



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

PESQUISA-FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA DO OBSERVATÓRIO ALAGOANO DE LEITURA

Marinaide Lima de Queiroz Freitas – UFAL

naide12@hotmail.com

Adriana Santos Cavalcanti – UFAL

adricavalcanty@hotmail.com

Valéria Campos Cavalcanti

vcc1@hotmail.com

Modalidade: Comunicação oral

Eixo temático - 2 Identidades e trajetórias na formação dos educadores(as) de EJA

RESUMO

Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre o desenvolvimento do Observatório Alagoano de Leitura em EJA que se caracterizou como dispositivo de **pesquisa-formação**. Adotamos os princípios de uma investigação qualitativa, do tipo colaborativa. Em nosso meio acadêmico e ao longo da história são poucos os estudos que têm se debruçado sobre as práticas de ensino da leitura na EJA, em especial na de sala aula e, sobretudo, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa, assim essa experiência vem se caracterizando como uma proposta de intervenção inovadora, como fundamentação teórica para a área de Educação de Jovens e Adultos em interface com as práticas de ensino da leitura. Os resultados indicam que o desenvolvimento de uma investigação colaborativa nos *loci* das escolas podem possibilitar o (re)pensar das práticas de ensino da leitura e, nesse contexto, saberes docentes são gerados pelos professores das escolas, sobre suas práticas, e pelos professores da universidade sobre o modo singular de fazer **pesquisa-formação**.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Pesquisa colaborativa, Formação continuada de professores, Leitura.

1 INICIANDO O DIÁLOGO: COMO TUDO COMEÇOU...

A pesquisa denominada **Leitura na educação de jovens e adultos e a formação de leitores (2010)** foi realizada em uma escola pública estadual de Maceió/AL, numa turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, e apontou que a professora de EJA apresentava dificuldades em desenvolver práticas de leitura que auxiliem os alunos a apropriarem-se desta como prática social.



As aulas observadas não propuseram a diversidade de situações didáticas, que auxiliassem os educandos a desenvolverem as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) necessárias para tornarem-se leitores. Essa realidade fez com que pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), propusessem outra investigação, denominada: **A leitura e a formação de leitores, no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos (2011)**, no âmbito do Observatório da Educação¹, em quatro escolas: duas municipais e duas estaduais, situadas na cidade de Maceió/AL.

A investigação constatou que as práticas de ensino da leitura das professoras apresentaram: encaminhamentos didáticos, seleção de conteúdos e práticas de leitura - desconsiderando a especificidade dos sujeitos da EJA. Constatou, ainda, que as professoras não fizeram referência às especificidades dos gêneros textuais abordados e apresentaram dificuldades em trabalhar os aspectos linguísticos e estruturais específicos de cada gênero textual “lido”.

Os gêneros textuais que circularam nas turmas da EJA foram utilizados para atender aos procedimentos didáticos subjacentes às práticas de ensino tradicional, com ênfase na decodificação e na abordagem superficial do texto. As professoras direcionavam suas práticas de ensino da leitura seguindo quase sempre o encaminhamento didático pré-determinado: leitura em voz alta; proposição de atividades de interpretação e, posteriormente, realizavam a correção oral dessas atividades.

Ao trabalharem com gêneros textuais em sala, as docentes não consideraram seus usos, suas funções, os seus aspectos comunicativos e interacionais. Muitas vezes, extraíram apenas alguns fragmentos para serem analisados superficialmente: uma frase, o título, uma metáfora. Fomentando neste contexto, a prática de leitura sem propósitos comunicativos e sem função social, na contramão do que Freire (2001) considerava como ancoragem do/para o ensino de leitura ao expressar que “Ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação” (p. 261).

A investigação mostrou que é a partir da reflexão sobre as práticas de leitura vivenciadas que os professores podem buscar **estratégias e saberes** para ressignificar essas práticas. Segundo Silva (1998, p. 25) “Temos de buscar ou construir técnicas de ensino a partir daquilo que existe em nossa frente, isto é, da realidade concreta das escolas e das necessidades dos educandos”.

¹ Observatório da Educação - edital nº 38 de 2010/CAPES.



