



São Cristovão-SE/Brasil  
20 a 22 de setembro de 2012

### **POR UMA DIDÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS PISTAS DO PLANEJAMENTO PARA A AULA DE LEITURA**

Adriana Cavalcanti dos Santos<sup>1</sup>  
Edna Telma Fonseca e Silva Vilar<sup>2</sup>  
Marinaide Lima de Queiroz Freitas<sup>3</sup>

#### **EIXO TEMÁTICO 12:**

Estudos da linguagem

#### **Resumo**

Neste trabalho, discutimos a necessidade imperiosa de uma didática da leitura na Educação de Jovens e Adultos para além dos modelos tradicionais, considerando-se que esses legítima(ram) as práticas recorrentes de ensino da leitura com estratégias desprovidas de sentido. O *corpus* que nos serve de base advém de uma pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa (IBIAPINA, 2008), desenvolvida em uma escola pública estadual de Maceió/AL. As práticas de leitura observadas e as possibilidades de ressignificá-las são discutidas, neste artigo, sinalizando-se as dificuldades apresentadas pela professora no encaminhamento de uma prática de leitura significativa. Constatou-se que, gêneros textuais diferentes são abordados/lidos por meio das mesmas estratégias, que argumentamos dever estar em consonância com o texto enquanto objeto de análise por parte dos sujeitos jovens e adultos.

**Palavras-Chave:** Didática da leitura; Educação de Jovens e Adultos; Formação docente.

### **FOR A READING PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE TRAIL OF PLANNING FOR A CLASS OF READING**

#### **Abstract**

This paper, we discuss the imperious necessity of reading teaching in the youth and adults education, addition to the traditional models, considering that these legitimate recurring practices of teaching reading strategies to be meaningless. The corpus that serves as base has come from a qualitative research, collaborative type (IBIAPINA, 2008), developed in a public school in Maceió/AL. The reading practices observed and reframes the possibilities of them are discussed in this article, signaling the difficulties presented by the teacher in directing a reading practice significantly. It was found that different kinds of texts are addressed / read through the same strategies, they argue should be in line with the text as an object of analysis by individuals of young adults.

**Keywords:** Reading Teaching; Youth and Adult Education, Teacher education.

## 1 Primeiras palavras mediada pela leitura

Tudo começa com... “Eu deveria ter nesse tempo dez anos” (Cora Coralina). Eu, leitor? Eu, autor? A quem se refere o “eu” no conto? Nesse tempo? Qual tempo? Tempo da narrativa? Tempo em que o evento, de fato, ocorreu? As pistas para essas respostas poderiam ser inferidas a partir das informações sobre o gênero conto -“As cocadas”? Da biografia da autora? Dos elementos da narrativa? Quais seriam as respostas dos sujeitos jovens e adultos sobre esses questionamentos? Eles responderiam tal qual as crianças? Ler é oralizar o texto escrito? As respostas para esses questionamentos estariam relacionadas a outras problematizações, a saber: como tornar uma prática de leitura significativa? Existem modelos? Existe uma didática específica para o ensino da leitura?

Segundo Pimenta (2007), a ressignificação da didática a partir da investigação da prática, modifica, significativamente, o triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar). Neste sentido, é em meio a pistas sobre a necessidade, ou não, de se pensar uma didática de ensino da leitura capaz de aproximar-se dos sentidos atribuídos ao texto lido pelos alunos da EJA que esse trabalho vai se construindo. Esse pensar foi se materializando a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa: “A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos”- vinculado ao Observatório da Educação e que se encontra no seu segundo ano de desenvolvimento, nos termos do Edital nº. 38/2010 CAPES/INEP.

No desenvolvimento da referida pesquisa de base qualitativa e do tipo colaborativa (IBIAPINA, 2008), tivemos a oportunidade de dialogarmos com a professora – sujeito da investigação -, sobre suas práticas de ensino da leitura na EJA. Esses diálogos ocorreram após algumas etapas da pesquisa, tais como: estudos sobre o ensino da leitura, estratégias de leitura, especificidades de um texto (gênero, suporte, domínio discursivo), entre outros temas; além das observações da prática pedagógica.

