



UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LEITURA NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ

Claudia Campos Cavalcante Gomes

Valéria Campos Cavalcante

1 - INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema leitura na Educação de Jovens e Adultos foi influenciada pela crença de que a escola pública, neste início de século XXI, aparece entre a família, a rua, o trabalho, a associação, o sindicato, dentre outras, como uma das principais instituições formadora de leitores entre as crianças, jovens e adultos, sobretudo, das classes populares.

Este é um estudo de natureza qualitativa envolvendo diferentes abordagens metodológicas: análise documental, análise de conteúdo e estudo de caso, auxiliadas pelas técnicas e instrumentos de coleta de dados realizados em visitas, encontros, reuniões observações grupo focal e entrevistas semi-estruturadas.

Tendo a preocupação de ampliar nessa modalidade de ensino, os estudos sobre letramento, tendo a leitura como foco principal. Para tanto, optamos por situações de sala de aula de turmas de pós-alfabetização¹ da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas públicas situadas em Maceió, envolvendo as redes municipal e estadual, tendo como categorias de análise: **leitura, gêneros textuais e eventos e práticas de letramento**, visando a formação de leitores.

A referida pesquisa envolveu trabalhadores-alunos, que por razões históricas não tiveram acesso a escola ou não complementaram a escolarização. Nesse sentido, partimos da

¹ Pós-Alfabetização na EJA corresponde as turmas de 3^{oa}, 4^a e 5^ae 6^a fases.

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?**

Compreendemos leitura como um processo ativo de construção de sentidos, necessitando da interação entre leitor e autor, tendo como veículo o texto. Assim, a prática da leitura é tida como processo ou prática social que permite à pessoa compreender a sua razão de ser no mundo, buscando, incessantemente, mais conhecimentos sobre a realidade, além de ser, “um instrumento básico na trajetória escolar e no sucesso acadêmico das pessoas, acompanhando-as pela vida afora” (SILVA 1999, p. 74).

Nessa concepção, a leitura processa-se a partir das informações presentes no texto e dos conhecimentos dos leitores. Segundo Koch e Elias (2006, p. 11):

- A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
- 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.

Os estudos interacionistas de leitura reconhecem que as dificuldades encontradas em relação à compreensão de um texto estão relacionadas não só com as dificuldades de decodificar as unidades linguísticas por parte dos leitores, mas sobretudo, com a falta de conhecimentos prévios dos sujeitos no ato de ler.

Os professores que adotam esse modelo de leitura acreditam que, existem diferentes formas de leitura para diversas situações da vida. Lembra-nos Silveira (2006), compartilhando das idéias de Solé (1998), que: existe a *leitura para deleite* (gêneros literários, anedotas, crônicas, etc.); a *leitura para trabalho* (gêneros profissionais – relatórios, manuais de instruções, etc.); a *leitura para estudo* (gêneros didáticos – exposições, dissertações, ensaios, etc.); a *leitura para auto-ajuda* (parábolas, fábulas, pensamentos, etc.) e algumas outras funções sociais que a leitura assume na sociedade. Uma das habilidades relacionadas à leitura refere-se ao conhecimento do gênero textual ou gênero discursivo. É importante desenvolvermos a consciência de como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo, constituindo-se assim em gênero textual. A formação de um leitor crítico envolve o conhecimento das relações sociais, formas de conhecimento veiculadas por meio de textos em diferentes situações de interação, a pluralidade de discursos e as possibilidades de organização do universo.

No tocante a definição de gêneros textuais recorreremos a Marcuschi (2008, p. 147), quando afirma que a expressão “*gênero*” durante algum tempo esteve [...] ligada aos gêneros

literários [...] atualmente, a noção de *gênero* já não se vincula apenas à literatura. Sendo reconhecido como todo texto, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias, tem existência real que se expressa em designações diversas como: receita culinária, telefonema, sermão, carta, bilhete, aula, bula, e-mail, artigo, conto, poesia, horóscopo, notícia jornalista, por isso, o gênero textual é considerado infinito.

Para Marcuschi (2005, p. 19): [...] “gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Nesta perspectiva, compreende-se que trabalhar com os diversos gêneros na sala de aula possibilita o conhecimento mais amplo, nas diversas áreas do saber. Analisando o perfil dos sujeitos que frequentam as turmas da EJA da escola investigada, podemos afirmar que eles têm contato em seu cotidiano com diversos gêneros textuais nas mais diversas situações de leitura e escrita.

Isto é, em decorrência de sua vida social e profissional envolvem-se em diversas práticas e eventos de letramento: ler um rótulo, ler revistas, jornais, bulas de remédios, receitas de bolos, *outdoors* nas ruas, pagar contas, escrever bilhetes, mandar mensagens no celular, entre outras situações que fazem parte do cotidiano do indivíduo. No tocante à experiência com leitura, essas pessoas conseguem apenas utilizar as estratégias de leitura mais rudimentares como, por exemplo, a interpretação de imagens. Mesmo muitos deles/as já tendo frequentado ou participado de vários programas/projetos de alfabetização² não conseguem se tornarem leitores experientes e maduros³.

Em relação às **práticas de letramento e eventos de letramento**, recorreremos a Jung (2007, p. 37) que fazendo uma releitura de Barton⁴ (1994), apresenta as seguintes definições para essas categorias:

Eventos de letramento – [...] são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel. Essas atividades podem ter certa regularidade.

Prática de letramento – padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento.

² Podemos citar os mais atuais: o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL) de 1996, conhecido atualmente como ALFASOL, e o Programa Brasil Alfabetizado, a partir de 2003, até os dias atuais (2008).

³ Compreende-se leitores experientes/letrados como aqueles que lêem rapidamente, sem movimentar lábios, perceptivelmente e sem subvocalização, não apenas decifrando códigos, mas conhecendo as funções sociais dos textos. (KLEIMAN, op. cit., p. 14).

⁴ BARTON, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

Neste artigo, por uma questão de espaço, optamos por comentar os dados da escola municipal, que denominamos de Safira. Dessa forma, apresentamos a sua caracterização e dos seus sujeitos. Em seguida analisamos um evento de letramento, que teve como foco o ensino de leitura na EJA, finalizamos com algumas considerações finais.

2. CARACTERIZAÇÃO

2.1 - A ESCOLA *LOCUS* DA INVESTIGAÇÃO

A escola pesquisada, intitulada Safira⁵, situa-se na periferia urbana no município de Maceió, em um dos bairros mais populosos e violentos da capital alagoana. Há décadas, encontra-se sem investimentos em todos os aspectos. No econômico, percebe-se uma forte influência do trabalho informal, por haver significativa quantidade de trabalhadores que não conseguem ingressar no mercado formal. Assim, a informalidade representa o sustentáculo de muitas famílias da comunidade.

Outra opção de empregabilidade para os jovens e adultos é a ocupação em sub-empregos, todos com relações não-contratuais e muitas vezes de base familiar. Essas práticas de trabalho domiciliar são defendidas pelo discurso dominante ressaltando o seu caráter autônomo, e tenta obscurecer a precarização do trabalho e a sua exploração brutal, escravizando homens, mulheres, jovens e crianças que acabam sendo impedidos de estudar para lutarem por sua sobrevivência.

A Escola investigada é uma instituição pública municipal de Ensino Fundamental, que oferece, nos turnos diurnos, educação infantil, 1ª ao 5º ano do ensino fundamental; no horário noturno, 1º e 2º segmentos de jovens e adultos. Pedagogicamente, a escola funciona em precárias condições físicas e humanas, havendo limitação de espaços e pessoal especializado para os atendimentos, principalmente, os psicológicos e psicopedagógicos.

