

MORAES, Yeda Silva; OLIVEIRA-MENDES Solange Alves de. Desafios da prática docente no ensino da leitura em classes de alfabetização de jovens e adultos. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA LEITURA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Challenges of the teaching practice while teaching reading in youth and adult basic literacy classes

Yeda Silva Moraes¹

Solange Alves de Oliveira-Mendes²

yeda.s.m@gmail.com

solangealvesdeoliveira@gmail.com

RESUMO: Este estudo analisou alguns dos desafios que envolvem o ensino da leitura em turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Teoricamente, está ancorado em autores(as), tais como: Freire (2003), Di Pierro (2005), Soares (2008, 2004, 2002), Morais (2004, 2012), entre outros, por ressaltarem aspectos do ensino da linguagem, bem como especificidades daquela modalidade de ensino. Como procedimento metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, no segundo semestre de 2018. Os resultados apontaram, dentre os desafios concernentes ao ensino da leitura na prática docente, variações quanto aos gêneros textuais a que recorriam, bem como aos encaminhamentos dessa prática na sala de aula. As mestras realçaram limitações didáticas apresentadas no livro didático, o que ocasionava a busca por outros materiais. A aparição, no trabalho com leitura, de suportes e gêneros tecnológicos marcou o processo de didatização nas duas turmas pesquisadas.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; alfabetização; letramento; educação de jovens, adultos.

ABSTRACT: This study aims to analyze challenges concerning the teaching of reading in basic literacy classes of the Adult, Youth Education Program (EJA). Theoretical support was sought in the contributions of Freire (2003), Di Pierro (2005), Soares (2002, 2004, 2008), Morais (2004, 2012), among others, as they emphasize the importance of the EJA teaching category, as well as reading in the context of basic literacy instruction and literacy in this segment. As a methodological procedure, semi-structured interviews were carried out with two teachers of the 2nd and 3rd grades of Elementary School, from the Federal District Department of Education, during the second semester of 2018. The results have indicated that, among the challenges concerning the teaching of reading in the teaching practice, variations on the textual genres to which they resorted, as well as the referrals of the practice of the teachers who participated in the research. The teachers emphasized didactic limitations presented in the textbook, which caused the search for other materials. The appearance, in the work

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

² Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB.

with reading, of supports and technological genres, marked the process of didatização in the two classes surveyed.

KEYWORDS: reading; basic literacy; literacy; adult, youth education.

INTRODUÇÃO

Os desafios que envolvem o trabalho de alfabetização na Educação de Jovens e Adultas (EJA) são inúmeros. Na contemporaneidade, no Brasil, embora tenhamos avançado nos índices de leitura e escrita dos sujeitos em idade regular (MORAIS, 2012), ainda temos acompanhado números insustentáveis, ao confrontarmos com os de países da América Latina. Diante desse cenário, ao longo dos anos, viemos colecionando um contingente expressivo de estudantes excluídos do sistema escolar. Em decorrência desse desenho, entendemos ser pertinente, por meio da linguagem, empoderar esse sujeito de direito, do qual, historicamente, a narrativa foi simbolizada por experiências de exclusão.

Ao nos reportarmos à linguagem, realçamos o campo da leitura textual no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Essa unidade linguística emana pluralidade de sentidos e promove a interlocução com o leitor em busca de significados, ou seja, o despertar dessa interação constrói, numa via de mão dupla, uma tessitura de significações.

Historicamente, a leitura vem assumindo vários sentidos de exploração no ensino. Com a aparição do termo **letramento**, algumas implicações vêm sendo observadas no âmbito da didatização. A partir da inserção de tipos e gêneros textuais que circulam socialmente, a tônica dos encaminhamentos didáticos vem sendo redirecionada. Entretanto, anterior a esse contexto histórico, a leitura era tomada, estritamente, no sentido da decodificação. A partir dessa perspectiva, foi possível observar as consequências que causaram impacto na escola tanto na formação do leitor quanto no processo de alfabetização, pois, segundo Mortatti (2006), essa instituição possui uma legitimidade, ou seja, é responsável pelo desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de escolarização e, por sua vez, também arraigou, oficialmente, uma concepção de ensino da leitura e da escrita pautada em uma "questão de método" (MORTATTI, 2006, p. 6).

Nesse sentido, na busca pelo método mais eficaz de ensino, os olhares voltavam-se para o protagonismo do professor, enquanto o fracasso escolar recaía sobre os educandos que liam textos distanciados da realidade, predominantemente sem sentido, por serem pseudotextos e privilegiarem o conteúdo a partir do método. Tal concepção confirmou-se limitante no trato com a leitura, não somente nesse eixo da língua materna, mas nas variadas formas de explorar os demais campos de ensino da língua.