Para se pensar uma didática da leitura, faz-se necessário considerar que a didática pressupõe uma epistemologia e que o núcleo do problema didático é o conhecimento. Com base no estudo exploratório realizado, percebemos que as práticas de leitura vivenciadas na sala de aula - *locus* da nossa investigação - ainda estavam atreladas aos pressupostos das práticas tradicionais de ensino da leitura. Na ocasião, o texto era entendido como um conjunto

de elementos gramaticais descontextualizados, a prática de leitura desprovida de sentido, reduzia-se à identificação de palavras, frases e orações.

Intervir, colaborativamente, nessas práticas teorizando-as com o intuito de ajudar o professor a re-construí-la didaticamente tem se configurado como um desafio permanente na referida investigação. Pimenta (2007) ao dialogar sobre a significação da didática, defende que a construção da teoria didática a partir da prática, demanda a consideração do triângulo didático em situação, ou seja, os contextos sócio-teórico/históricos nos quais a prática ocorre.

Diante da forma recorrente de abordar o texto na EJA e, sentindo a necessidade de fomentar reflexões sobre outras possibilidades de trabalhar as práticas de leitura para além da abordagem tradicional, iniciamos as sessões de reflexão sobre as práticas de leitura vivenciadas de forma que pudéssemos, colaborativamente, irmos (re)construindo nossos saberes docentes sobre o ensino da leitura.

## **2 Didática da leitura na EJA: introduzindo as leituras possíveis**

Na esteira de uma leitura extensiva e mediante reflexões atuais sobre as concepções de leitura, as quais defendem que - enquanto ser social -, o sujeito aluno da EJA alfabetizado, ou não, tem a oportunidade de viver e conviver entrelaçado por diversas práticas sociais de uso da leitura, à medida que tem contato com uma infinidade de artefatos inscritos e faz uso de alguns para atender as suas necessidades sociais. Dentre os textos que circulam no cotidiano dos sujeitos jovens e adultos, podemos destacar as bulas de remédio, rótulos, sinais de trânsito, listas de compras, extrato bancário, Bíblia, manchetes de jornais, dicionário. Cabe destacar que, nesse viver e conviver com práticas de leitura, o sujeito leitor, esforça-se para atribuir sentidos aos artefatos lidos.

Os contributos desta concepção de leitura para a formação do sujeito leitor são defendidos por diversos autores (KOCH, 2006; MARCUSCHI, 2008); por hora cabe afirmar que nem sempre foi assim. Antigamente, “saber ler era essencialmente uma espécie de ‘luxo’, que favorecia uma mudança social” (CHARMEUX, 1997, p. 9). Saber ler, vivenciar práticas de leitura não se caracterizava como necessidade à vida cotidiana. Se olharmos para a nossa árvore genealógica, encontraremos antepassados que usufruíram dos bens culturais disponíveis na sociedade sem, no entanto dominarem a leitura. Para Fischer (2006, p, 13) “pouquíssimas pessoas tinham motivos para aprender a ler: apenas os que desejavam conferir uma conta, verificar um rótulo ou identificar uma chancela de propriedade”.

Hodiernamente, esse fato seria demasiadamente difícil e/ou impossível. Vivemos num outro espaço/tempo sócio histórico diferente no qual o domínio da leitura passa a ser um meio para a redução da exclusão social. Então, como se aprender a ler? Segundo Charlot (2001, p. 28), a aprendizagem requer uma relação com o saber; para o autor “aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja - sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma”.

Segundo Charmeux (2007, p. 17), até bem pouco tempo poderíamos encontrar uma famosa querela dos métodos – que implicava no modo de aprender e ensinar a ler. Para a autora,

Durante muito tempo, acreditávamos - e ensinávamos – que havia dois modos de ensinar a leitura: por meio do método tradicional, silábico, e por meio do método global, considerado geralmente como o responsável por todos os males, vilipendiado por aqueles que julgam fazer melhor, e que reaparece periodicamente quando não sabemos mais a quem acusa!