No tocante à leitura não há espaço específico para realização dessa prática fora das salas de aula, uma vez que a sala de leitura que funcionava precariamente, a partir de 2008, foi desativada para que fosse instalado um laboratório de informática. O acervo de livros que estava nesse espaço fora amontoado em uma sala anexa à escola. Os professores não se sentem motivados a fazerem uso desse espaço com os seus alunos, uma vez que esse local,

⁵ Para manter o anonimato denominamos a escola investigada de Safira.

no turno noturno, torna-se inseguro por que fica fora da escola, pouco iluminado, sem ventilação e comportando no máximo quinze alunos, sendo assim, os eventos de letramento que a instituição oferta aos educandos do turno noturno limitam-se quase que exclusivamente aos que ocorrem em sala de aula.

2.2 - SUJEITOS DA PESQUISA

2.2.1- PROFESSORA

Os critérios para a escolha da professora foram: Possuir vínculo efetivo com a SEMED, por meio de concurso público; atuar na EJA há mais de três anos; ser regente em turma de 3ª fase.

Sua formação inicial é em Pedagogia, não cursou à época a disciplina Educação de Jovens e Adultos, ofertada pela Universidade Federal de Alagoas. Da mesma forma, não é especialista na referida modalidade. Não teve na sua formação estudos específicos sobre leitura. A partir dos dados coletados, confirmamos que a formação e as experiências de leitura da professora influenciam nas práticas desenvolvidas em sala.

Com relação aos aspectos referentes à fundamentação teórica sobre os modelos e estratégias de leitura, segundo a própria professora não houve aprofundamento em sua formação inicial tampouco em sua formação continuada⁶. **P – Não, eu não lembro de ter estudado na faculdade uma disciplina de leitura. [...] Nas formações continuadas que já participei quase não se fala de leitura é mais escrita.**

2.2.2- ALUNOS

Os Jovens e Adultos que frequentam as turmas da EJA, da escola investigada, são pessoas que possuem conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, por meio das experiências com familiares, comunidade, mundo do trabalho, e em saídas e entradas da escola. Podem ser caracterizados de acordo com a visão de Freire (2001), como pessoas que possuem uma leitura de mundo que antecede a leitura da palavra. Entretanto, muitas vezes, as experiências anteriores e os conhecimentos prévios desses alunos são simplesmente apagados ao chegarem à escola.

⁶ Dados coletado através de entrevista semi-estruturada aplicada as professoras.

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 numa sociedade competitiva e excludente. Observam, portanto, que seus níveis de leitura e de escrita os colocam sempre em posição de desvantagens perante aqueles que dominam essas habilidades. Sendo assim, apresentam o sentimento de incapacidade e incompetência diante da aprendizagem. Entretanto, a escola finge não enxergar essa realidade e tentam impor um currículo padrão, desrespeitando a diversidade em nome da competitividade.

Em seus depoimentos, coletados no grupo focal, os educandos afirmam que o retorno à escola deve-se à imposição do mercado de trabalho e, para outros, há o desejo de adquirir as habilidades básicas de leitura e escrita. Segundo esses mesmos alunos, entre os adultos prevalece a ansiedade em adquirir as habilidades de leitura para, sozinhos, realizarem a leitura dos livros religiosos (a exemplo a Bíblia), conseguir “pegar” ônibus sem necessitar de ajuda de outras pessoas, ler extratos bancários, ler receitas culinárias, enviar e receber mensagens no celular.

Entre outros, para os jovens e adolescentes a necessidade mais urgente em relação à aquisição da leitura é o desejo da elevação da escolaridade para o ingresso no mercado de trabalho. Os jovens da EJA veem na escolarização, a possibilidade de ascensão profissional e pessoal.

Assim, esses alunos que frequentam não só as turmas observadas, mas a escola como um todo no horário noturno, demonstram grande interesse por diferentes práticas de leitura. Muitos deles são oriundos de famílias analfabetas, por isso esperam que as instituições lhes possibilitem a apropriação da leitura para usá-la no dia-a-dia ou no mundo trabalho, exercendo melhor seus papéis na sociedade.

