



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

A AULA DE LEITURA NA EJA: OS ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS NAS/DAS AULAS DE LEITURA

FERNANDA RAFAELLA DA SILVA
ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo fazer uma análise dos encaminhamentos didáticos das aulas de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da observação das práticas mais recorrentes de ensino da leitura de uma professora em detrimento da escolha do gênero textual. As referidas observações aconteceram no contexto de uma pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa (IBIAPINA, 2008), na ocasião do desenvolvimento do Observatório Alagoano de Leitura. As observações das práticas de leitura mostraram que houve avanço no ensino da leitura na EJA, à medida que a professora propõe um ensino que vise à compreensão dos elementos linguísticos do texto para a construção de sentido, embora utilizasse dos mesmos encaminhamentos didáticos na mediação da leitura em detrimento da escolha do gênero textual.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo fazer uma análise dos encaminhamentos didáticos das aulas de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da observação das práticas mais recorrentes de uma professora em detrimento da escolha do gênero textual. Demonstrando que a leitura de um texto requer um tratamento didático específico em função das aprendizagens dos alunos.

É sabido que as discussões sobre o ensino da leitura, no contexto de letramento, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora ainda bastante atual, é tema que vem sendo discutido, com mais força no cenário nacional brasileiro, desde a década de 90 do século passado. Essa questão tornou-se altamente importante devido ao grande índice de analfabetismo e/ou analfabetos funcionais no Brasil. Segundo Freitas (2008) a noção de letramento na EJA foi introduzida pelos estudos de Tfouni (1995), Soares (1998) e Kleiman (1995,1998) dentre outros estudiosos, uma vez que “as iniciativas de alfabetização nessa modalidade de ensino, ficaram sempre atreladas à alfabetização funcional” (p.55).

No entanto, apesar das mais variadas discussões sobre essa problemática no meio acadêmico e do aparato legal que esta modalidade de ensino já conquistou, o que se percebe é que a leitura ainda não se constitui como uma prática significativa e motivadora para a maioria dos estudantes jovens e adultos que se alfabetizam (SANTOS, 2006; 2014). Essa realidade nos leva a crer que, embora muito se fale do ensino da leitura como prioridade nas escolas, os resultados ainda não estão ocorrendo de acordo com o esperado: a formação de alunos leitores críticos e atuantes, com condições de interagir e fazer uso dos mais diversificados gêneros textuais, considerando as esferas sociais por onde circulam, ainda não se materializou na grande maioria das escolas.

Dado o exposto, neste artigo, traremos um recorte dos resultados de uma pesquisa denominada: **A leitura e a formação de leitores no estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos**[1] (2010-2014). Esta pesquisa teve base qualitativa do tipo colaborativa (IBIAPINA, 2008), cujo objetivo foi investigar e intervir colaborativamente, nas práticas de leitura e na formação de leitores no processo de alfabetização de jovens e adultos, ao longo de 4 anos, em 4 escolas públicas, sendo 2 municipais e 2 estaduais, situadas em Maceió.

Para Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa é uma prática que tem como uma de suas funções, a resolução de problemas sociais no interior da escola. Trata-se de um “envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento do profissional docente” (p.22), como vivenciamos durante a investigação.

A pesquisa foi realizada, metodologicamente em de três momentos. No primeiro momento, realizamos as observações, uma vez por semana, da prática docente no contexto do ensino da leitura. Estas observações nos possibilitaram, dentre outras coisas, fazer um mapeamento das aulas no que diz respeito à escolha dos gêneros textuais, os encaminhamentos didáticos, bem como às propostas de intervenção abordadas e mediados pela professora.

No segundo momento, realizamos as sessões de reflexão da prática docente. Nestas sessões, por meio da mediação das pesquisadoras, a professora tinha a oportunidade de refletir criticamente a sua prática de ensino da leitura e, assim, identificar aspectos teóricos e metodológicos que poderiam ser melhor trabalhados.

As sessões de estudo e o retorno à prática, constituem-se como a terceira etapa da pesquisa. Segundo Ibiapina (2008), as sessões de estudo permitem que o professor construa conhecimentos teóricos que os ajudem na reelaboração da prática docente, além de um estabelecimento de diálogo teórico-prático.

O recorte aqui apresentado, este artigo, centra-se na análise dos encaminhamentos didáticos da prática de ensino da leitura de uma professora de EJA, com o propósito de demonstrar que o texto em sala de aula vem recebendo o mesmo tratamento didático em detrimento do gênero e dos contextos comunicativos (SANTOS, 2014).