O fulcro da questão estaria no fato de que se precisavam investigar outras formas de se ensinar a ler. O método tradicional e o método global não estavam dando conta de alfabetizar a população, sobretudo os pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade.

Embora demarcado em um tempo/espaço “determinado”, as raízes da metodologia do método tradicional – silábico -, ainda persistem na escola, com forte influência na proposta de alfabetização de adultos, proposta que nasce e se materializa no chão da escola, carregada do peso da tradição. Nesse contexto, dialogamos com Libâneo (2010, p. 103), de fato, “o ensino de conteúdos específicos requer métodos e organização do ensino particularizados, do mesmo modo que não é possível ensinar conteúdos ‘em si’, separados dos seus procedimentos lógicos e investigativos”.

Logo, torna-se relevante ampliar a concepção de leitura para além da abordagem centrada na unidade mínima da língua: a palavra e/ou o estudo linear das letras, sílabas, frases e, um dia chegar ao estudo do texto. Philippe Meirieu (2008, p. 53), defende que a compreensão verdadeira somente acontece “por meio de uma interação entre as informações (que o meio disponibiliza ao estudante) e o projeto de vida que ele tem. A aprendizagem e a compreensão verdadeira não são senão essa interação, ou seja, a criação do sentido”.

Arriscamo-nos a dizer que ler é ato dialógico entre vozes (do leitor e do autor), diálogo que não está dado, mas que se constrói a partir das produções de sentidos. Nessa perspectiva,

torna-se demasiado difícil compreender o outro – autor –, suas intenções, seus propósitos comunicativos, suas formas de dizer. Compreender o outro é “uma busca ao tesouro”, e o caminho sinalizado pelo mapa nem sempre é seguro, mas complexo. Como postula Marcuschi (2008, p. 229), “nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores”. Tal afirmação leva a crer que pode haver diferentes níveis de compreensão de um texto por parte do leitor.

Endossando o discurso, Marcuschi (2008, p. 228) afirma que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e complexo”. Para o citado autor “ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentido” (Ibid.). Mas, é um ato que exige trabalho, habilidade linguística e interação com o autor. “É muito mais uma forma de inserção no mundo na realidade com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade” (Ibid., p. 230). “É uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH, 2006, p. 11).

Por certo, podem ser mais bem sucedidas as práticas de leitura na qual os sujeitos leitores “mergulham” no texto levando suas experiências e seus conhecimentos construídos nas diversas práticas e eventos de leituras vivenciados em seu contexto social. Colaborando com a discussão, Certeau (1994, p. 266) afirma que:

[...] O texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativas” combinadas: a que organiza o espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para efetuação da obra (uma leitura).

Entendemos que para defender uma didática da leitura na EJA é necessário compreender as diferentes posições teóricas e ideológicas sobre a forma singular de aprendizagem da leitura e suas implicações didáticas na aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos.

Ademais, faz-se necessário lembrar que a diversidade de textos a serem trabalhados no âmbito escolar requer, igualmente, discutir e planejar a diversidade dos modos de leitura. Afinal, como bem nos lembrou Soares em ensaio apresentado no final de 2004 no *site* do LeiaBrasil: “ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler”.

Nessa perspectiva, o trabalho de leitura com os sujeitos jovens e adultos, carece de um planejamento que atente para o complemento nominal da “leitura”, considerando-se o texto como objeto de análise e atentando-se, igualmente, para os sujeitos em seus espaços sociais, ações de leitura, conhecimentos prévios, idiossincrasias e expectativas postas em diálogo na sala de aula.

### **3 Lendo a prática de ensino da leitura na EJA: um olhar para os dados empíricos**

A didática de ensino da leitura assumida pela professora pressupõe, ou está atrelada, a sua forma singular de conceber o ensino da leitura no mundo da cultura escrita, ou a partir da imitação de modelos escolares experienciados em sua época de estudante. Neste sentido, analisamos uma das práticas de ensino da leitura vivenciadas pela professora, que consideramos representativa de outras, uma vez que assume a mesma didática em todas as aulas observadas.

A professora, na ocasião de uma sessão de reflexão, apresenta-nos o seu planejamento da aula de leitura do texto: “As cocadas” de Cora Coralina. No referido planejamento são definidos os três momentos da aula, a saber:

1. Leitura de texto: “As cocadas”, de Cora Coralina
2. Produção de texto coletivo
3. Produção individual de texto

Com base na definição das etapas de trabalho supracitadas a partir da leitura do conto “as cocadas”, podemos inferir que as práticas de leitura do texto aparecem como um pretexto (GERALDI, 1986) para a proposição de práticas de produção de texto. No desdobramento das atividades supracitadas, a professora organiza didaticamente seu planejamento em três momentos, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

No primeiro momento, a professora define as atividades:

Pré-leitura

1º Passo: Análise do título do texto:

(explorar as possibilidades em relação ao título)

- o que será que traz esse texto? (registra no quadro as opiniões dos alunos e depois no caderno)

- Se você fosse contar uma história com esse título o que você escreveria?

- Em que tempo acontece essa história “As cocadas”?

- E a sua?

Quais sabores tem essas cocadas?

Quais ingredientes você usaria?

Qual foi o acontecimento que fez você lembrar essa cocada?

Que personagens existem nessa história?

Nos “passos”, definidos pela professora, podemos observar a tentativa de explorar o título do texto por meio dos conhecimentos prévios dos alunos, como podemos observar em “o que será que traz esse texto?”. Posteriormente, ela faz alguns questionamentos que seriam impossíveis dos alunos responderem, uma vez que eles não conhecem o texto, nem a autora, e o contexto histórico no qual o conto foi produzido. Dentre outras perguntas: destacamos: em que tempo acontece a história? Quais sabores têm essas cocadas? Que personagens existem nessa história?

Dando continuidade a aula, a professora define:

2º Passo: construir um texto coletivo para comparar com o texto original “As cocadas”

Apresentar a biografia de Cora Coralina, antes de ler a história. (Uso do retroprojektor)

Se o objetivo é vivenciar uma prática de leitura, qual sentido teria produzir um texto coletivo e compará-lo ao texto de Cora Coralina? Poderia haver uma relação de intertextualidade, se o texto ainda não foi lido? Será que os alunos são adivinhos? Qual a relação entre o que foi definido até o momento e o propósito de uma prática de leitura?

No momento da leitura, a professora propõe:

Leitura

3º Passo: Leitura (pela professora) prazerosa do texto, finalizando com a entrega de cocadas com os mesmos ingredientes descritos no texto para que sintam prazer ao ter ouvido a história.

Afinal, o que seria uma prática de leitura prazerosa? A prática de leitura foi prazerosa para quem? Se a professora fez a oralização do texto para os alunos, qual o prazer em ler depois sozinhos o mesmo texto? Qual a relação entre comer cocadas, feitas com os mesmos ingredientes descritos pela autora no texto e uma prática de leitura prazerosa do texto? Por fim, a professora define o último passo da prática de leitura:

4º Passo: Texto em transparência (Uso do retroprojektor)

- Distribuir um texto para cada aluno para que faça a leitura silenciosa e depois a leitura coletiva, acompanhada no retroprojektor, com o auxílio da professora.

Aparecem neste “4º passo”, a proposição da vivência de estratégias de leitura: práticas de leitura silenciosa e leitura coletiva. Porém, em nenhum momento, a professora sinaliza que

serve de “âncora” entre o texto e os sentidos a ele atribuído. Não são definidos encaminhamentos didáticos, entre outros, como: problematizações e/ou estratégias de leitura que ajudassem os alunos a compreenderem o texto. Goodman (1997, p. 21), enfatiza que

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é representada nos textos. Isto somente pode ocorrer se os leitores principiantes estiverem respondendo a textos significativos que se mostram interessantes e têm sentido para eles.

A atribuição de sentido ao texto em momento nenhum foi provocada pela professora. Demonstrando que para ela a leitura é a busca de prazer, mesmo em sentido restrito. Prazer para quem? Como se caracterizaria uma leitura prazerosa? Até que ponto as práticas de leitura escolares são prazerosas? No relato sobre o momento supracitado, a professora afirma:

Fiz a leitura do texto com entonação de voz apropriada ao mesmo e enfatizando as palavras em algumas passagens. Ficaram atentos a cada passo que eu dava na leitura como que absorvidos pelas palavras lidas. Ao terminar a leitura, imediatamente distribuí as cocadas, que foram devidamente esquentadas no fogão da escola para que ficassem de novo com gostinho de novas, que eles saborearam fazendo alguns comentários, como: “professora, parece que a gente tá comendo das cocadas da história”, “estão deliciosas, professora”. (Registro da professora)

Nessa reflexão, fica explícito que para a professora oralizar o texto com entonação pode ser um pré-requisito para manter os alunos atentos. Pensar as práticas de leitura para além da decodificação, apresenta-se como um desafio para os professores da EJA. Por diversos motivos, os professores não conseguem/permitir que os alunos adentrem no texto e desvelem o seu sentido. Pois, assim como “Ivo viu a uva”, “as cocadas” permaneceram sendo apenas cocadas “saborosas igual a do texto”.

Por fim, a professora socializa as atividades realizadas após a leitura:

Pós-leitura

5º Passo:

Socializar (Registrar no quadro e no caderno)

- Em que lugar se passou essa história?

Quais pistas (palavras) indicam isto no texto?

Quais marcas de regionalidade encontramos no texto?

6º Passo: Comparando os textos.

Rerler o texto produzido pelos alunos para que eles o comparem com o texto de Cora Coralina. (registrar as falas dos alunos)

7º Passo: Produção individual



- Sugerir aos alunos que pensem em um alimento que sentem saudade de comer, ou que viveram uma situação interessante ao comerem algo do qual guardam lembranças e escrevam dissertando sobre suas memórias.  
Apresentar o texto escrito, ou oral, para os colegas, para compartilharem suas experiências.

De acordo com o registro supracitado percebemos que a professora retoma o questionamento realizado anteriormente: “em que lugar se passou essa história?”. Ela tenta também, por meio de pistas linguísticas, ajudar os alunos a responderem aos questionamentos, a saber: “quais pistas indicam isso no texto?”. Busca também encontrar no texto algumas marcas de variação linguística: “quais marcas de regionalidade encontramos no texto?”. Esse questionamento introduz outra discussão que implicaria no trabalho com outros conteúdos. Foi-nos possível observar que houve uma descontinuidade, ou melhor, uma fuga da leitura do texto de base, desviada para atividades outras, tais como: comparação entre textos; produção individual, apresentação do texto escrito. Fica explícito que a professora além de não se preocupar com as condições de produção do texto, abandona completamente a prática de leitura com o texto que seria objeto de análise. Ao refletir sobre a referida atividade, assim se pronunciou:

Minhas conclusões sobre esta atividade:

Poucos são os alunos que interagem, que se envolvem nas colocações sobre o texto a ser apresentado. A maioria se limita a ouvir e quando são solicitados não conseguem dizer nada a respeito. No desenvolvimento da atividade eles conseguem participar mais, principalmente a partir da leitura, pois aqueles mais calados compreendem melhor a intenção inicial e passa a socializar mais um pouco as etapas seguintes. O que eles precisam, acredito, é serem incentivados à leitura de textos e produção textuais, mas, esbarraram na limitação do conhecimento da escrita e da criatividade, ou ainda, medo de se expressarem e serem tomados como errados. Preciso encontrar caminhos para chegar até estes que se consideram incapazes de produzir. (Registro da professora)

No extrato, a professora ao refletir sobre sua prática percebe que não há a participação plena dos alunos, por motivos diversos: timidez, limitações da escrita, falta de criatividade, medo de se expressarem. Um aspecto positivo consiste na exposição de sua inquietação: “preciso encontrar caminhos para chegar até estes que se consideram incapazes”. Mas afinal, como os sujeitos jovens e adultos aprendem a ler? Foucambert (1994, p. 37-38), defende que para se aprender a ler com textos é importante que estes

[...] funcionem realmente para leitores; aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade. Ler é uma negociação

entre o conhecido, que está em nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos.

Dado o exposto, embora a professora tenha planejado momentos de ensino da leitura, evidencia-se que as atividades propostas giraram em torno de práticas de produção de texto. Durante as sessões de reflexão das práticas de leitura, a professora sempre apresentava as produções dos alunos a partir ou com base nas discussões dos textos lidos. Mesmo após as reflexões sobre as concepções de leitura a professora não demonstrava clareza em perceber que as práticas de leitura e as práticas de escrita, embora sejam indissociáveis, quando nos propomos a vivenciar uma ou outra precisamos definir estratégias didáticas diferentes.

#### **4 Por uma didática da leitura, para (não) concluir**

No referido texto, apresentamos o encaminhamento didático de uma prática de leitura na EJA que sinaliza a necessidade de discutirmos em contextos de formação continuada - no *locus* da escola e nas universidades - a necessidade de uma didática de ensino da leitura no contexto da EJA.

A investigação colaborativa aponta que trabalhar com leitura em sala de aula, exige do professor uma didática de ensino da leitura que possibilite, de fato, a vivência de uma prática de leitura significativa, na qual os alunos da EJA sejam conduzidos a atribuir sentidos ao texto lido - compreendendo-o.

O planejamento da professora, as reflexões e os diálogos estabelecidos nas sessões de reflexão apontam que são muitos os desafios postos quando se trata de formação do professor no *locus* da escola. Pois, esses momentos são marcados pela imprevisibilidade, uma vez que não temos como prever como se materializa a prática previamente planejada.

Os caminhos trilhados pela professora são singulares – delimitados pelos seus saberes sobre uma prática de leitura na EJA, descontextualizada das práticas sociais. Mesmo assim, é possível pensar em uma didática de ensino da leitura na EJA, problematizando as abordagens metodológicas dimensionadas, segundo as diferentes concepções de leitura.

Uma didática da leitura na EJA deve partir de uma tomada de posição a respeito das concepções de leitura, do lugar do sujeito leitor, dos sentidos atribuídos aos textos e das práticas sociais de uso da leitura no mundo letrado.

## Referências

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CHARMEUX, Eveline. **A aprender a ler; vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KOCH, Ingedore & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre Didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In: Simpósio Epistemologia e Didática – **XV ENDIPE** – Belo Horizonte/MG, 2010.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática: Ciências da educação, pedagogia e didática, uma revisão conceitual, uma síntese provisória. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. Disponível em: [http://www.leiabrasil.org.br/old/leiaecomente/verbo\\_transitivo.htm](http://www.leiabrasil.org.br/old/leiaecomente/verbo_transitivo.htm) (acesso em 20 de dezembro de 2011).

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Professora Assistente da UFAL/Campos Arapiraca; pesquisadora do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA). E-mail: [adricavalcanty@hotmail.com](mailto:adricavalcanty@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (Niterói/RJ), atuando no Centro de Educação da UFAL. Pesquisadora do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA). E-mail: [ednatelma@yahoo.com.br](mailto:ednatelma@yahoo.com.br)

---

<sup>3</sup> Professora Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto (Portugal) com Doutorado em Letras e Linguística pela UFAL, atuando no Centro de Educação desta Universidade. Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA). E-mail: naide12@hotmail.com