O uso de cartilhas marcou o processo de aprendizagem, principalmente, por meio de atividades de cunho repetitivo, pela memorização. Tinham por fundamento a "visão empirista-associacionista de aprendizagem" (MORAIS, 2006, p. 9). Dessa forma, as estratégias de leitura não eram acionadas, como os conhecimentos prévios do leitor, em prejuízo da compreensão da unidade textual, pois o aprendizado do sistema de escrita fora reduzido à codificação e decodificação do texto.

Entendemos ser relevante discorrer sobre essa relação entre a concepção de ensino e o aprendizado da leitura no processo de escolarização. Estariam as práticas priorizando um trabalho desse eixo ancorado numa perspectiva enunciativa? A articulação entre os eixos vem sendo assegurada? O estudante vem sendo inserido numa prática de leitura, a fim de assegurar a formação do leitor competente? Eis algumas questões que marcam nosso interesse por explorar a leitura e sua didatização.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos fora da idade escolar se caracterizou por receber pouca atenção, por meio de ações não sistemáticas, com programas cujo viés assistencialista e o aligeiramento sobressaltavam as ações voltadas para esse público. Nesse sentido, entendemos que o tratamento dado à leitura se apresenta como uma tarefa desafiadora. Por tratar-se de educandos imersos em uma cultura cuja escrita se faz presente, as características da sociedade lectográfica se impõem ao indivíduo que não sabe ler ou que tenha dificuldades quanto a essa habilidade.

A superação das dificuldades de aprendizagem é, muitas vezes, retratada por incapacidade do sujeito aprendiz de tomar decisões, de ser produtor de conhecimento e traz uma característica marcante, por vezes, presente nos discursos de docentes, no trabalho em sala de aula, quanto à insegurança dos aprendizes em se expressarem, em opinarem ou em se colocarem como sujeitos do aprendizado. Com relação à

leitura, é preciso realçar que esses aprendizes conseguem realizá-la a partir de vários materiais que circulam socialmente, no entanto, configura-se um desafio o aprendizado da dimensão convencional defendida na escola e num contexto social mais amplo.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, na década de 1980, mais de 25% da população estava sob a condição do analfabetismo. E, embora essa concepção tenha se transformado com o tempo, a preocupação com a população adulta que não sabe ler revela um problema social amplo que acomete, em grande parte, a população pobre.

A educação para esse público sofreu com o aligeiramento dos cursos para solucionar o problema social, além de não encontrar materiais didáticos adequados à faixa etária condizente ao público dessa modalidade. Dessa forma, era possível localizar impressos cartilhados destinados às crianças, assim, sem qualquer didatização dos conteúdos, bem como temas próprios para a faixa etária da EJA. O aproveitamento desses recursos demonstrou uma ausência de políticas educacionais voltadas a essa modalidade de ensino.

A infantilização engendrada na alfabetização da EJA, mesmo observando as primeiras iniciativas, ainda embrionárias, de início do processo da apropriação da leitura e da escrita, constituía-se como desestimulante ao educando. Assim, os percalços do aligeiramento de ações em busca de resultados rápidos e a marginalização dessa modalidade, entre outros problemas enfrentados pela EJA, configuraram um contrassenso ao desenvolvimento econômico latente da sociedade, espelhado nos altos índices de analfabetismo.

A década de 1980 culminou com o fim do regime militar e, conseqüentemente, o fortalecimento dos movimentos sociais e cultura popular, de acordo com Di Pierro (2005). O reconhecimento da luta por direitos sociais relacionados a esse público auxiliou a dar passos mais consistentes de acesso à cidadania e visibilidade para a defesa de um campo que possui singularidades próprias, público específico o qual necessita de planejamento, estratégias e metodologias diferenciadas de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma modalidade de ensino e se fortaleceu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), em que, no texto, o artigo 4º dispõe que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino

fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

É preciso salientar, também, o compromisso regulatório presente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), PNE, que firma, por meio de metas, a erradicação do analfabetismo absoluto. Esse plano contempla o aumento das taxas de alfabetização da população com mais de 15 anos, no entanto, os resultados ainda se mostram distantes quanto ao alcance desse objetivo, de acordo com o Relatório de monitoramento das metas³ (2016).