1 O ENSINO E AS PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA

O ensino da leitura é atividade fundamental no processo de escolarização de pessoas Jovens e Adultas. Tanto é, que, para estes alunos, “ir à escola” é sinônimo, sobretudo, de “aprender a ler e a escrever”. Assim, a prática de leitura é, ou pelo menos deveria ser, um dos aspectos mais importantes no cotidiano escolar, uma vez que ela, além de proporcionar a construção de conhecimentos, é uma necessidade à vida em sociedade em contextos letrados.

Historicamente, as iniciativas de alfabetização na EJA se voltavam para as práticas de traduções dos signos gráficos, seguindo de uma progressão das unidades mais simples às mais complexas. A velocidade da tradução e boa fluência era o que determinava se o aluno era leitor ou não. Colomer e Camps (2002) afirmam que somente na década de 60 começam a se produzir mudanças no tratamento ao ensino da leitura. A forma de se compreender o ato de ler foi, progressivamente, adquirindo importância a medida que ia se intensificando no meio educativo. Nesse sentido, a concepção de leitura que se tinha, evoluiu de uma atividade de mera decodificação, em que a atenção era centrada no leitor, para uma atividade centrada na interação autor-texto-leitor-mundo[2] (SANTOS, 2014)

Freire (2008) já postulava que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”(p.3). Para o autor, antes mesmo da aquisição da leitura escrita, o indivíduo já é capaz de fazer a leitura do mundo que o cerca, através de suas experiências de vida. Para Freire (2008), só se é possível alcançar a compreensão de um texto, se este estiver associado ao contexto do qual o aluno está inserido. Como dizem Colomer e Camps (2002):

O leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que constrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. (p. 31)

Em suma, entendemos que é por meio da interação entre os conhecimentos linguísticos associados ao conhecimento da vida cotidiana que o indivíduo vai construindo o sentido de um texto. Deste modo, “ao estabelecer um horizonte de compreensão, iniciando um trajeto de busca, o homem tem (necessariamente) de iniciar um processo de interpretação, a luz de suas experiências prévias de mundo” (SILVA, 1998 p. 66).

Nesta mesma direção Silva (1998) ressalta que, na construção de uma pedagogia da leitura, diz respeito ao professor, conhecer as circunstâncias de vida dos alunos, o contexto em que vivem e suas experiências. Tais conhecimentos devem servir como ponto de partida para escolha dos textos, a exploração da leitura e a partilha do saber. Nesse sentido, vincular o ensino da leitura aos problemas e as necessidades concretos dos alunos é fazer das próprias práticas discursivas dos alunos, objeto de ensino e aprendizagem.

Colomer e Camps (2002 p. 66) defendem que, para que os alunos dominem as características linguísticas do texto escrito que facilite a compreensão de um texto, “é importante que a escola utilize textos realmente concebidos para ser lidos”. Para a autora, é necessário propor situações de leitura que permitam aos alunos “ampliar a gama de usos leitores e reconhecer as variáveis linguísticas adequadas a cada tipo de texto”.

“Não se forma leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros” (Silva, 1998 p. 21). As

palavras do autor nos reportam ao tratamento do ensino da leitura que ainda persiste no contexto da educação de jovens e adultos, em que, não se ensina a ler e compreender os textos. Muitas vezes, as práticas são voltadas para decodificação de palavras e frases, limitando-se a busca de elementos explícitos do texto.

Neste sentido, convém afirmar que, para que haja a familiarização do aluno com os textos, é necessário que se proponha vivências de leitura com variados tipos e gêneros textuais “que os estudantes da EJA mais aspiram aprender e que, estão dentro de suas necessidades imediatas” (FREITAS, 2008 p. 58).

É lendo que se aprende a ler. É explorando o texto se aprende a compreender. A prática de explorar o texto nada mais é do que procurar caminhos que levem a construção do significado. Essa prática não é algo que o aluno adquire quando passa a dominar a leitura, mas é algo que precisa, necessariamente, ser ensinado. Nesse contexto de ensino da leitura, é imprescindível um trabalho de mediação que desenvolva habilidades linguísticas e estratégias que possibilitem o aluno a ler reflexivamente e a construir estratégias que os levem a construir efeitos de sentido no momento a leitura.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA, A PROFESSORA E OS ALUNOS

Os dados foram coletado no lócus de uma das 4 escolas *loci* da pesquisa. A escola situa-se no bairro da Ponta Verde, em Maceió-AL, cuja população é constituída por classes sociais média, média alta e elite, com médio e elevado padrões econômicos.