De posse desses resultados avançamos para outra etapa da pesquisa: a intervenção colaborativa com o propósito de contribuir para o repensar do ensino da leitura na EJA, atrelando ao processo de pesquisa à formação docente, na perspectiva de ressignificar as práticas de leitura. Para Ibiapina (2008), nessa abordagem o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, permitindo um constante diálogo entre a comunidade acadêmica e as escolas *loci* do estudo.

Isso nos levou a implantarmos o Observatório Alagoano de Leitura (OAL) em EJA, como dispositivo de pesquisa-formação tendo como pressupostos norteadores a “formação continuada” e a “intervenção”. Neste artigo, situamos o referido Observatório; na sequência o diálogo sobre as práticas de ensino da leitura observadas e as possibilidades de intervenção colaborativa.

2 OBSERVATÓRIO ALAGOANO DE LEITURA NA EJA: UM DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Este Observatório atuou como dispositivo de *pesquisa-formação* constituiu-se como “Un espacio estratégico y táctico que es revelador de significados, analizador de situaciones, provocador de aprendizajes y nuevas formas de relación y organizador de transformaciones,” conforme Souto (2007, p. 21) *apud* (OLIVEIRA, 2009, p. 109). O dispositivo como **espaço-tempo** formativo enceta uma nova forma de participação “colaborativa” dos envolvidos, para os professores em processos de formação continuada.

Assim sendo, é um lugar que favorece a mobilização de saberes docentes (TARDIF, 2004) que, postos em interlocuções podem viabilizar processos formativos - um lugar aprendente. Nessa direção, dizemos que a formação continuada como um processo inconcluso e de desenvolvimento profissional tem uma forte imbricação com o espaço do referido Observatório, onde se mobilizam relações de identificação e pertencimento e para onde confluem ações, gestos, vozes, que partilhados podem ser revistos, relidos, ressignificados e, até, redimensionados.

Neste contexto, a *pesquisa-formação* como abordagem colaborativa agrega a dimensão formativa dos sujeitos em/por meio da investigação. Participaram desta modalidade de pesquisa professores da EJA e da Universidade, que “Não se limitam a recolher e analisar dados, mas promovem a formação dos sujeitos pela pesquisa. instigando a reflexão sobre os dados que são levantados” (TEIXEIRA, 2010, p. 123). É que formação e pesquisa são consideradas processos



que se mesclam e se comple(men)tam, ao mesmo tempo. Articular essas duas dimensões passa a ser o grande desafio na/para a pesquisa.

Experienciamos por meio dos procedimentos formativos adotados na pesquisa, as **sessões de estudo** e as **sessões reflexivas** mostrando que “Há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também” (FREIRE, 2001, p. 260). Neste movimento apontado pelo autor o Observatório atua como dispositivo mobilizador de aprendizes e ensinantes que se alternam, permanentemente, em relação ao grupo e a si mesmo, ciente de que há sempre algo a fazer na nossa atuação cotidiana com os educandos da EJA.

3 ENTRE O OLHAR, O ESCUTAR E O INTERVIR NAS PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA

Em meio à riqueza e às diversas possibilidades de olharmos sobre os dados empíricos coletados - nas sessões reflexivas² -, “escolhemos” apresentar as pistas sobre a necessidade de ressignificar o ensino da leitura na EJA no processo de formação continuada do professor. Pois, no cotidiano escolar, ainda visualizamos na EJA, “Uma prática de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente (ANTUNES, 2003, p. 27)”.

Organizamos-nos metodologicamente em dois momentos. No primeiro, foram desenvolvidas sessões de estudo³. No segundo momento, realizamos observações da prática docente, que foram sistematizadas e discutidas em sessões reflexivas⁴.

Essa colaboração aconteceu por meio das interações construídas pelos sujeitos envolvidos na investigação, em todos os momentos de trocas e de complementação dos saberes sobre o objeto de investigação. Segundo Falsarella (2004, p. 5)

Qualquer proposta de inovação em prática de sala de aula passa necessariamente pelo crivo e pela aceitação do professor, pelas relações que ele estabelece com sua prática já construída, pelas representações que revela sobre seu papel docente.

² Segundo Ibiapina (2008, p. 97), “As sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e à análise da prática”.

³ Estudamos com as professoras: concepções de linguagem; gêneros textuais; tipos textuais; domínios discursivos; concepções de leitura; compreensão de textos; e, sequências didáticas.

