAI. Alfabetizar a partir das práticas sociais, ou seja, na perspectiva de letramento e não de práticas repetitivas e retrógradas.

Nessa dinâmica, partimos para a análise da vivência de atividades, mobilizadas no espaço-sala da I fase da EJAI, com foco sistemático, na leitura e escrita de texto lacunado.

Atividades de leitura e escrita: análise das estratégias didáticas

Nesta atividade, aportada em um conjunto de Loas de Maracatu, destacamos o ensino da leitura e da escrita, iniciando com a atividade de reconhecimento das letras com o uso do alfabeto móvel. Cabe a nós salientar que, no processo de alfabetização, é comum que os(as) alunos(as) sintam dificuldades com a familiarização das letras. Em se tratando dos sujeitos da EJAI, estes convivem diariamente com a escrita, compreendem que devem utilizar as letras, conhecem algumas, mas, muitas vezes, esquecem dos traçados ou os confundem. Na turma da I fase da EJAI, a diagnose sinalizou que 04 (quatro) alunos(as) se encontravam no cenário traçado, sendo assim, pensamos em atividades que promovessem maior contato deles(as) com o alfabeto.

De acordo com Leal e Moraes (2010), ao trabalhar com a familiarização das letras (sua forma e nomes), não faz sentido ensinar primeiro as letras (ou seus sons isolados), para só depois desenvolver atividades voltadas à compreensão de como as letras funcionam, deve se trabalhar no contexto de letramento. Ambos ressaltam que, em se tratando dos “conhecimentos sobre letras” (LEAL; MORAIS, 2010, p. 132), alguns objetivos didáticos podem e precisam ser considerados, dentre eles:

1. Reconhecer e traçar as letras do alfabeto;
2. Reconhecer e traçar diferentes tipos de letras;
3. Conhecer a ordem alfabética;
4. Saber nomear cada letra.

A fim de atender alguns desses objetivos listados acima, iniciamos atividade de atenção para as letras das palavras contidas em Loas de Maracatu, em seguida, partimos para atividade de reconhecimento das letras, associada a um recurso didático muito utilizado no processo de alfabetização, o alfabeto móvel.

Segundo Moraes (2012, p. 139), o trato com o alfabeto móvel “permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever”. O autor evidencia que o fato de todas as letras do alfabeto estarem a sua frente, torna-se um trabalho de

escrita menos complexo, uma vez que os(as) alunos(as) conseguem identificar as letras e assim fazerem associações a partir de seus conhecimentos, suas experiências, bem como utilizam pistas a partir de palavras estáveis, iniciais de palavras por eles(as) memorizadas.

O trabalho com reconhecimento de letras partiu inicialmente da leitura de uma Loa produzida pela mestra Cristiane Mota e exposta em um cartaz, cujo texto apresentaremos a seguir:

O TRABALHO NOS
HONRA
NOS DA DIGNIDADE
QUALQUER QUE SEJA
A IDADE
ESTAMOS SEMPRE A
LUTAR
PARA A VIDA
MELHORAR
É O TRABALHO QUE
NOS GARANTE
SENTISSE CONFIANTE
BUSCANDO SEMPRE
MAIS
ACREDITE VOCÊ É
CAPAZ
O SEU TRABALHO É
MUITO IMPORTANTE

Quadro 1: Loa 1 – Fonte: Autores / Mestra Cristiane Mota, 2018

Após apresentação, discussão e leitura do gênero, extraímos da Loa as palavras: IDADE, LUTAR, VIDA, CONFIANTE, CAPAZ. Para exemplificar o desenvolvimento do trabalho, ilustraremos o trabalho da professora Mara com a palavra IDADE, pois consideramos representativa do movimento que fizemos com as outras palavras.

Mara⁶: vamos começar a atividade. Vou entregar a cada um a cada um a ficha para recortar o alfabeto móvel, para que possamos, a partir dele, formar algumas palavras. Vamos formar as duplas. Cada um vai ajudando o outro. Vamos procurar as letras e formar palavras.

Severiano: melhor só.

Alcineide: assim fica mais fácil e termina logo. Bora Severiano, para de reclamar e vamos se juntar.

Severiano: pera aí.

Mara: vamos começar! Vamos lá. Vamos formar algumas palavras que está no texto (sic). A primeira palavra que iremos formar é a palavra IDADE, vamos procurar! Qual a primeira letra que começa com IDADE, IIIDADE (repetição do I, para dar ênfase a letra).