A escola, em 1969, iniciou atuando nos turnos matutino e vespertino, com o pré-escolar e ensino fundamental de 1ª a 4ª série (terminologia da época) e somente em 1995, aproximadamente três décadas depois, implantou o funcionamento do turno noturno com o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). O curso noturno de EJA, surgiu para atender a um público flutuante da construção civil e de trabalhadores oriundos das firmas comerciais existentes na sua redondeza e de empregadas domésticas. Assim, surgiram alunos oriundos de bairro vizinhos, tais como: Ponta da Terra, Pajuçara, Poço, Jacintinho e Jatiúca, que optaram para estudarem próximo ao trabalho.

A professora, sujeito da investigação, tinha formação superior no curso de Pedagogia e lecionava há mais de 18 anos no município de Maceió e atuava na EJA há mais de 4 anos no I Segmento, com experiência nas três fases que compõem o referido Segmento.

Segundo a Professora, sua opção pela EJA não foi um escolha voluntária. Ao ser nomeada a trabalhar mais 20 horas no município, tendo em vista que já trabalhava em uma instituição privada no turno vespertino, não lhe restou outro horário a não ser o noturno, tendo assim, que lidar com o desafio de trabalhar com jovens e adultos. Para ela, aceitar a proposta de ensinar na EJA configurou-se como um grande desafio pelo fato de, ao longo de sua carreira na Educação, sempre ter trabalhado com crianças e por não ter uma formação específica para esta área, tendo que aprender a ser professora desta modalidade na própria prática.

Os sujeitos da turma observada eram, em sua maioria, do sexo feminino e de diferentes faixas etárias. São pessoas oriundas do interior do Estado de Alagoas[3] e Pernambuco[4], que por vários motivos não obtiveram a escolarização na idade “regular”. Eram alunos que pertenciam a uma classe social de baixo poder aquisitivo, mas vale ressaltar que maioria estava inserido no mercado de trabalho formal e se ocupavam de trabalhos como: babás, empregadas domésticas e vigilantes de condomínio, essas funções quando exercidas eram assalariadas com carteira de trabalho assinada.

Nas falas dos alunos, em contexto de grupo focal[5], evidenciamos, ainda, vários fatores que contribuíram para o retorno à escola, tais como: o incentivo por parte de patrões, filhos e amigos; a vivência de diversas situações constrangedoras pelas quais passam diariamente (por não saberem ler) e a busca por melhores empregos.

Em contexto de conversa informal com os alunos, evidenciamos que o percurso escolar destes alunos foi marcado por diversas tentativas de ingresso a escola, mas que sempre desistiam antes de concluir o ano letivo devido ao cansaço físico ou mudança de emprego, além da falta de estímulo para permanecer na escola.

Esses alunos, apesar das dificuldades diárias, persistiam na tentativa de retornarem à escola afim de aprenderem a ler e a escrever, pois acreditavam que, só através da escolarização, serão capazes de conseguir um emprego melhor, ascender intelectual e socialmente, além de serem mais respeitados e valorizados perante a sociedade.

3 A AULA DE LEITURA: SELEÇÃO DOS GÊNEROS, ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Observamos a aula de ensino da leitura no período que compreenderam os meses de Maio a Novembro de 2012. As aulas foram observadas uma vez por semana, na ocasião estavam presentes, em média, entre 10 a 12 alunos

em sala de aula.

Constatamos que a professora alfabetizava seus alunos na perspectiva dos gêneros textuais, uma vez que demonstrava sensibilidade de propor situações de leitura dos mais variados tipos e gêneros textuais. Marcuschi (2000) ao refletir sobre o uso dos gêneros textuais na sala de aula defende que:

Um ensino que tenha como um de seus objetivos na aprendizagem da Língua Portuguesa, a exploração dos gêneros textuais[6] nas modalidades de língua falada e escrita, tende a ser mais produtivo, pois permite que os aprendizes consigam expressar-se nas diversas manifestações as quais sejam expostos na prática social. (MARCUSCHI, 2000, apud FREITAS, p. 60)

Desta forma, presenciamos situações de leitura nas quais foram trabalhados: músicas, contos populares, poemas, provérbios, notícias, anúncio e crônica. Vale ressaltar que a professora procurava trabalhar cada um dos gêneros mais de uma vez. Esta prática tinha como intenção levar os alunos a se apropriarem das características de cada gênero textual, embora para muitos jovens e adultos a aprendizagem dos gêneros não era tarefa fácil.

Quanto aos encaminhamentos didáticos, na constituição de sua cultura docente (SANTOS, 2014), verificamos que a professora geralmente seguia a mesma sequência didática, a qual sempre suscitava a discussão realizando um entrelaçamento significativo que uma aula de leitura requer: **pré-leitura, leitura e pós-leitura do texto selecionado**. A pré-leitura caracterizava-se pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto. A leitura constituía-se no momento da oralização do texto pelos alunos ou pela professora. E a pós-leitura acontecia no momento do retorno ao texto para compreendê-lo ou ir além dele.