Nesse cenário de luta pelo direito à educação, principalmente de jovens e adultos, é importante frisar o destaque das ideias de Paulo Freire (2003), que participou de movimentos de educação e se posicionou contrariamente à educação bancária, em que os educandos não eram chamados a refletir sobre o papel social que exerciam na sociedade e deles se esperava postura passiva de seres depositários de informação.

Freire acreditava numa educação que levasse o educando à reflexão e provocasse a importância de realizar a leitura de mundo, valorizando a bagagem de experiências vivenciadas pelo educando, a realidade na qual estava inserido, contudo, acentuando a relevância do estudo da palavra, pois, segundo ele (2006, p.11), "a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele". Dessa forma, o autor defendia o caráter dialógico, comunicativo do processo de ensino e aprendizagem para o educando e educador, visto que eram constituídos do papel de sujeitos em busca da compreensão crítica com relação à sociedade.

Portanto, nesse artigo, se evidencia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos como importante segmento na educação. Sob a luz da abordagem teórica de alfabetizar letrando, proposto por Soares (2008), discorreremos, a partir de então, acerca das diferenças entre esses dois campos distintos, mas indissociáveis que descortinam, juntamente, uma abordagem diferenciada no trato com a leitura e, conseqüentemente, com desafios que perpassam a ação docente no ensino desse eixo da língua.

Em seguida, traremos evidências produzidas por professoras alfabetizadoras dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em classes de Educação de Jovens e

³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)

Adultos, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Como técnica de investigação, recorreremos à entrevista semiestruturada.

Enfocamos temas como: os desafios que envolvem o ensino da leitura; as concepções de leitura das professoras; a abordagem do texto em sala e como faziam para ensinar educandos adultos a ler. E, por fim, exploramos, também, a perspectiva de alfabetizar letrando na prática cotidiana de ensino professoras alfabetizadoras da EJA.

1 POR QUE ALFABETIZAR LETRANDO EM CLASSES DA EJA?

A teorização dos conceitos de alfabetização e letramento passou por muitas transformações. Durante a década de 1980, a concepção de alfabetização precisava ser ampliada, era necessário mais do que saber ler e escrever. Segundo (SOARES, 2008, p. 12), alfabetização se distingue por ser um “processo de apropriação da tecnologia da escrita pela criança”. Para Moraes (2012), alfabetização implica na apropriação do sistema de escrita alfabética, no domínio das relações fonema-grafema, bem como na leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão. Para tais autores, faz-se imprescindível que, juntamente à ação de alfabetizar, o educando, autonomamente, exerça o uso social da leitura e da escrita.

Essa reflexão principiou numa época em que o Brasil enfrentava índices alarmantes de analfabetismo, segundo dados do IBGE, disponibilizados pelo PNAD⁴ (1997), 1/4 da população brasileira era analfabeta. Além disso, um novo fenômeno estava presente na sociedade e sendo discutido nos meios acadêmicos, pois, entre aqueles considerados alfabetizados, havia os que não faziam uso social da leitura e da escrita. Nesse sentido, atestava-se o fracasso da educação e evidenciava-se um novo ponto de reflexão no meio educacional, impulsionado pelo contexto de efervescência por participação social, em decorrência das transformações políticas do país.

A introdução desse novo fenômeno, o letramento, atendia a uma demanda populacional que possuía certa escolarização e era considerada alfabetizada, no entanto, não fazia uso, no cotidiano e com autonomia, de práticas de leitura e escrita. Por isso, ampliava-se a concepção de alfabetização para atender às necessidades

⁴ Dados obtidos da obra de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, *Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de educação para todos*.

educacionais urgentes quanto ao tratamento de habilidades necessárias para o letramento em atividades presentes no cotidiano.

Dessa forma, fazer uso social de práticas de leitura e escrita se configurava requisito de participação efetiva em sociedade, entretanto, no Brasil, o conceito de letramento, quando introduzido na década de 1980 e consolidado quanto às suas singularidades, em 1990, se sobrepôs à alfabetização, ou seja, à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2004), a hegemonia do termo pode estar relacionada à mudança de paradigma. No contexto brasileiro, a apropriação, pela comunidade educacional, da teoria da psicogênese da língua escrita incorreu em alguns equívocos que resvalaram no campo específico da alfabetização e do letramento. De acordo com Soares (2002), ocasionou-se a "desinvenção da alfabetização". Ao rejeitar o uso dos antigos métodos de ensino, incidiu a ideia de que a criança aprenderia a ler espontaneamente, apenas com o convívio com material escrito em circulação na sociedade.

Contrária a essa ideia, a teoria da psicogênese volta o olhar para o educando que se apresenta como um sujeito cognoscente, o qual constrói o conhecimento a partir da interação com objeto de conhecimento. Essa teoria traz, sob uma ótica diferenciada para o objeto, a escrita alfabética, que possui características e singularidades próprias, capazes de transformar o processo de ensino e aprendizagem e contrastar posturas pedagógicas tradicionais. As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) acrescentaram importantes discussões no âmbito da educação, sobretudo, na alfabetização.

O questionamento dos antigos métodos pautava-se sobre práticas que concebiam o educando como um indivíduo que apenas recebia o conhecimento e no ensino voltado para transmitir o conteúdo. Essa concepção configurava-se em um processo empírico de ensino, conforme Morais (2012), com forte predominância de testes de prontidão, memorização, em decorrência de uma concepção de que, para aprender a ler, era preciso apenas decodificar o código. Esses métodos se classificavam em dois grandes grupos: os métodos sintéticos e analíticos. O primeiro grupo parte do ensino de unidades linguísticas menores para as maiores, já o segundo, partia do todo para as unidades menores. Ambos, entretanto, comungam de

uma perspectiva empirista-associacionista em que o sujeito aprendente é considerado uma tábua rasa.

É importante salientar que, à medida que estudos surgiam questionando o uso desses métodos, a realidade se apresentava desestimulante no processo de ensino e aprendizagem pela repetição mecânica de atividades, uso de pseudotextos, cujo objetivo e a finalidade não eram claros. Na prática, o ambiente escolar pouco favorecia o aprendente a construir o aprendizado, em geral, eram expostos aos testes de prontidão que determinavam se estavam aptos ou inaptos para o conhecimento.

Assim, a crítica sobre esses métodos tradicionais de ensino trouxe lacunas para docência que se valia desse referencial. O desafio, por um lado, de realizar o trabalho pautado em antigas práticas já consolidadas de alfabetização e, ao mesmo tempo, a ausência de metodologias específicas do campo geraram impasse no terreno da alfabetização. A partir disso, acreditou-se que o indivíduo se tornaria alfabetizado se tivesse contato com textos, em situações de ensino que propiciassem o aprendizado espontâneo da leitura e escrita.

Portanto, é fundamental entender como a perda da especificidade do campo da alfabetização alterou as configurações didático-pedagógicas da ação docente. A mudança de paradigma induziu a uma falsa inferência que ecoou fortemente sobre a alfabetização, confundindo-a com o letramento, em consonância com Soares (2004).

É preciso deixar claro que, no processo de aprendizagem da leitura e de apropriação do sistema de escrita alfabética, é imprescindível a defesa desses dois termos, que esboçam processos distintos, com características e singularidades próprias, porém que se entrecruzam no processo de ensino e de aprendizagem. E, reforçando as ideias de Soares (2004); Morais (2012); Leal, Albuquerque e Morais (2010), é necessário refletir sobre o ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva de alfabetizar letrando, pois esses dois conceitos são distintos, porém, indissociáveis.

2 METODOLOGIA

Com o objetivo de refletir sobre os desafios que envolvem a prática da leitura em turmas de alfabetização da EJA, realizamos entrevista semiestruturada, a fim de apreendermos as alternativas de didatização adotadas pelas mestras. A técnica investigativa foi realizada com duas professoras da Secretaria de Estado de Educação

do Distrito Federal que, na ocasião da pesquisa (2018), atuavam nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em um Centro de Ensino Fundamental (CEF), o qual ofertava, no período noturno, a EJA, os 1º, 2º e 3º anos da alfabetização. A investigação ocorreu no próprio ambiente escolar, durante o segundo semestre de 2018.

Baseando-nos numa análise qualitativa, recorreremos aos pressupostos de Bardin, 1977) para o tratamento dos dados produzidos. De acordo com essa perspectiva, buscamos, no processo referido pela autora, proceder a uma pré-análise, análise do material com a codificação e categorização da informação e análise, por meio de inferência e interpretação dos dados. De acordo com Franco (2005, p. 20), “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. A autora defende que essa técnica “permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação”. Nesse texto, em específico, analisaremos as seguintes temáticas: concepção de/sobre leitura, uso de gêneros literários, utilização do livro didático e tratamento da heterogeneidade das aprendizagens.

3 ALGUMAS DISCUSSÕES

Ao tratar a leitura como um processo de interação e troca, partimos da análise das concepções sobre esse eixo de ensino por parte das docentes que contribuíram com a pesquisa. Segundo Soares (2002, p.18), “a leitura não é ato solitário, é interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados”. Portanto, acreditamos que a formação do leitor jovem e adulto possui relação intrínseca, também, com as concepções de leitura presentes em sala de aula.

No contexto da EJA, as professoras alfabetizadoras marcaram a presença da “leitura de mundo”, referente à concepção de Freire (2003), na qual se observa a importância da compreensão crítica do educando fora do ambiente escolar e inclui a percepção dele sobre a sociedade e a análise sobre as próprias experiências. Vejamos, a despeito desse assunto, o que realçaram as professoras:

Para mim abrange muita coisa, tem a leitura de mundo que eu posso fazer, a leitura do outro e tem a leitura que a gente fala que é a leitura da escrita. Então leitura para mim é uma palavra muito ampla, dá um leque de coisas, né? Existem várias formas da gente ler, ler uma pessoa, uma situação. (PROFESSORA A, 3º ANO).

Para mim, leitura de mundo é aquela mais significativa. As leituras informais, a gente também considera. A gente pode estar fazendo esse tipo de leitura não somente da escrita. (PROFESSORA B, 2º ANO).

As falas ressaltaram a ênfase na leitura de mundo, difundida por Freire, no entanto, por meio dos relatos das professoras, percebemos que a abrangência de sentido e a vaguidão na concepção sobre a leitura nos conduzem ao seguinte questionamento: o texto é trabalhado de forma sistemática? De que maneira as estratégias são abordadas e os encaminhamentos no trabalho com esse eixo da língua?

Solé (1998) aprofunda sobre os diferentes objetivos e estratégias no ato de ler e, para desenvolver a compreensão leitora, discorre sobre mecanismos que podem ser apresentados pelos professores aos aprendizes antes, durante e após a leitura, evidenciando que essa prática pode ser trabalhada de forma sistemática, como conteúdo de ensino, a fim de melhor compreender o texto.

É preciso observar que a leitura acontece não somente pela via da escrita, mas, também, por meio de textos não verbais, pois, para as docentes, havia o reconhecimento de que os educandos já estavam inseridos em situações de leitura, entendendo que, mesmo que não estivessem alfabetizados, os jovens e adultos constituíam-se como sujeitos já envolvidos em práticas de leitura na sociedade. Essa característica, de fato, é marcante desse público. Eis o depoimento da professora do 3º ano:

A gente sempre fala isso para os alunos: 'vocês sabem ler' de alguma forma. Eles falam 'professora, mas eu não sei ler', a gente fala 'você sabe ler'. Ler uma imagem, um troco, um ônibus, um valor de um dinheiro, tá lendo, de alguma forma, ele está lendo. (PROFESSORA A, 3º ANO).

É importante esse enfoque sobre a valorização das experiências discentes pela docente. Com isso, a professora estimulava a continuidade daquele aprendiz em situações de aprendizagem, ampliava as possibilidades didáticas e sociais de leitura por meio dos textos não verbais. Ao focar essa prática em sala de aula da EJA, as professoras conceberam a importância do trabalho com o texto e, conseqüentemente, a articulação dele à gramática. Seguem relatos nessa direção:

Eu sempre pego palavras soltas para colocar em ordem e formar outra frase em cima dessa. Na gramática, a gente utiliza a escrita, classificação de

palavras, eles utilizam a escrita, mas quando é para eles fazerem sozinhos, é uma coisa muito difícil de saber, até para formar frase, a gente tem sempre que estar ali, a parte de produção para eles é mais difícil. (PROFESSORA A, 3º ANO).

Estou em um trabalho em cima da leitura deles, trabalho a gramática com eles, em cima sempre de textos. Eu procuro sempre estar trabalhando o texto com a gramática. (PROFESSORA B, 2º ANO).

Sobre as estratégias utilizadas pela docente A, quanto ao trabalho desenvolvido nos campos da textualidade e normatividade, entendemos que seria preciso clarificar as finalidades didáticas da atividade de escrita de sentenças, palavras, por exemplo. Inferimos, ainda, que a docente destacou a "classificação de palavras" no que tange ao ensino da gramática, o que, em nosso entendimento, parece indicar o uso da gramática voltado para o ensino de nomenclaturas gramaticais. Nesse caso, cremos que essa alternativa não contribui para o avanço na leitura e na escrita, nessa fase da escolarização, conforme realça Morais (2012).

As professoras frisaram, em seus relatos, o trabalho com o texto, a busca pelo diálogo com essa unidade linguística, no entanto, chamou a nossa atenção o reforço da abordagem em sala de textos curtos, pois, segundo os relatos, os educandos apresentavam resistência aos textos de longa extensão, por terem dificuldades de compreensão. Observemos o que sublinharam a esse respeito:

Eu procuro os textos menores, porque eles têm um pouco de resistência. Quando eles já vêem o texto grande, eles já ficam entediados, antes de começar, eles já falam "professora, eu não vou dar conta de ler tudo". (PROFESSORA A, 3º ANO).

Eu gosto de trabalhar textinhos, escolho o gênero literário todos, procuro menorzinhos, porque eu gosto de fazer. Estou em um trabalho em cima da leitura deles, trabalho a gramática com eles, em cima sempre de textos. (PROFESSORA B, 2º ANO).

Essa perspectiva parece revelar uma controversa questão no que tange à extensão dos textos para a alfabetização e para o ensino da leitura. Primeiramente, o uso de textos curtos não minimiza o acionamento das habilidades leitoras do educando, pois a leitura é "uma atividade cognitiva complexa e que existem outros processos envolvidos na tarefa de ler" (ALBUQUERQUE, 2005), e, em segundo, o trabalho didático e pedagógico de incentivo à leitura na escola passa por ações

afirmativas de formação leitora, fundamental para que o educando possa participar de práticas de leitura em sociedade.

Chamamos a atenção, ainda, para a expressão “textozinho” que parece sinalizar para um encaminhamento didático simplório quanto ao trabalho de leitura. Enfatizamos, entretanto, que, independente da extensão textual, a exploração dessa unidade linguística passa por um processo de didatização, ancorado numa linguagem real, com textos de circulação social, o que demanda um trabalho de exploração de suas características, a fim de assegurar a compreensão.

Assim, sob a perspectiva de alfabetizar e letrar (SOARES, 2008), Leal e Albuquerque (2010) realçam que há processos inter-relacionados, o leitor não se realiza com a leitura de um só tipo de texto, enquadrado, principalmente, em curta extensão, mas, sim, na diversidade de tipos e gêneros textuais que atendam a diferentes objetivos e finalidades.

Ademais, o trabalho com o texto articulado à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), na Educação de Jovens e Adultos, é primordial para o aprendizado da leitura e escrita. Disso decorre a ação sistemática, o trabalho rotineiro com a exploração de palavras, sílabas e rimas, de modo a abordar características/propriedades do SEA para o aprofundamento de práticas de letramento.

Morais e Albuquerque (2004) e Moraes (2005) defendem o ensino do sistema de notação alfabética, cujas propriedades que o caracteriza lhe conferem a condição de ser um objeto de conhecimento que precisa ser explorado. Essa perspectiva estimula a formação de leitores em classes de alfabetização e, no caso de educandos jovens e adultos, não há aprendizagem espontânea da escrita, da qual basta o aprendiz estar em contato com textos para que aprenda a ler.

Dessa forma, a articulação entre alfabetizar e letrar se faz imprescindível com atenção ao trabalho com os diferentes textos, em diversos formatos, e a apropriação do SEA, que contribuem para o desenvolvimento da competência leitora e escritora do aprendiz.

É importante frisar que o trabalho desafiante de ensino da leitura perpassa a ação docente, o trabalho pedagógico, caracterizado por nuances, facetas, peculiaridades que configuram a não linearidade do cotidiano em sala de aula. Nesse sentido, ainda que as professoras enfatizassem, anteriormente, o uso de textos de

curta extensão, sinalizando preferências quanto ao gênero textual explorado na leitura textual, na prática docente, em sala de aula, elas afirmaram trabalhar com diferentes gêneros textuais. Sobre a exploração da diversidade dos gêneros, relataram:

Na área de português, eu sempre reservo parte de um texto, uma música. Eu gosto muito de Patativa do Assaré. A gente está querendo encerrar o ano com projeto de poesias, escolher um tema e gerar poesias, construções coletivas de texto. Recado, a gente até partiu para o email para informatizar, música, narrativas, crônicas. (PROFESSORA A, 3º ANO).

Nós vamos finalizar com uma poesia. Mas eu procuro trabalhar, apresentar para eles todos os gêneros. Eu trabalho mais com poesia, trabalhei com eles algumas narrativas também. Aqueles textinhos, como contos, fábulas. A gente procura apresentar todos. Trabalho bilhete. (PROFESSORA B, 2º ANO).

Os relatos das professoras indicaram a preocupação com a abordagem de diferentes gêneros textuais. Observamos que se tratava de textos que circulam dentro e fora do ambiente escolar e, sobretudo, que se configuram reais e não pseudotextos, pois possibilitam a interação entre texto e leitor, transformando as situações didáticas de leitura em contextos mais significativos de ensino e aprendizado. No entanto, o relato da professora B provocou dubiedade ao mencionar o vocábulo "textinhos", pois, a partir dessa fala, podemos inferir que esse material poderia ser voltado para o público infantil.

Foi possível observar, também, nas classes de alfabetização da EJA, no trabalho da professora A (3º ano), o ensino da língua com uso do *WhatsApp* e *e-mail*, ferramentas de comunicação advindas das novas tecnologias.

A gente está falando muito do WhatsApp para eles. Eles falam "professora, eu só gravo áudios", e a gente fala "vamos digitar", no WhatsApp, a gente tem até o corretor! (PROFESSORA A, 3º ANO).

Nesse contexto, é interessante a escola abrir espaço, por meio dos professores em sala de aula, para os gêneros de suportes digitais, em geral, conhecidos pelos educandos. Ademais, a tecnologia vem transformando a sociedade, impactando o cotidiano, imprimindo novos comportamentos. Ferramentas como o *WhatsApp*, possuem características próprias que podem potencializar reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a leitura.

Um dos desafios referentes à leitura, destacado pelas professoras nas classes de alfabetização, se estabelece na relação com o livro didático. Apesar de o livro didático ter passado por mudanças significativas nas últimas décadas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵, no panorama da Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade de ensino ainda não contava com essa avaliação do programa que, posteriormente, veio a contribuir com materiais destinados à EJA, por meio de Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, com o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)⁶. As professoras declararam insatisfação com as atividades propostas no livro didático, esboçaram um descontentamento com a abordagem desse material didático e, por isso, faziam adaptação de algumas atividades propostas por esse material, a fim de adequarem às necessidades didáticas e pedagógicas das turmas.

O livro mesmo da EJA eu não coloco para copiar, eu os coloco para lerem. A gente faz uma leitura junto. Alguns textos do livro dão para aproveitar, tem uma carta da Anne Frank, bem legal, tem a questão da carteira de trabalho, direito do idoso, bem legal, achei interessante, mas as atividades que pedem para o aluno fazer, eu não acho (interessante). Eu aproveito da melhor forma, às vezes, eu faço oralmente, "vamos responder, vamos discutir isso aqui". Digamos, tem um texto para introduzir adjetivo, a forma que o livro aborda, eu penso "nossa, tem uma forma tão mais simples de se fazer para eles entenderem". Eu tento usar o máximo. (PROFESSORA A, 3º ANO).

Assim, é possível observar que a docente criava, fazia adaptações do material disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação para atender às necessidades de sala de aula no trabalho desenvolvido cotidianamente. É possível afirmar que fazia uso de táticas inventivas (CERTEAU, 1998) que burlaram as atividades propostas, no caso, pelo livro didático.

Certeau (1998) sublinha, em suas contribuições teóricas, o uso de táticas e estratégias. Nesse sentido, os sujeitos atuantes no cotidiano não se configuram reprodutores exatos de manuais, orientações preconizadas por instituições legitimadas. Esses sujeitos ordinários são pertencentes a um não lugar, marginalizados das relações legitimadas pelas estratégias e, assim, se utilizam de

⁵ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa.

⁶ O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

táticas, adaptação dos exercícios do livro didático, em que, de forma criativa, atendem/adaptam à sua realidade.

No planejamento de ensino da leitura, as professoras observaram que existia, em diferentes grupos, uns que demonstravam maior domínio com relação ao conteúdo ensinado, outros ainda precisavam de auxílio para as explicações. A importância do tratamento da heterogeneidade de aprendizagens visava atender o direito do educando de aprender. Esse reconhecimento prevê a existência da diversidade do modo de aprendizagem. Sobre isso, as professoras declararam que:

Eu ainda vejo muito aluno com dificuldade de leitura, então, às vezes, eu faço uma roda de leitura, eu leio com alguém que tenha mais facilidade, aí a gente vai tentando construir, considerando essas dificuldades. (PROFESSORA A, 3º ANO).

Tenho um pequeno grupo que estão (sic) na formação de palavras, outro pequeno grupo que já consegue partir da palavra para uma frase entende? Tenho esse terceiro grupo que já consegue fazer pequenos textos. As minhas atividades são diferenciadas, não trabalho a mesma atividade para todo mundo fazer. Às vezes, um texto para todos os grupos, mas com atividades diferentes. Exemplo, circular a palavra que consegue ler, procurar palavra e, de preferência, formar uma frase e, outro grupo, a gente já trabalha com um texto inteiro, mas sempre diferenciado. Senão ficam perdidos, desestimulados. (PROFESSORA B, 2º ANO).