Severiano: é um I!

Após o comando dado, os(as) alunos(as) com o auxílio do alfabeto móvel, teriam que formar a palavra, a partir da identificação das letras que as compunham. A atividade tinha como

⁶ Ressaltamos que os nomes utilizados para representar os sujeitos são fictícios, atendendo aos requisitos éticos da pesquisa.

proposta promover o contato direto com as variedades de letras, de modo que os(as) alunos(as) pudessem identificá-las, centrando a atenção no traçado, na posição e na ordem que iriam colocá-las sequencialmente, notando os sons de cada letra. Assim, ditávamos as letras alongando a pronúncia (IIIDADE – repetição do I), como estratégia, evidenciando a correspondência entre grafema(letra)-fonema(som).

O trato com o alfabeto móvel no processo de alfabetização se configura como de suma importância, visto que os(as) alunos(as) têm acesso a uma variedade de letra a sua frente, sendo estas consoantes e vogais, de modo a formar palavras. De acordo com Moraes (2012), quando trabalha com o alfabeto móvel, o(a) aluno(a) trata as letras como unidades e pode contar quantas vezes aparece nas palavras, bem como observa as letras que se repetem e quais empregará para formar novas palavras.

O(a) professor(a), nesta atividade, pode atentar para uma das características do princípio do Sistema de Escrita Alfabética, mostrando aos alunos(as) que em todas as palavras são formadas por sílabas e que todas as sílabas são constituídas por uma vogal. Outro ponto importante é que se invertemos a posição das sílabas, por exemplo, a palavra VIDA, pode surgir outra palavra, ou seja, DAVI. Ou se trocamos a posição das vogais, podemos formar nova palavra, DIVA. Essa premissa nos faz reiterar a importância do alfabeto móvel e perceber que há muitas atividades e propostas que podem ser realizadas a partir desse material. Torna-se um trabalho explícito e significativo para os(as) alunos(as), na medida em que eles(as) estão tendo o contato direto com as letras, manuseando-as, o que o torna um ótimo recurso a ser explorado no processo de alfabetização.

Outro ponto relevante que destacamos no desenvolvimento da atividade é a estratégia em orientar o grupo-sala a formar pares. Ao agrupar o aprendiz, em níveis silábicos diferentes, por exemplo, um(a) aluno(a) em que está no nível silábico e o outro no nível silábico-alfabético, este último poderá favorecer o(a) colega na resolução da atividade. A produtividade acontece por essa relação, entrosamento entre ambos. O aprendiz não vai ter apenas o auxílio do(a) professor(a), mas de outro aluno(a). Esse envolvimento/troca de ideia, pode colaborar com uma aula significativa, uma vez que ambos criam hipóteses, refletem o que e como fazer para solucionar a questão. A atividade se baseia numa reflexão conjunta.

No tocante ao agrupamento, julgamos que a proposta poderia ter sido melhor direcionada, caso os(as) alunos(as) tivessem sido organizados em pares produtivos, visto que parecia ser um trabalho apenas de junção aleatória. Acreditamos que um agrupamento nessas condições pode não favorecer o objetivo desejado, pois caso os(as) alunos(as) estivessem nos mesmos níveis de escrita, ambos sentiriam dificuldades em fazer a atividade; ou, se estivessem em níveis de escritas diferenciados e distantes, poderia correr o risco de o(a) aluno que está em um nível maior de conhecimento sobre a escrita fazer sozinho(a), sem reflexão entre os pares.

É interessante perceber que o aluno Severiano parece, de alguma forma, ter a compreensão de que ele pode fazer sozinho, porque possivelmente saberá fazer a atividade com autonomia e não precisará ajudar outro(a) colega. A atividade não apresentou dificuldade para ele, isso pode ser observado quando perguntamos qual a primeira letra da palavra IDADE e o Severiano é o primeiro a responder. Severiano é um aluno silábico de qualidade, já consegue compreender o que a escrita nota. Nesta fase, o(a) aprendiz utiliza uma letra com valor sonoro para cada sílaba, representando um dos fonemas da sílaba (SOARES, 2018).

A atividade prossegue:

Mara: Então procure um I. Acharam o I? Procurem a letra I. A letra I de IDADE. Encontraram o I? Encontrou?

Alunos(as): sim

Alcineide: achou? (Falando com a sua dupla).

Helena: o I é esse? (Helena levanta a letra T)

Alcineide: não.