Diante das observações realizadas, percebemos que a professora dava sequência ao seu planejamento dividindo a aula em três momentos, a saber:

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS DE ENSINO DA LEITURA

Pré-leitura	1. Levantamento dos conhecimentos prévios acerca do assunto a ser tratado na leitura do texto;
Leitura	2. Leitura silenciosa do texto pelos alunos; 3. Leitura em individual (com auxílio da professora); 4. Leitura coletiva (leitura feita pela professora com acompanhamento dos alunos)
Pós-leitura	5. Explicação do texto; 6. Discussão sobre o tema da leitura. 7. Exploração do gênero textual; 8. Comparação com outros gêneros; 9. Atividade de interpretação ou produção escrita

Como já mencionamos anteriormente, os encaminhamentos supracitados faz parte de todas as práticas de ensino da professora observada. Tais procedimentos são necessários por favorecer um ensino que engloba não apenas a decodificação do texto, mas a formação de leitores autônomos “capazes de aprender a partir dos textos” (SOLÉ, 1998 p. 72)

O início das aulas eram sempre marcadas pelo diálogo entre a professora e os alunos acerca do texto. Observamos que a professora recorria a uma série de estratégias de predição, como antecipação e levantamentos de hipóteses, afim de que os alunos pudessem inferir de que, provavelmente, o texto trataria. Desse modo, a professora elaborava os questionamentos com base em conhecimentos sobre: o título, o autor, o gênero textual, a estrutura e o suporte do texto. Neste caso, os alunos respondiam aos questionamentos baseando-se em seus conhecimentos preexistentes.

Solé (1998), ressalta que

ao nos referirmos ao “conhecimento prévio adequado” ou relevante do leitor, não estamos referindo ao fato de ele “saber” o conteúdo do texto, mas ao de que entre este e seus conhecimentos exista uma distância ótima que permita o processo de atribuição de significados que caracteriza a compreensão. (p. 71)

Constatamos que a prática de leitura silenciosa em sala era uma prática recorrente, solicitada aos alunos. No entanto, percebemos que as limitações dos alunos, muitas vezes, não eram consideradas, uma vez que esses alunos não dominavam a leitura fluente, além de que o tempo atribuído para esse momento era muito curto (cerca de 5 minutos), não sendo suficiente para que os alunos conseguissem ler o texto completo.

A atividade de leitura é a etapa que exige maior esforço por parte do aluno, tendo em vista que, ler não é apenas decifrar o código escrito, mas compreender o que lê e refletir sobre o que lê. Desta forma, “se admitirmos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura [...], seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva” (Orientações curriculares, 2006 p.60)

Acreditamos que a leitura silenciosa é uma proposta válida em qualquer contexto de leitura, pois, é neste momento que o leitor se vê “a sós” com o texto, ficando a vontade para controlar a leitura a partir da possibilidade de ler no ritmo desejado, avançar, regredir quando necessário, questionar, refletir e criticar. Desse modo, entendemos que a leitura silenciosa deve ser atividade primordial em sala de aula e deve, prescindir qualquer outro tipo de leitura, por proporcionar essa via de aproximação do aluno com o texto.

Ainda nos encaminhamentos didáticos da leitura, outra prática recorrente nas aulas, era a leitura em voz alta, tanto por parte dos alunos, quanto pela professora. Ao solicitar a leitura em voz alta pelos alunos, percebemos que a professora utilizava essa prática como uma forma de avaliar o progresso leitor do aluno. Sobre isso, Colomer e Camps afirmam que

A leitura em voz alta tem de ser uma atividade presente na educação leitora, desde que não seja entendida simplesmente como a oralização de um texto. Ler em voz alta tem sentido quando considerada como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que um texto diz a um receptor determinado. (2002 p. 69)

Posteriormente, a professora fazia a leitura oral. A medida que fazia a leitura, os alunos tentavam acompanhar com o texto que tinham em mãos. De acordo com Solé (1998) ao oralizar o texto, “o professor serve de modelo para seus alunos, mediante sua própria leitura” (p. 76).

Observamos que os momentos de pós-leitura, eram geralmente direcionado para o diálogo sobre: elementos linguísticos do texto; aspectos estruturais dos gêneros textuais; comparações com textos trabalhados anteriormente; reconto oral ou proposta de produção escrita.