A partir dos relatos, percebemos a tentativa em trabalhar as diferenças de aprendizagens. No relato da professora A, um aspecto interessante para tratar a dificuldade de leitura nas classes de alfabetização da EJA era o trabalho em pares. A estratégia didática dela parece aproveitar o conhecimento do educando mais avançado com aquele que ainda demonstrava dificuldades.

Já a professora B trabalhava com pequenos grupos, agrupando educandos que se assemelhavam quanto ao conhecimento sobre o conteúdo. Segundo ela, cada grupo realizava uma atividade diferenciada. Dessa forma, há uma sinalização para o atendimento à heterogeneidade ao realizar agrupamentos, explorar atividades diferenciadas entre os estudantes que estavam em níveis de aprendizagem distintos.

É importante salientar que havia preocupação das docentes A e B em atender aos educandos quanto às necessidades de aprendizagem, reconhecendo a heterogeneidade de experiências, aprendizagens em um ambiente de sala de aula. Os educandos da Educação de Jovens e Adultos possuem trajetórias marcadas por interrupções que conferem vulnerabilidade a esse público, entretanto, é comum a

todos o desejo de serem alfabetizados, de fazerem uso da leitura e da escrita com autonomia e, assim, participarem mais efetivamente das atividades sociais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi analisar os desafios no ensino da leitura, na prática de professoras alfabetizadoras da EJA, a fim de apreender concepções concernentes a esse eixo de ensino de língua e as implicações do processo de didatização no ambiente da sala de aula, considerando a perspectiva de alfabetizar letrando.

A pesquisa revelou que as professoras privilegiavam vários tipos de leitura, valorizavam a leitura de mundo, preconizada por Freire, afirmando a importância das experiências dos educandos adultos em contextos extraescolares.

Sinalizaram o trabalho com diferentes gêneros textuais, no entanto, ainda era preciso aprofundar se esse trabalho estava voltado para formação leitora e uso social da leitura e escrita. As docentes faziam uso de poesias, músicas, narrativas para explorar o texto, entre os gêneros textuais abordados, destacamos o envio de mensagens por escrito pelo *WhatsApp* e o *e-mail*.

A utilização dessas ferramentas para a realização de aulas conjugava práticas de letramento efetuadas para oferecer maior autonomia ao estudante. Com isso, podemos ressaltar a aproximação da escola a eventos de letramento digital, mesmo a instituição escolar não tendo infraestrutura, como acesso à internet para os professores e educandos.

Foi possível observar, também, que, embora houvesse esforços para o trabalho com a diversidade de gêneros textuais, as professoras afirmaram utilizar textos de curta extensão, pois os educandos se sentiam desestimulados e com dificuldades com textos longos. Essa abordagem traz implicações que exigem reflexão sobre o trabalho com a compreensão leitora, buscando a formação do leitor na escola. Traz reflexões sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e, também, compromete o uso do livro didático destinado à EJA, pois, ao darem preferência a textos curtos, os demais pareciam ficar alheios às situações de ensino e aprendizagem.

Quanto às sequências didáticas para o ensino da leitura, as professoras afirmaram realizar mudanças nas atividades propostas pelo livro didático da EJA

para adequarem às suas necessidades de sala e, dessa forma, realizarem fabricações, criações no cotidiano escolar.

A pesquisa evidenciou, ainda, a preocupação das professoras A e B com o ensino voltado para as singularidades de aprendizagem dos educandos. Apesar de se configurar uma questão complexa, o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens foi ressaltado no discurso da professora A, com a realização de atividades que propiciaram trocas de conhecimento entre estudantes com diferentes níveis de aprendizagem. Enquanto a professora B utilizou-se de agrupamentos em sala e atividades diferenciadas para os estudantes.

Por fim, esta pesquisa traz discussões sobre a relevância da leitura, sobre os desafios que permeiam o trabalho docente quanto ao ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos na alfabetização. É preciso discutir, divulgar de modo mais aprofundado a relação indissociável entre alfabetização e letramento, as diferenças entre esses dois campos, que precisam estar conjugados para avançar no que tange à leitura, por isso, a importância do tratamento dessa perspectiva nas formações continuadas.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Autêntica, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 26, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília: INEP, 2016.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes; 1998.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, 2005.

FERREIRO E.; TEBEROSKY A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E.B.G; MORAIS, A. G de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, p. 1-16, 2006.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, p. 329-341, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., 5. reimpressão, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

Recebido em 30 de junho de 2019.

Aceito em 23 de agosto de 2019.