⁴ Nas sessões de estudo e reflexivas participaram pesquisadoras, professora, coordenadora pedagógica e aluno bolsista, de modo que esses sujeitos construíssem saberes docentes, colaborativamente.



Durante as referidas sessões reflexivas propomos como procedimentos: estudos e ressignificações sobre a prática docente; novo planejamento das aulas de leitura e retorno à prática em sala de aula. Esta dinâmica de **pesquisaformação** pode ser referida como um processo de “investigação-acção emancipatória: trabalhar e aprender em conjunto”. Desse modo, Ibiapina afirma que

Ao planejar e praticar estudos nessa perspectiva, o pesquisador auxilia os docentes a analisar e teorizar sobre a prática de sala de aula, sobre a escola e sobre a sociedade, criando condições de transformar esses contextos em espaços mais emancipatórios. (IBIAPINA, 2008, p. 16)

A partir dos diálogos construídos sobre a prática de ensino da leitura na EJA, a professora teve a possibilidade de reelaborar os eventos e as práticas de leitura propostas, de forma que as “novas” práticas fossem promotoras de diálogos e interações, entre o leitor, o autor e as práticas sociais de uso da linguagem. Esta colaboração, entre professor e pesquisador, é essencial para que ocorra a mudança na prática docente na escola.

Ao fomentarmos um diálogo sobre as relações estabelecidas com os alunos na prática docente, Tardif & Lessard (2005, p. 140) afirmam que “Os alunos se situam no coração da tarefa dos professores, da qual eles constituem, por assim dizer, o ‘objeto’ central do trabalho”. Nessa perspectiva, em diálogos construídos com alunos da escola *locus* da investigação tivemos a oportunidade de compartilhar situações de interações linguísticas, quando o tópico em discussão consistia no objetivo do regresso à escola. Eles nos demonstraram, sem hesitar, que buscavam no ambiente escolar aprender a ler e a escrever, enquanto necessidades sociais, conforme o depoimento de uma aluno:

Hoje nós não podemos fazer um concurso público ou entrar em alguma área de trabalho por questão dos estudos. E, quando você é criança não pensa assim. Para criança tanto faz como tanto fez. Tanto faz, você comer uma vez por dia ou dez. Quando você passa a ser adulto, a ter conhecimento da vida, você passa a entender o que significa o estudo. Hoje, estudo porque quero fazer o melhor para mim. Eu posso fazer um concurso público, posso me formar numa área de trabalho, de acordo como avanço, nos meus estudos, vou alargando meus conhecimentos e meu espaços.

Dominar as habilidades de leitura e escrita na EJA no processo de alfabetização e pós-alfabetização, para o aluno, significava uma possibilidade de “emancipação”, da condição de analfabeto para a condição de sujeitos que “dominam” as letras. Mas, ao retornarem à escola se



têm dúvida em relação: ao lugar das práticas de leitura e de escrita na sala de aula; a mediação dessas práticas pelo professor; de que forma vão interagirem ressignificá-las, aspectos esses, fundamentais na formação leitora dos sujeitos.

A unidade básica de ensino das práticas de leitura que nos propusemos a problematizar, neste artigo, consistiu na utilização pela professora de gêneros textuais como objeto de diálogo e de produção de sentidos que precisam ser compreendidos pelo leitor. Segundo Santos (2006), o texto como elemento central de estudo nas aulas de Língua Materna (LM), visto como lugar de interação, pressupõe um tratamento adequado nas práticas de leitura, não só nas aulas de LM, mas em qualquer contexto de sala de aula no qual o texto seja objeto de ensino-aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que as sessões reflexivas como “procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica” (IBIAPINA, 2009, p. 96), propiciaram o repensar da sua ação/atuação cotidiana junto aos educandos.

4 A ARTE DE ENSINAR A LER NA EJA: UM SABER DOCENTE EM CONSTRUÇÃO

Compreendemos que o aluno da EJA, no processo de pós-alfabetização, tem o direito a ter acesso à cultura letrada na escola por meio de práticas significativas de ensino da leitura. Pois, como afirma Silva (1998, p. 124) “A alfabetização deve ser tomada como um ponto de partida para a inserção do educando no mundo da escrita e não como um processo que se esgota em si mesmo”.

Para o autor “O aprimoramento do leitor deve ocorrer ao longo de toda a sua trajetória acadêmica e continuar pela vida” (idem). Essa reflexão nos inquieta no sentido de buscarmos entender e intervir nas práticas de ensino da leitura na EJA que se distanciam da perspectiva da formação de leitores para atuarem em suas práticas sociais ao longo da vida.

Propor “boas” práticas de leitura exige, do educador da EJA, superar os “modelos” de leitura enraizados na sociedade. Modelos que ultrapassem a estratégia de decifração das palavras e das frases, evitando a fragmentação do texto, a delimitação do que deve ser lido, como se o sentido desse objeto cultural se construísse pelas partes em detrimento do todo. A fragmentação do texto é uma estratégia que pode prejudicar a compreensão do leitor. A leitura pode ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação, conforme dizem (KLEIMAN & MORAIS, 2004).



Nessa perspectiva de pensar o (des) caminho das práticas de leitura no contexto da escola, as sessões reflexivas nos mostraram que devem ser sistematizadas:

Com a finalidade de auxiliar os professores e reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudanças da atividade docente. (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Durante a sessão reflexiva tentamos problematizar a prática da professora para que ela pudesse ressignificá-la. E, em se tratando da vivência de práticas de leitura percebemos ausência de clareza sobre a diferença entre prática de leitura com o propósito de desenvolver no aluno a compreensão leitora e a leitura como pressuposto para a produção de outro texto.

4.1 Dialogando com a prática de ensino da leitura

No contexto do Observatório Alagoano de Leitura os professores optam pelo trabalho com textos do domínio discursivo literário. Concordamos com Paiva (2007, p. 113) que os sujeitos jovens e adultos precisam “Ser não apenas alfabetizados, mas despertados para o sentido, para o poder e às possibilidades que a leitura polissêmica dos textos de literatura podem conferir aos que sabem ler e escrever para além do sistema de escritura”.

Trazemos a proposta de trabalho do texto: **As Cocadas**⁵, de Cora Coralina. A autora era familiar aos alunos, quando estes, em outras aulas, conheceram a sua biografia e estudaram o poema **Das pedras**.

Por meio do texto literário, **As Cocadas**, Coralina foi rerepresentada aos alunos em um episódio rememorado da sua infância, cujas pistas podem ser evidenciadas pela narração em primeira pessoa, imprimindo “Um tom confessional à história, no qual o leitor pode sentir-se o ouvinte/confidente da narradora, como também conhecer inquietações e peculiaridades do ser criança em outros tempos”. Contudo, conforme nos fazem notar Ramos e Panozzo (2010, p. 22), a obra:

⁵ O livro publicado pela Editora Global encontra-se indicado para crianças. CORALINA, Cora. **As cocadas**. Ilust. Alê Abreu. São Paulo: Global, 2007



Que partilha lembranças de uma infância distante no tempo, não é só um conto, já que a linguagem é tingida por poesia e o conjunto do texto verbal está significado por ilustrações que auxiliam o leitor atual a entender aspectos que teria dificuldade.

As características do texto apontadas por Ramos e Panozzo (2010) são muito importantes na medida em que nos indicam pistas para o trabalho metodológico com o texto quando do trabalho com a leitura. Ademais, a referida autora chama-nos atenção para a importância de o texto ser lido e apresentado no suporte **livro de literatura**, notadamente, porque as imagens/ilustrações podem ajudar o leitor a compreender melhor o texto e estabelecer relações.

A narrativa apresentada no conto **As cocadas**, sob a forma de discurso direto e, ao mesmo tempo, detalhista no que é preciso - qualidades de quem conta mesmo um conto - envolvem o leitor, despertando-lhe o desejo de descobrir a resolução do conflito vivido pela personagem. Vejamos:

Remexendo o passado, a narradora conta-nos uma passagem triste, que deixou ressentimento e arrependimento. Cora conta a história de uma menina "prestimosa e trabalhadeira à moda do tempo". Ela rememora o dia em que foi chamada pela prima para ajudar a fazer cocadas, descrevendo todo o ritual: "tacho areado, coco gordo, carnudo e leitoso". Mexe, espera tostar, esfriar, cortar. A surpresa/decepção veio depois, quando teve direito a apenas duas cocadas. Só duas. Como as demais cocadas ficaram guardadas em um pote, ela olhava-o sempre e sentia uma vontade enorme de saboreá-las. Mas, sem coragem de pedir, seguia, noite após noite, sonhando com as cocadas. Até que, passado algum tempo, a prima precisou do pote. E, surpresa: as cocadas estavam todas estragadas. E o pior: foram dadas ao cachorro e a menina que a tudo assistiu parecia não acreditar, vendo a cena com tristeza e arrependimento.

Destacam-se no texto de Cora recursos expressivos próprios da linguagem poética, apesar de o texto ser do tipo narrativo e pertencer ao gênero conto: "De noite, sonhava com as cocadas. De dia, as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente". (CORALINA, 2007, p. 12). Ou ainda quando se refere às cocadas estragadas, assim caracterizando-as: "Estavam cobertas de uma penugem cinzenta, macia e aveludada de bolor." (id., p. 19).

Ademais, conforme destacam Ramos e Panozzo (2010, p. 23), "A voz da narradora é marcada por aspectos de uma cultura própria de determinada região e de um tempo, provavelmente distantes do leitor contemporâneo". A presença de expressões inventadas – neologismos – também se faz presente no texto, quando Cora Coralina se refere ao estar "deslembrada" das cocadas, ao invés de dizer que as havia esquecido.



Consideramos que os aspectos destacados favorecem o processo de ensinar os educandos a ler, quando mediados por um leitor mais experiente – no caso o professor –, que tendo planejado a leitura do texto com o objetivo de ensiná-los a ler, ajuda os educandos a olhar para o texto, de modo que possam apreciá-lo desde os seus recursos de construção, até a possibilidade de comunicação e engajamento dos sujeitos propiciada no/pelo texto, sobretudo quando este circula no campo da esfera literária.

Na concepção de alfabetização freireana que adotamos, na qual a leitura e a escrita devem ser ampliadas, sobretudo pela perspectiva da conscientização, que entendemos como a busca constante da articulação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, tais habilidades são instrumentos para que os sujeitos se apropriem da leitura enquanto prática social.

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).

Focalizamos a seguir a aula de leitura trabalhada pela professora em que o texto apresentado foi posto em discussão e interação para/com os educandos jovens e adultos. Entendemos aula como sendo “Aquele em que se constroem múltiplos sentidos e em que se discute como o texto possibilita ou não os sentidos produzidos” (CAFIERO, 2010, p. 42)

Para auxiliar a professora, no ensino da leitura, apostando na possibilidade de que pudesse incorporar tais orientações nos seus próximos planejamentos, problematizamos a respeito da necessidade de:

- Explorar o efeito de sentido que a seleção de uma palavra e não de outra pode gerar num texto;
- Explorar nos textos, principalmente nos literários, o uso de repetições de uma mesma palavra que podem destacar efeitos de sentido nos textos;
- Fazer perguntas que levem o aluno a perceber por que algumas palavras são repetidas;
- Explorar textos em que as palavras são escritas de outro modo ou mesmo inventadas, gerando algum efeito de sentido. (CAFIERO, 2009, p. 104-5).

Seguem o diálogo com os encaminhamentos didáticos da sessão reflexiva sobre a prática docente em contexto de formação-intervenção colaborativa.



4.2 Reflexões sobre a aula de leitura

No dia da sessão, a professora levou suas reflexões escritas sobre a aula vivenciada em forma de arquivo digitado. No alto da folha escreveu: “Minhas memórias da aula de leitura e produção de texto”. E, é na perspectiva da memorização que a professora tenta construir o seu diálogo.

Partimos do pressuposto de que as lembranças/memórias representaram uma forma singular da professora re-ler a sua prática. Pois, “As narrativas rememorativas dos sujeitos e as análises que delas podemos fazer são entendidas como possíveis versões da realidade e não como verdades únicas e estáticas” (AMADO, 1995 *apud* GUEDES-PINTO, 2008, p. 31).

A professora iniciou a socialização de suas memórias:

No primeiro momento foi apresentado o título do texto para que os alunos dessem sua opinião sobre o assunto que seria tratado no mesmo. Então, falaram várias possibilidades que foram registradas no quadro e depois registraram no caderno.

Sobre o título, foram unânimes: ‘o texto fala de cocadas’

Sobre o conteúdo do texto:

- ‘Fala de uma mulher que vendia cocadas para sustentar a família’;
- ‘É uma pessoa que estava começando a vida vendendo cocadas’;
- ‘O esposo estava desempregado e a mulher ajudava a pagar as contas fazendo cocadas para vender’.

Quanto ao tempo ou época:

É uma história atual, se passa nos nossos dias.

Sobre a personagem: ‘Maria é a doceira e é a mãe’.

Sabores das cocadas: amendoim, coco, leite, goiaba, maracujá, banana e coco queimado. (REGISTRO I DA PROFESSORA)

No relato da professora, percebemos que muitos aspectos precisavam ser re-pensados em sua aula de leitura. Observamos que ela relata o que aconteceu, mas não faz nenhuma problematização sobre: “O porquê das respostas dos alunos”; quais elementos linguísticos e extralinguísticos levaram os alunos responderem dessa forma e não de outra? De que forma o professor pode contribuir para a construção da autonomia leitora dos alunos da EJA? Para Certeau (2008, p. 268), “A autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com o texto”.



Outro aspecto demonstrado pelas falas dos alunos - em se tratando de sujeitos jovens e adultos -, consiste no fato de que a leitura do seu contexto sócio-econômico determinou as possibilidades de antecipação do assunto abordado no texto – leituras possíveis como observamos: “A mulher que vendia cocada”; “O esposo que estava desempregado”; “Uma pessoa que estava começando a vida, vendendo cocadas”, “A mulher ajudava a pagar as contas”.

Essas antecipações reafirmaram o postulado de Freire (2001, p. 20), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura dessa implica a continuidade daquela”. Nesse sentido, para o autor (idem, p. 27), em se tratando dos saberes prévios dos alunos, “Temos que respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importam quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade”.

A professora prosseguiu:

Depois que falaram sobre os possíveis fatos e dos personagens que estariam nas histórias de Cora Coralina, fizemos a produção de uma história relatada pelos alunos. Escrevi para eles escreverem em outro momento no caderno. Fizemos a leitura coletiva desta produção, e então apresentei a autora Cora Coralina, a sua biografia, para que os alunos tomassem conhecimento de sua trajetória de vida. E ao conhecerem o texto, *As cocadas*, fizessem relação com a sua vida. Pois, ela se considerava ‘mais doceira’ do que escritora. Fiz a leitura, os alunos puderam acompanhar visualizando as palavras por meio do retroprojetor. (REGISTRO II DA PROFESSORA)

No extrato, observamos que houve a ruptura na aula de leitura dando lugar a prática de produção de texto. Embora a professora tenha possibilitado a vivência de prática de letramento: leitura da biografia da autora. De acordo com o relato da professora, até o momento da leitura da biografia da autora, os alunos não foram convidados a ler o texto sozinho(s), a prática de leitura se restringiu à oralização do texto pela professora e a escuta pelos alunos. É preciso que o professor da EJA amplie sua concepção de leitura, pois “Ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes” (SAVELI, 2007, p. 113).

A aula de leitura supracitada limitou-se, como observamos, ao levantamento de antecipações – conhecimentos prévios sobre o assunto abordado no texto. Enfim, uma aula de leitura que não extrapolou os limites do título. Desenvolveu-se, sobretudo, “Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na



superfície do texto (ANTUNES, 2003, p. 28)”.
É nítida a necessidade na EJA de:

Dar a leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores (CHARTIER, 2009, p. 78).

E, “O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67).

A professora retoma a atividade proposta na aula anterior. Ao relembrar a prática vivenciada afirma:

Fiz a leitura do texto com entonação de voz apropriada, enfatizando as palavras. Ficaram [alunos] 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 esquentadas no formo do fogão da escola para que ficassem com gostinho de novas. Eles saborearam, fazendo alguns comentários: ‘Professora, parece que a gente está comendo das cocadas da história’; ‘Estão deliciosas, professora’.

No fragmento, a professora demonstrou entender a leitura numa perspectiva restrita, como decodificação do texto, ressaltou que fez a oralização do texto com “entonação apropriada”, como se essa estratégia fosse pressuposto para manter os alunos atentos. Essa é uma prática recorrente no ensino da leitura na EJA. Essa forma singular de propor a prática de leitura na EJA distancia-se da perspectiva de que “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66).

Os alunos foram convidados a encantarem-se pelo conto, **As cocadas**. Eles não ficaram sabendo que, na verdade, o referido conto tratava-se de uma narrativa, escrita em primeira pessoa, em linguagem curta e direta, e, ao mesmo tempo, entrelaçada de detalhes – características dos contos. Segundo Solé (1998, p. 86) é importante que professores e educandos saibam diferenciar e caracterizar gêneros textuais, uma vez que:



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP

A estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação [...] Não se trata tanto de ensinar que isto é uma narração e aquilo um texto comparativo, mas de ensinar o que caracteriza cada um destes textos, mostrar as pistas que nos conduzem à sua melhor compreensão e fazer com que o leitor adquira consciência de que pode utilizar as mesmas chaves que o autor usou para formar um significado, porém desta vez para interpretá-lo.

Após várias atividades, o momento da leitura do texto. A professora afirma:

Distribuí o texto ‘As cocadas’ para os alunos. Pedi que lessem silenciosamente. Depois faríamos a leitura coletiva, para que todos pudessem acompanhar a leitura com atenção. Procuramos fazer a entonação de voz apropriada. Após a leitura, fizemos algumas observações sobre o sentimento da menina, a sua tortura interior no dilema entre pegar as cocadas ou deixá-las onde estavam. E o desfecho da história com a descoberta das cocadas estragadas, jogadas no chão, e oferecidas ao cachorro, que nem deu valor para as cocadas que ela havia desejado comer.

A professora demonstrou que tentou auxiliar os alunos a compreenderem algumas passagens do texto, porém, não conseguiu explorar os sentidos implícitos e explícitos no texto, como a professora afirmou: “Fizemos algumas observações sobre o sentimento da menina”. A referida prática de leitura limitou-se ao encaminhamento de estratégias de leitura, a saber: leitura silenciosa e leitura coletiva. Para redirecionar essa realidade escolar, segundo Santos (2016) os professores da EJA precisam, ainda, refletir sobre a didática do ensino da leitura e da produção do texto, sobre a progressão escolar do ensino da Língua Materna e sobre o currículo.

Arena (2009, p. 38) alerta-nos que os “Atos docentes de ensinar a ler não podem ser confundidos com os atos de incentivar a ler”, sob pena de não propiciar aos sujeitos a mobilização e o aprendizado de operações intelectuais importantes para o desenvolvimento desta habilidade importante que é a leitura. O autor apresenta a recomendação ao docente a fim de qualificar este processo, traduzindo um excerto de Harvey e Goudvis (2007, p. 12) em que falam aos professores sobre esse **que-fazer** docente:

Leia para seus alunos, partilhando com eles as conexões que faz ao ler. Quando conectamos nossas experiências com novas informações, ficamos mais aptos para o engajamento na leitura e para compreendê-la. Não há nada mais poderoso do que um professor alfabetizador partilhar sua paixão por ler, escrever e pensar (ARENA 2009, p. 38).



A prática de leitura analisada pela professora não enfatizou os aspectos inerentes ao ato de ler, sob a perspectiva metodológica de ensinar esse objeto de ensino, eminentemente sociocultural – a leitura – alguns aspectos merecem ser enfatizados como resultantes de sua atuação contumaz.

Destacam-se na prática de ensinar a leitura, analisada neste artigo, elementos que consideramos importantes para a autonomia pedagógica da professora, que vão desde a seleção do texto, compreendendo que ao escolhê-lo, levou em consideração a sua forma-conteúdo – movida pela concepção de que os textos devem ser selecionados com base nos critérios/objetivos que estabelece – nesse contexto, o de aproximar os alunos da linguagem literária e mobilizar a/s sua/s memória/s e história/s vividas.

Na perspectiva delineada, a professora escolheu um contexto - o literário -; um gênero – o conto – para viabilizar uma prática de leitura com análise e produção de texto; ainda que os aspectos referidos tenham sido esquecidos ou nem sempre considerados nos encaminhamentos feitos junto aos educandos jovens e adultos.