Os momentos de pós-leitura são fundamentais para que os conhecimentos prévios, juntamente com os novos conhecimentos adquiridos através do texto, sejam debatidos, discutidos e ampliados em contexto de sala de aula. Assim, a leitura do texto em sala não pode ser visto como uma atividade acabada, mas como uma possibilidade de leitura, releituras e de construção de sentidos.

Apontamos finais...

No referido texto, apresentamos os encaminhamentos didáticos das práticas de leitura na EJA. Ressaltamos que as ações da professora citadas não eram práticas que ocorriam em todas as aulas, mas procuramos as que ocorriam mais frequentemente. Desse modo, evidenciamos que:

- a maioria dos problemas de compreensão do texto, decorriam da dificuldade de decodificação e entendimento do vocabulário, que interferiam negativamente na compreensão da leitura;
- as estratégias de leitura são muito eficazes para auxiliar na compreensão leitora dos alunos, no entanto, percebemos que a leitura e pós leitura aconteciam com maior frequência, porém, em algumas aulas, os momentos de pré-leitura eram completamente negligenciados;
- ao propor a comparação entre os textos, os alunos demonstraram não ter claro os conhecimentos quanto aos elementos estruturais dos gêneros textuais;
- algumas práticas em contexto de aula de leitura aconteceram sem intencionalidade, objetivos ou planejamento, em que, em algumas delas, o texto servia como pretexto para o ensino de ortografia e gramática;
- era nítida a falta de interesse de alguns alunos pela leitura. Percebemos que o maior envolvimento da turma dependia dos textos que eram trabalhados e dos conhecimentos prévios que os alunos traziam a respeito do

tema do texto. Isso demonstra que, ao fazer a escolha do texto, a professora deve propor temáticas atuais, relacionadas ao cotidiano de seus alunos e adequadas à modalidade da EJA.

As observações das práticas de leitura mostraram que houve um pequeno avanço no ensino da leitura na EJA, à medida que a professora propõe um ensino que vise a compreensão dos elementos linguísticos do texto para a construção de sentido. No entanto, a professora ainda demonstrou lacunas na sua prática de ensino da leitura, por não conseguir fazer a mediação entre as informações relevantes à compreensão do texto e os saberes sociais dos alunos. Desse modo, percebemos ainda a necessidade de uma formação continuada nos *loci* das escolas voltada para o ensino e o ressignificar das leitura no contexto da EJA.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto alegre: Artmed, 2002.

FELIPE, Margarete Marques Barbosa (et. al). O Gosto pela leitura literária: uma necessidade. Akrópolis, Umuarama. Vol. 12 nº 3 , 2004

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. O ensino da língua materna para jovens e adultos na perspectiva dos gêneros textuais. *In* CAVALCANTE e

FREITAS (orgs). O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (2006). Linguagens, códigos e suas tecnologias, vol. 1. Brasília: ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

SANTOS, Adriana C. O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o momentum de significar ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa. – Maceió, 2014. (Tese de doutorado)

SANTOS, Adriana Cavalcanti. Prática de ensino da leitura na realidade escolar da EJA: os contributos da pesquisa colaborativa no (re)significar das práticas pedagógicas e da formação continuada do professor. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino. UNICAMP, 2012.

SILVA, Ezequiel t. Elementos de pedagogia da leitura. 3 ed. são paulo: martins fontes, 1998.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[4] O Observatório Alagoano de leitura em EJA trata-se Projeto de pesquisa nos termos do edital n. 38/ 2010 CAPES/INEP sobre Fomento a Estudos e Pesquisa em Educação, tendo como eixo temático a Educação de Jovens e Adultos, na linha de pesquisa Educacional e Linguagem.

[5] Segundo Santos (2014, p. 116), a palavra “mundo” metaforicamente está sendo entendida, por nós, como a representação dos saberes sócio-históricos construídos na condição em que se existe.

[6] Os alunos do estado de Alagoas são oriundos de Maceió e União dos Palmares.

[7] Os alunos do Estado de Pernambuco são oriundos de Correntes e Águas Belas.

[8] Segundo Powel e Single *apud* Gatti (2005, p. 7) “O grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema. que é obieto de pesquisa. a partir de sua experiência pessoal”.

[9] De acordo com Marcuschi (2008) os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais. São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

[1] Estudante do curso de Pedagogia – CEDU - UFAL

[2] Professora adjunta do Curso de Pedagogia – UFAL. Membro do grupo de Pesquisa MULTIEJA.

[3] Professora adjunta do curso de Pedagogia e da Pós graduação em Educação Brasileira – CEDU - UFAL

Recebido em: 03/07/2015

Aprovado em: 03/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: