



ISSN 1981 - 3031

LEITURA NA EJA: ENFOQUE NOS GÊNEROS TEXTUAIS

Tatiana Karla Dionísio Menezes¹ (UFAL)
tatianamenezes.ped@hotmail.com

Valdilene Cardoso de Barros² (UFAL)
valcardoso2@yahoo.com.br

Marinaide Lima de Queiroz Freitas³ (UFAL)
naide12@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo apresentamos os resultados parciais de análises das observações de aulas de leitura realizadas em uma turma de pós-alfabetização de jovens e adultos, em uma escola pública estadual. O foco de investigação centrou-se na formação de leitores a partir da utilização dos gêneros textuais. Este estudo faz parte da pesquisa PIBIC-UFAL-CNPq **A leitura na educação de jovens e adultos e a formação de leitores**. Parte das seguintes indagações: **Qual o lugar dos gêneros textuais nas aulas de leitura? Como o(a) professor(a) da EJA trabalha esses gêneros em sala de aula, considerando suas funções e os aspectos comunicativos e interacionais?** Utilizamos o método de pesquisa qualitativo-interpretativo, baseado em estudo de caso. Na fundamentação teórica utilizamos: Bajar (1994), Koch (2007), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008), Soares (2003) e Silva (1999). O resultado desta investigação nos apontou que a professora observada, ainda possui uma visão limitada sobre a prática de leitura, uma vez que prioriza a leitura em voz alta, bem como, apresenta dificuldade em trabalhar aspectos linguísticos e estruturais que os gêneros textuais trazem, utiliza-os basicamente, como pretexto para realização de atividades gramaticais.

Palavras-chave: Leitura – Gêneros textuais – Educação de Jovens e Adultos.

¹ Graduanda do 8º período de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista PIBIC da referida pesquisa. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em EJA (MULTIEJA).

² Graduanda do 7º período de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista-colaboradora do PIBIC da referida pesquisa. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em EJA (MULTIEJA).

³ Professora da Graduação e Pós-Graduação do Centro de Educação (CEDU-UFAL) e Líder do Grupo de

1. Considerações iniciais

Este artigo traduz-se no resultado parcial da investigação denominada: A Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Leitores, com fomento do PIBIC/UFAL/FAPEAL. É de natureza qualitativa, envolvendo diferentes abordagens metodológicas como: estudo bibliográfico, análise documental do PPP da escola investigada, análise de conteúdo e estudo de caso, auxiliadas pelas técnicas e instrumentos de coleta de dados: visitas, encontros, reuniões, observações, grupo focal, entrevista semi-estruturada e questionário.

Objetivando investigar a prática de leitura, partimos da seguinte problematização: **Qual o tratamento dado ao ensino de leitura nas salas de aula da Educação de jovens e Adultos, em escolas públicas na cidade de Maceió?**

Essa problematização desdobrou-se nas seguintes questões: os gêneros escolhidos para as aulas de leitura consideram os contextos socioculturais, fora do contexto escolar; o ensino de leitura está ocupando um lugar privilegiado nas salas de aula ou aparece como coadjuvante no processo escolar; o professor agencia práticas de letramento significativas que auxiliem os educandos a tornarem-se leitores experientes; os gêneros textuais são trabalhados considerando suas funções e aspectos comunicativos e interacionais ou limita-se a ser utilizado como suportes para a realização de atividades. Para tanto, consideramos como categorias de análise: leitura, gêneros textuais, eventos e práticas de letramento.

Entendemos por **gêneros textuais** formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, podendo ser falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias (MARCUSCHI, 2008), não podendo confundir-se com tipo textual, que é uma espécie de construção teórica determinada pela natureza linguística de sua composição e que, em geral, abrangem: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Koch (2007, p. 119), ainda destaca que “os gêneros são formados por sequências diferenciadas e, portanto, a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo”. Na verdade, o gênero textual é considerado infinito, enquanto o tipo textual é finito.

Quando nos referimos aos **eventos de letramento**, os entendemos como atividades em que, a língua escrita é parte integrante da natureza das interações entre os

participantes. Enquanto **práticas de letramento** são ações dos sujeitos em situações que envolvem a utilização da escrita. Essas práticas são impregnadas de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

Defendemos neste trabalho o conceito de **leitura** como “processo ativo de construção de sentidos, necessitando da interação entre leitor e autor, tendo como veículo o texto” (KOCH E ELIAS, 2006). De fato, o que se vem observando na modalidade de EJA é que a escola não está conseguindo alfabetizar funcionalmente grande parte da população que lhe chega. Por isso, se constata um índice tão elevado de pessoas que até conseguem ler e escrever de forma rudimentar, mas que são incapazes de utilizar de maneira produtiva e significativa esses conhecimentos no dia a dia. Esses indivíduos são denominados de Analfabetos Funcionais⁴.

É que nas ações realizadas para despertar o prazer pela leitura, não se tem explícito a definição sobre que tipo de leitor se pretende formar. Não se reflete sobre os aspectos referentes aos eventos e práticas de letramento que estão ocorrendo nas salas de aula. Apesar de reconhecermos que a responsabilidade em formar leitores não deva ser atribuída apenas às instituições escolares e aos professores. No entanto, a maioria dos educandos, por falta de recursos seus e de suas famílias, só têm convívio mais prolongado com portadores de gêneros textuais nas escolas. Da mesma forma, não se enfatiza a importância dos professores conhecerem as teorias sobre o processamento de leitura, visto que em sua maioria, não tiveram quaisquer orientações em sua formação inicial.

Durante o processo da pesquisa foram observadas 10 aulas em uma turma de 1º Segmento da EJA, numa escola da rede pública estadual, as quais foram posteriormente transcritas, constituindo-se o *corpus* do estudo. É importante frisar que será adotado o pseudônimo de ‘Escola Esmeralda’ para manter o sigilo dos sujeitos e da instituição *locus* da investigação. Enfocamos a caracterização da escola objeto do estudo, o perfil dos sujeitos e analisamos um dos eventos observados.

2. Caracterização

⁴ Utilizamos aqui o conceito de analfabetos funcionais como sujeitos que não possuem ainda as competências necessárias para a realização de uma leitura fluente, portanto, não conseguem entender o significado do que leem, não conseguem produzir críticas das leituras que realizam, ou seja, são leitores que necessitam do suporte e das metodologias dos professores para se tornarem leitores experientes e maduros.

2.1 Da escola pública estadual 'Esmeralda'

A referida Escola está situada no bairro Gruta de Lourdes, na zona urbana localizada na parte alta da cidade de Maceió, cidade que conta com uma população estimada em 900 mil habitantes. A escola é circundada por córregos, que recebem esgotos oriundos de casas comerciais, residenciais e valetas formadas por águas de chuva. Atende a uma demanda de Grotas e outros bairros, como: Ouro Preto, Serraria, Canaã, bem como de outros bairros distantes.

2.2 Dos sujeitos

2.2.1 Educandos/leitores enquanto usuários da língua

Os sujeitos que frequentam a turma investigada de EJA da escola Esmeralda, são pessoas, em sua maioria, oriundas do interior do estado que possuem conhecimentos adquiridos cotidianamente ao longo de sua vida, por meio das diversificadas experiências na família, na comunidade, no mundo do trabalho ou ainda em sua caminhada escolar.

Estes jovens e adultos aprenderam a reconhecer (algumas) letras em sua adolescência, uma vez que, não tiveram oportunidade para estudar. Contudo, podem ser caracterizados de acordo com a visão de Freire (2001), como pessoas que possuem uma leitura de mundo que antecede à leitura da palavra.

Em geral, esses sujeitos voltam à escola reconhecendo que o aprendizado alcançado anteriormente, de maneira formal ou informal, não lhes garantiu a independência e a inclusão desejada no meio social. E por isso, têm compreensão de que o estudo pode ser um meio de ascensão social com vistas à possibilidade de uma 'vida digna⁵' (SIC). Sendo também necessário ter 'força de vontade para estudar e não desistir no caminho' (SIC).

5 Fala majoritária relatada durante a realização do grupo focal aplicado aos alunos da turma observada, com a pretensão de avaliar a importância e a presença da leitura na vida desses sujeitos, bem como saber quais os gêneros textuais que mais têm contato em seu cotidiano e finalmente analisar qual a relevância do espaço escolar para a sua formação leitora.

2.2.2 Professora

A professora investigada pertence ao quadro permanente dos professores do Estado de Alagoas, atua há 6 anos na pós-alfabetização de EJA, tem a sua formação inicial no Curso Médio Normal e também possui licenciatura plena em Biologia. É também funcionária há cinco anos em um laboratório, de um Posto de Saúde Estadual. Expressou na entrevista, que tem um grande desejo de ter acesso a um curso de enfermagem. Revelou que para isso já tentou várias vezes, não obtendo sucesso.

Após dois anos de trabalho com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, migrou há seis anos para a EJA pela conveniência de horário, sendo possível a sua inserção na Escola Esmeralda, situada bem próxima de sua residência. Ela entende leitura como interpretação e compreensão de texto. Considera-se leitora desde sua infância, mas atualmente lê mais revistas de oração, e assiste muito o canal de TV Canção Nova, motivos pelos quais acreditamos que a leva a iniciar as aulas fazendo uma oração.

3. Análise da observação de um evento e prática de letramento

Como já anunciamos no início deste artigo, observamos 10 aulas, registradas pela professora como de leitura. É importante frisar que essa prática, de fato, dificilmente ocorreu, principalmente por duas dificuldades que se apresentaram de forma explícita durante nossa coleta de dados:

a) O ato de ler aparecia como coadjuvante, uma vez que na maioria das aulas, reconhecidas pela professora como sendo de leitura, utilizavam-se os gêneros textuais para o trabalho com a gramática, apresentando, portanto, dificuldade em trabalhar aspectos linguísticos, estruturais ou as ideologias que os gêneros textuais possuem.

b) Houve também grande recorrência do trabalho com leitura baseada na leitura em voz alta, ou como prefere Bajard (2007), baseada na transmissão vocal. Estas transmissões vocais eram realizadas pela professora e por algum/a aluno/a escolhido/a. No entanto, a preocupação principal era fazer com que os alunos lessem “bem ou corretamente” o texto, ou seja, respeitando a pontuação, concordância e aspectos gramaticais, fato que evidencia o uso do texto como pretexto.

Analisando o evento a seguir podemos observar a postura da referida professora.

Nesta aula a professora trabalhou o gênero textual Poesia, que circula na esfera social da literatura. Vejamos as ocorrências:

19:20 - (A professora chega à sala de aula e traz alguns dicionários. Coloca-os sobre seu birô e sai distribuindo alguns livros de poesia da coleção “*Literatura para todos*”, estabelecendo um tempo para que os alunos, após analisar o título, escolhessem a poesia que seria lida. A professora pede que a leitura seja realizada em voz alta e que os alunos explicassem aquilo que haviam entendido sobre a temática dos textos escolhidos).

19:41 – P: Que ideias vocês têm? Quem tá com o livro *Caravela*? O que é uma caravela?

A1: É metade de um navio.

P: Como é o nome do autor?

A2: Gabriel

P. Por que ele quis colocá essa palavra como subtítulo? (referindo-se ao subtítulo do livro “*Caravela [redescobrimientos]*”). É porque o Brasil foi redescoberto, vocês sabem? Então, a caravela são os navios de hoje e o autô fala que o país vai sê redescoberto com a caravela. Qual o combustível que movia as caravelas?

A2: Os braço dos negro.

19:55 – P: Qual a diferença entre a palavra cara e cará?

A2: O acento!

P : Isso mermo o acento agudo.

P : Como é o nome do autô? Soletre!

A1: E-lo-i E-li-za-be-te -bo-che-co (Eloi Elizabete Bocheco).

20:15 - P: Olha esse poema, o que vocês intederam? (pede para que a aluna leia em voz alta)

A3 – *Marinha XXVIII*

Por tristezas

não caias

às profundezas

das arraia

P: E aí que vocês intenderam?

A1: Caí a tristeza no má.

P: O que vocês observaram em todas as leituras de vocês? Como é a estrutura? É um poema? Tem estrutura? Um poema tem rima? Como a gente chama esse grupinho de versos?

P: Então quando a gente vai criar um poema devemos observar a estrutura do poema ou da poesia. Poema é um tipo de texto escrito de forma bem diferente dos outros textos. E o verso é cada linha do poema, por exemplo, um poema com quatro versos é chamado de quadra ou quadrilha.

P: Quem diz a estrutura do verso é o poeta que é livre pra criá, mas tem algumas regras, como colocá as rimas.

21:24 – P: Entendida a estrutura do poema vocês vão juntá de dois em dois e escrevê um poema

sobre o que quiserem, mas pode ser sobre a natureza, meio ambiente... pra escrevê uma poesia tem antes que pensá no assunto que qué escrevê.

20:39 – (A professora explica novamente que a leitura será feita obedecendo a ordem alfabética dos nomes dos alunos da turma)

P: Agora você, leia a poesia que você escolheu!

A5 – É...

P – diga aí qual é a página pra quem ta com o mesmo livro podê acompanhá.

A5 – é a página 59 do livro “entre as juntas dos ossos” (a aluna começa a ler):

pelo fogo da fala

pelo fogo das palavras

A3 - pelo o fogo da fala?

P - pelo o fogo da fala, esse título o que significa? Ta fazendo uma comparação. Quando a gente fala sai fogo não é?! Mas que dizer que as palavras têm fogo, tem poder. Leia

A5 - pela sarça ardente das palavras

pisando por rugas de telhas

enquanto o coração crescia

pelo fogo da fala

pelo pavio secreto da língua

pela fagulha ardente

crescia meu coração

como crescem as folhas

que o vento arrasta no ardor da combustão

P – gente vê só! Quando a gente for ler o poema vamo ler assim o título do poema dizer qual é o livro e o autor, né?

Observou-se que a professora iniciou o evento solicitando da turma leitura em voz alta, e não fez nenhuma referência ao estilo e à estrutura do evento, naquele momento. Teve o cuidado para que os alunos tivessem em mãos⁶ livros diferenciados de poesia, cabendo a cada um a leitura daquela que mais lhe chamasse a atenção ou fosse do interesse. Esses livros fazem parte do acervo da escola.

Na aula seguinte, em continuidade ao assunto, percebeu-se que a professora teve a intenção, mesmo que de forma superficial, de explorar a estrutura, o estilo e a definição do gênero textual Poesia. Para tanto, a professora afirma que há uma diferença entre: Poema e Poesia. Diante da expectativa dos alunos, solicita que busquem no dicionário os significados dos termos, não os levando a uma reflexão do que foi

⁶ As observadoras também tiveram acesso aos livros utilizados em sala, sem, contudo, participarem da leitura.

encontrado.

Não conseguimos avaliar se os alunos perceberam a diferença. Inferimos que o não aprofundamento do que é solicitado, mostra-nos as limitações da prática dessa educadora. Isso é decorrente do desconhecimento teórico acerca dos conceitos de leitura, letramento e dos gêneros textuais. Portanto, não compreende que formar um leitor competente é formar alguém capaz de compreender o que lê, perceber que se pode atribuir vários sentidos a um texto, bem como, estabelecer relações com leituras anteriores, com seu conhecimento de mundo.

Podemos avaliar, que mesmo estando bem intencionada, a professora demonstra que há limitações em sua prática, sobretudo, pela ausência de conhecimentos linguísticos, não estudados na sua formação inicial, tanto no Ensino Médio Normal, como na formação acadêmica de licenciada em Biologia. A formação continuada não está sendo realizada, fato que poderia constituir-se em uma oportunidade de refletir sobre a sua própria prática.

Muitas vezes o professor não tendo saídas, automatiza as atividades de leitura e escrita. Essa automatização, em algumas situações em sala de aula o leva a criar “[...] seus próprios e peculiares eventos e práticas de letramento” (SOARES, 2003, p. 107). Essa forma de letramento escolar, que não desperta o prazer pela leitura, traz sempre um paradoxo entre as práticas e eventos de letramento que ocorrem dentro e fora da escola.

Assim, durante a aula as informações tornaram-se vagas e a dinâmica utilizada não estimulou os educandos a interagirem com o texto. Essa é uma prática comum nas salas de aulas de EJA. Nesse sentido, Kleiman (1989, p. 30), afirma que:

o
l
a
r

n
ã
o

f
a
v
o
r
e
c
e

a

d
e
l
i
n
e
a
ç
ã
o

d
e

o
b
j
e
t
i
v
o
s

e
s
p
e
c
í
f
i
c
o
s

e
m

r

e
l
a
ç
ã
o

a

a
t
i
v
i
d
a
d
e

d
e

l
e
i
t
u
r
a
.

N
e
l
e

a

a
t
i
v
i
d
a
d
e

d
e

l
e
i
t
u
r
a

é

d
i
f
u
s
a

e

c
o
n
f
u
s
a
,

m
u
i
t
a
s

v
e
z
e
s

s
e

c
o
n
s
t
i
t
u
i
n
d
o

a
p
e
n
a
s

e
m

u
m

p
r
e
t
e
x
t
o

p
a
r
a

c
ó
p
i
a
s
,

r
e
s
u
m
o
s
,

a
n
á
l
i
s
e
s

s
i
n
t
á
t
i
c
a
s
,

e
o
u
t
r
a

Mesmo com todas as dificuldades em conduzir a aula de leitura, registramos que o gênero utilizado pela professora interessou aos alunos. Acreditamos que esse interesse ocorreu, pelo fato da poesia circular em um domínio discursivo (literatura) de pouco acesso à maioria dos estudantes da EJA, sobretudo da turma observada. É que fora dos muros da escola esses sujeitos não têm acesso a bibliotecas, (inexistentes no bairro) que os possibilitem ter maior contato com o referido gênero, sendo a escola a única agenciadora nesta comunidade escolar. Neste contexto, deveria ter sido melhor explorado o uso da poesia, não só como meio de informação, ou aprofundamento de aspectos gramaticais, mas principalmente, como apreciação e deleite.

No entanto, no evento observado, o texto passou a ser entendido como um produto óbvio do pensamento do autor (KOCH, 2007), e a leitura passou a ser a ação de captação das ideias também do autor, sem considerar os conhecimentos e experiências do leitor, nessa perspectiva o aprendiz exerce um papel passivo. É importante destacar que a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

4. Considerações Finais

A partir da análise dos dados coletados na escola observada destacamos que a professora da escola Esmeralda não utilizou uma grande variedade de gêneros textuais; optou por aqueles de função informativa que foram predominantemente escolhidos na internet, mesmo havendo na Escola um acervo razoável de livros literários⁷ e didáticos com temática adulta. Outro dado importante é que os gêneros textuais explorados estiveram quase sempre atrelados às datas comemorativas.

Especificando o trabalho com esses gêneros, detectamos que em sua prática não há referência quanto às especificidades de cada gênero, apresentando, portanto, uma enorme dificuldade em trabalhar seus aspectos linguísticos e estruturais. Assim, ressaltamos que os gêneros textuais que circulam nas turmas da EJA, sobretudo para atender a procedimentos didáticos, seguem quase sempre uma rotina: leitura em voz alta, ou transmissão vocal proferida pelas professoras, interpretação textual direcionada pela professora, realização de exercícios que acompanham os textos e a correção oral de atividades. Desta forma, a professora, ao trabalhar com gêneros textuais em sala não está levando em conta as suas funções e os aspectos comunicativos e interacionais, limitando-os a suportes que serviram para a realização de atividades.

Porquanto, a professora demonstra desconhecer o processo de leitura enquanto interação, pois nessa perspectiva, a leitura é muito mais que mera decodificação: é, pois, levar em consideração os conhecimentos e experiências prévias do sujeito.

É importante ressaltar a necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na educação, em especial, aos de EJA, pois acreditamos que a maior contribuição que o processo de formação continuada pode dar, é que ela muna o professor de uma práxis adequada para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, tornando-os assim, aptos a interagir socialmente, por meio de textos, dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social, ou seja, que vislumbre a superação das incoerências recorrentes nessa área.

⁷ Coleção Literatura na minha casa.

Referências bibliográficas

BAJAR, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed., - São Paulo: Contexto, 2006.

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

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.