Helena: esse? (Mostra a colega a letra I)

Alcineide: sim. Essa é a letra I. Esse aqui é T de TATU. (A colega percebe que Helena levantou a letra errada).

Nesta situação, a aluna Alcineide se encontra no nível silábico de qualidade e Helena no nível silábico inicial, portanto, em níveis aproximados. Percebemos que, nesse envolvimento, ao ser orientada a procurar a letra I, Helena sentiu dificuldade na localização e no reconhecimento da letra. No entanto, foi ajudada pela sua dupla a identificar e a refletir sobre a letra em questão, bem como sobre a sua pronúncia.

No caso acima, o agrupamento produtivo, embora não intencionalmente organizado, tornou-se eficaz, na medida em que a junção entre as alunas com hipóteses de escritas próximas possibilitou que refletissem para responder a atividade. No caso da aluna Helena, que estava procurando a letra I no alfabeto móvel, a confundiu com a letra T, mas com o auxílio da colega, localizou a letra correta. Neste envolvimento, percebemos que a aluna Alcineide não só ajudou a colega com a indicação da letra, mas fez referência sonora a letra achada por Helena e a associou com uma palavra na qual a letra T é empregada: “esse aqui é T de TATU”. De imediato, vemos que a aluna, além de fazer uma relação direta grafema-fonema, demonstra ter o domínio de uma regularidade direta da língua (MORAIS, 2012).

A aula prossegue com a atividade de localização das letras da palavra no alfabeto móvel:

Mara: para formar o DA, quais as letras que utilizo?

Severiano: D, só não sei fazer.

Maria do Carmo: eu já tinha achado.

Mara: muito bem! O D é assim. Procurem! (mostra a letra D no texto). Para fazer o DA, falta mais uma letra, qual é?

Luzi: A

Mara: muito bem! Para fazer o DE de IDADE. Agora o DE.

Luzi: E

Mara: sim, é esse. Primeiro é o D e o E é depois. Olha o som DE. O som do E é no final.

Marcelino: é esse aqui?

Mara: não! Esse é um T. D é esse. Olhem a palavra DIGNIDADE (mostra a letra no texto), procure no alfabeto móvel.

Severiano: esse. Encontrei agora a letra E.

Mara: sim. Pronto! Formou a palavra. Vamos ler: IDADE

Na atividade com o alfabeto móvel, atentamos para a localização das letras D e A para a formação da sílaba DA. Evidenciamos cada letra, para que os(as) alunos(as) localizem e formem as palavras. O aluno Severiano fez a associação do som da letra D, mas diz não saber escrever, não lembra do formato desta. Assim, utilizamos a estratégia de localização da letra no texto, para que ele e os demais colegas percebessem seu formato e sua pronúncia. Assim aconteceu com a palavra DIGNIDADE, localizamos a letra D na palavra, para que o aluno percebesse a questão dos sons similares e identificasse a letra, em seu alfabeto móvel.

Nesse movimento, fizemos o que Leal e Morais (2010) orientam no processo alfabetizador. Para ambos, o(a) professor(a) deve criar um ambiente com cartazes, apresentando as letras do alfabeto, expor textos na sala, de modo a propiciar aos(as) alunos(as) fontes de consultas quanto às letras a serem utilizadas, levando a atenção para o seu uso e o seu formato. Portanto, recorreremos a letra da Loa, gênero já vivenciado pelo grupo sala, para relembrar o traçado da letra e oportunizar a sua localização no alfabeto móvel.

Outra proposta de atividade, desenvolvida na sala, foi atividade de escrita com texto lacunado. Justificamos a escolha dessa atividade, por entendermos que ela contribui para o reconhecimento e a escrita de palavras e, conseqüentemente, para a familiarização com as letras. Com ela, os(as) alunos(as) observam as letras iniciais e a terminações das palavras, utilizam seus conhecimentos prévios, ou pistas, de modo a completar o texto. Acreditamos que, ainda que os(as) alunos(as) não estejam alfabetizados, essa atividade contribui para que eles(as) possam ampliar a familiarização com as letras e aprender a grafá-las.

Vejamos o desenvolvimento da atividade:

Mara: vamos ler as palavras formadas. Irei ditar as palavras que construímos e vocês vão passando o dedo para localizar as letras, certo! Vamos ficar bem amigas, próximas das letras agora.

Mara: IDADE (dita pausadamente e segmentada). Localizem essas letras e observem também os sons [...]

Mara: agora vamos escrever! Vamos completar o texto, pois o texto está faltando algumas palavras. E é justamente essa que formamos. Vamos lá. Foram exatamente as palavras que montamos. Então vamos escrever as palavras nesse quadrado. Qual foi a primeira palavra que montamos?

Rosa: IDADE

Mara: vamos voltar ao texto (Loa exposta no cartaz). Vamos ler. O trabalho nos honra, nos dar dignidade, qualquer que seja a (mostra a lacuna)

Severiano: IDADE.

Mara: muito bem, Severiano! Copie essa palavra, nesse primeiro quadrado

Nesta atividade, utilizamos novamente o cartaz, para que o grupo-sala pudesse pensar na palavra. Antes de iniciar a atividade, pedimos aos(as) alunos(as) que tentassem ler as palavras, utilizamos uma estratégia de leitura e identificação das palavras, passando o dedo em cada uma delas e ditando pausadamente a palavra. Com essa atividade, foi trabalhado, além da localização das letras, a posição em que cada uma se encontrava no texto, a sua escrita, bem como a pronúncia e os segmentos orais que a compõem (fonemas). Para Leal (2004), “diante da multiplicidade de fonemas presentes na língua, torna-se necessário pensar em atividades que auxiliem a conhecer as letras e os fonemas que podem ser representados por elas” (p. 109). Vemos, portanto, que a atividade também possibilitou uma reflexão, ainda que pouco aprofundada, de caráter grafofônico, com atenção para a correspondência entre as letras e os sons.

Para finalizar a atividade, chamamos os(as) alunos(as), preferencialmente aqueles(as) com os níveis silábico inicial e silábico qualitativo para escreverem as palavras faltosas, estimulando-os(as) a localizarem letras e sílabas.

Mara: Severiano, venha ao cartaz e copie no texto a palavra que está faltando. (Severiano escreve).

Mara: Severiano acertou, gente?

Alunos(as): sim

Mara: muito bem, Severiano. Agora nos mostre, onde está localizada a letra D, na palavra IDADE. (O aluno aponta para letra)

Mara: é essa mesmo, Severiano. Tem outra dela? Escute a palavra I-DA-DE (O aluno demora um pouco a responder, mas depois localiza).

Mara: muito bem, Severiano! Agora leia a palavra.

Mara: Severiano, fale uma palavra que comece com a sílaba DA.

Severiano: o aluno demora um pouco a responder: DAVI

Mara: muito bem, Severiano! Vejam como se escreve a palavra DAVI. Observem a letra. Vamos ler?

Nesta atividade, inicialmente, a proposta é de escrita de palavras. Contudo, repetimos a estratégia de localizar as letras, em busca de confirmar se os(as) alunos(as) tinham aprendido a reconhecê-las. Após esse processo de reconhecimento, direcionamos a reflexão para a pauta sonora, pedindo que o aluno pensasse em uma palavra que iniciasse com a sílaba DA. O aluno demora um pouco a responder, mas lembra de um personagem bíblico, Davi. Severiano lembra que tinha assistido em sua casa um filme bíblico sobre Davi, desse modo, fez a associação da sílaba DA ao nome do personagem. Escrevemos a palavra no quadro e pedimos que todos(as) fizessem a leitura, observando as letras que a compõe.

Nesse trabalho, estabelecemos uma reflexão sobre os segmentos menores da palavra, as sílabas, ressaltando a aliteração. Para Soares (2018), a aliteração designa a semelhança entre sons iniciais das palavras, estabelecendo ligação entre a pauta sonora e a escrita. No entanto, nesta atividade, utilizamos a sílaba medial da palavra **IDADE** e o aluno, mobilizando a consciência fonológica, recupera uma palavra que lhe é familiar: DAVI.

Nesta associação, podemos nos remeter também ao trato com palavras estáveis, já que o aluno utilizou o nome do personagem bíblico, como fonte de consulta para responder a questão proposta. Segundo Moraes (2012), determinadas palavras se tornam estáveis, na medida em que os(as) alunos(as) as reconhecem de memórias e tentam reproduzi-las, a partir do que memorizou sobre as letras que as constituem e sobre a ordem em que se encontram dispostas ou, até mesmo, pelos sons similares. A estabilidade ajuda os(as) alunos(as) a refletirem sobre o processo de escrita, à medida que, ao trabalhar com nomes familiares, eles(as) entendem que são palavras fixas, sem mudanças e que, a partir destas, podem produzir outras palavras.