Com relação ao texto **As cocadas** - impresso e reproduzido para toda a turma - lembramos que este constitui o livro literário de igual título da escritora Cora Coralina. Contudo, além de o texto não ter sido apresentado aos educandos em seu suporte original – o livro de literatura – também não foi feito nenhum esclarecimento por parte da professora. Cafiero (2010, p. 95) destaca a importância de se propiciar o contato “Com os textos configurados como eles circulam socialmente ou [...] pelo menos mostrar ao aluno o suporte onde originalmente os textos circulam”.

Ademais, considerando-se o caráter multimodal do texto literário, certamente, a relação texto-ilustrações teria sido enriquecida na aula. Contudo, destacamos um aspecto que consideramos importante: a professora ao selecionar o texto a ser trabalhado com os educandos jovens e adultos o fez pensando nas referências que tinha destes sujeitos e nos objetivos que estabelecera; rompendo com o rótulo de que este, sendo um livro (classificado) de literatura infantil não poderia ser apreciado pelos adultos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sessão reflexiva, objeto de estudo neste artigo, mostrou-nos a necessidade de se propor no *locus* da escola, momentos de reflexão sobre os aspectos determinantes de uma prática



pedagógica de ensino da leitura, as possibilidades de ressignificá-la e as lacunas na formação do professor que precisam ser superadas.

Observamos no desenvolvimento da **sequência de atividades**, proposta pela professora, que na verdade afastou-se dos pressupostos metodológicos do planejamento e da proposição de atividades sequenciadas, que apresentassem graus de complexidade e que fossem significativas para os alunos da EJA. O que se constatou, nesta pesquisa colaborativa é que há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade de práticas de ensino da leitura.

Ao constatarmos as lacunas na formação da educadora sobre práticas de leitura, concepção de leitura, nos elementos da narrativa/marcas linguísticas (temporalidade, sujeito do discurso, uso do pronome em primeira pessoa) que poderiam ajudar na compreensão do texto. Percebemos a necessidade de ampliarmos a discussão sobre estas temáticas, além da fundamentação teórica sobre os modelos e estratégias de leitura.

Uma vez que sem a formação específica, os educadores da EJA trabalham os aspectos referentes à leitura nas salas de aula com base na intuição, nos poucos conhecimentos adquiridos por meio de suas práticas de sala de aula, bem como nas experiências de leituras vivenciadas em seu período de escolarização, marcadas pelo tecnicismo e autoritarismo, predominantemente. Essa concepção limitada de leitura dos/as educandos/as é refletida no ensino-aprendizagem de leitura nas classes da EJA.

Pensar dessa forma nos induz a defender a necessidade de implementação de políticas de formação continuada de professores da EJA, que partam da reflexão de suas práticas. Essa formação deve acontecer no *locus* da escola, de modo a se garantir sessões de estudo, reflexões críticas e replanejamento das práticas vivenciadas.

Por fim, a ausência de investigações colaborativas sobre a natureza das práticas de leitura na EJA atrelada à carência de um processo de formação – inicial e continuada de educadores/as - que tematizem o ensino da leitura em contextos escolares, reforçam a consolidação de um ensino da leitura mecânico, dissociado das práticas cotidianas de uso da leitura vivenciadas pelos sujeitos-alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARENA, Dagoberto Buim. Ensinar a ler em debate: vozes de professores. *In*: FONSECA, Selva Guimaraes (org.). **Ensino fundamental**: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Alínea,



2009, p. 25-48.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira, ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p 85-106. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano – artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORALINA, Cora. **As cocadas**. Ilust. Alê Abreu. São Paulo: Global, 2007.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados**. [online]. 2001, v. 15, n. 42, p. 259-268.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia *et al.* **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2007 *apud* ARENA, Dagoberto Buim. Ensinar a ler em debate: vozes de professores.

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.

KLEIMAN Ângela e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

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

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetos na educação superior. In: IZAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente** (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 101-120 (Série RIES/PRONEX; 4).

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

PAIVA, Jane. Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.). **Literatura e Letramento: espaços suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Adriana Cavalcanti. **Formação continuada e ensino de Língua Materna na Educação de Jovens e Adultos: aproximações e distanciamentos**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: BAGNO, Marcos. *et. al.* **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola. 2007.

RAMOS, Flávia Brocchetto, PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Literatura infantil contemporânea: o passado (revestido) bate à porta. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010.



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins *et al.* As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, p. 01-11, 2010.