Ao pensar na resposta do aluno, trazemos uma fala de Moraes (2019), na qual o autor afirma que as crianças, e até mesmo os adultos, tendem a ter mais facilidade de identificar as sílabas iniciais e finais do que as sílabas mediais, que são as mais difíceis. No entanto, percebemos que, mesmo com a complexidade para a associação, o aluno conseguiu identificar a sílaba proposta.

A resposta de Severiano nos fez entender que ele conseguiu guardar em sua mente a imagem da palavra **DAVI**. Em contrapartida, ficamos a pensar que o aluno, que se encontra na fase silábica inicial de qualidade pode ter feito a associação da sílaba oralmente, uma vez que gravou a inicial DA, de **DAVI**. Ele pode até não saber escrever a palavra de forma autônoma, mas remeteu ao som que a constitui, portanto, ele já consegue entender sobre a pauta sonora das palavras. Sendo assim, com essas atividades, acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento da consciência fonológica, de modo a contribuir para a progressão na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética.

Considerações finais

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização.

Ana Maria de Oliveira Galvão e Leôncio José Gomes Soares,
2004, p. 45⁷.

⁷ História da alfabetização de adultos no Brasil. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.

A partir do recorte de texto acima, podemos dizer que, ao trazer para o cotidiano da sala de aula da EJA a cultura dos sujeitos de forma situada e ao desenvolver atividades que levam os(as) alunos(as) a refletirem sobre as palavras, trazendo suas leituras de mundo, o(a) professor(a) torna o processo de alfabetização e letramento significativo.

Diante disso, neste trabalho, torna-se evidente que as atividades oportunizaram aos(as) alunos(as) a participação e o desenvolvimento da leitura e da formação de novas palavras, através da vivência com um gênero da tradição oral. Configurou-se também como espaço de interação entre os pares, pois quando um(a) aluno(a) revelava alguma dificuldade, recorria ao colega da turma para que o(a) auxiliasse na resolução da questão. Como todas as atividades de apropriação da escrita alfabética se articulavam com a temática Trabalho, relacionando-se com as diferentes profissões que eles(as) exerciam, pudemos perceber o envolvimento e a identificação dos(as) alunos(as) com a proposta e a necessidade de partilharem as suas experiências profissionais no decorrer de todo o processo. Por fim, percebemos que, por meio desse diálogo, pudemos tratar da leitura e da escrita, valorizando as experiências particulares de cada aluno(as).

Posto isto, defendemos a compreensão de que as Loas, enquanto gênero da tradição oral, apresenta-se como um texto favorável à reflexão sobre a língua, que por sua vez, contribui de forma significativa no trato com a leitura e a escrita no processo de alfabetização.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

FRANÇA, Ana Cláudia de. *Loas de maracatu de “baque solto” no contexto da educação de jovens e adultos: estratégias para alfabetizar com gênero da tradição oral*. 2019. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

KALMAN, Judith. Querido Santo Antônio: escrita vernácula e instabilidade social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 125-155.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004. p. 77-116.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.;

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Estudos em EJA). p. 31-48.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social *In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 16-35.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como “alfabetizar letrando”? *In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). A alfabetização de jovens e adultos em perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004. p. 59-76.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

STRELOW, Thyales Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Sobre as autoras

Ana Cláudia de França. Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco – PPGE/UPE. Possui especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco. Atualmente é professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes. Tem experiência na área de Educação e Linguagens. Desenvolve pesquisas voltadas a temática Alfabetização, Letramento, Oralidade e Ensino. Participa dos seguintes Grupos de Pesquisas: Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino (DISCENS /UPE) e Pesquisa em Educação, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA).

E-mail: claudia_francaac@hotmail.com.

Fabrini Katrine da Silva Bilro. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco (2016). Possui especialização em Educação e Linguagem (2014) e graduação em Letras (2010), ambas pela Universidade de Pernambuco. Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Município de Goiana e da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação e Linguagem, principalmente em temas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, à oralidade, aos gêneros textuais e à prática docente. Realiza pesquisas junto ao Grupo de Pesquisa em Educação, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA).

E-mail: fabrinibilro@hotmail.com.

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciêl. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Professora Adjunto no Curso de Pedagogia e atua como Professora

Permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e coordena o Grupo de Pesquisa em Educação, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Atualmente trabalha na área de Educação, com ênfase na didática do ensino da língua portuguesa, no contexto da educação básica.

E-mail: debora.amorim@upe.br.