Esses sujeitos são, em grande maioria, vítimas da indiferença, do desemprego e do descaso, socialmente estigmatizados e excluídos, e muitas vezes, vítimas ou envolvidos em casos de violência. Grande parte, já frequentou escolas em horário diurno durante anos, tendo uma história escolar de múltiplas reprovações, o que faz com que cheguem à EJA como alunos marcados pelo fracasso. Dessa maneira, podemos observar uma enorme demanda de jovens com idade entre 15 e 18 anos frequentando o ensino noturno. Alguns deles, não se escolarizaram no tempo considerado devido por terem sido obrigados a realizar trabalhos infantis/escravizados no período de infância.

3 . ANÁLISE DE UM EVENTO DE LETRAMENTO DAS AULAS DE LEITURA DA EJA

Nesta escola foram observadas dez aulas n 3ª fase de EJA, tomando como objeto de estudo os eventos e práticas de letramento de aulas, consideradas de leitura, pela professora. Desses eventos escolhemos aleatoriamente, o que se segue para analisarmos neste artigo.

4. EVENTO

4.1. ANÁLISE DE UM EVENTO DE LETRAMENTO DAS AULAS DE LEITURA DA EJA⁷

Texto informativo – Cerco ao cigarro

19:05 – Chegam sete alunos⁸;
19:10 – Professora chega, chegam mais seis alunos, professora senta-se e aguarda;
19:15 – Professora avisa que vai iniciar a aula, pede para chamar os alunos que estão fora lanchando;

P– Boa noite gente (SV), BOA NOITE, gente hoje eu estou um pouco rouca, me ajudem, vocês trouxeram o livro hoje? (SV) quem não trouxe senta com quem trouxe, e abram na página 283;

A1 – Qual é a página?

P1 – 283, todo mundo achou? Gente esse texto fala sobre o quê? Isso o CERCO AO CIGARRO, agora eu queria que Carla⁹ lesse pra gente, Carla por favor lê pra gente! Sua voz é boa, você lê muito bem, vamos lá? Todo mundo acompanhando...

Carla – Tá bom professora

19:20 - A aluna lê, enquanto isso há muito ruído na sala, os outros alunos permanecem conversando);

CERCO AO CIGARRO

Novas medidas do governo prometem colocar a indústria do tabaco contra a parede e complicar a vida de quem fuma.

Fumantes, preparem-se. O Ministério da saúde está para lançar um pacote de ações que vai dificultar a vida de quem não consegue viver sem a fumaça de cigarro. Antitabagista ferrenho, o ministro da saúde promete fazer o que os seus antecessores tentaram e não conseguiram: vencer a luta contra o fumo. Se vai conseguir, é outra historia. O país tem 35 milhões de fumantes, e calcula-se que a cada ano 80 mil pessoas – ou nove por hora – morrem vítimas de alguma doença relacionada ao consumo do cigarro. Menos de 3% dos fumantes conseguem abandonar o vício por ano, segundo estatísticas mundiais.

A Organização Mundial de Saúde, que considera o tabagismo a maior pandemia de todos os tempos, informa que mais de 1 bilhão de pessoas em todo mundo são dependentes do

⁷ As abreviaturas utilizadas em nosso trabalho foram adaptações feitas a partir de KOCH, Ingedore, V. Villaça. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992, p. 73-4.

⁸ Quem está narrando os acontecimentos é o pesquisador/observador.

⁹ Criamos nomes fictícios para não identificar os atores envolvidos na pesquisa.

cigarro, o equivalente a um terço da população adulta. Resultado: o fumo mata anualmente 3,5 milhões de pessoas, mais que a AIDS, a cocaína, a heroína, o álcool, o suicídio e os acidentes de trânsito somados. A ironia é que pesquisas feitas nos Estados Unidos mostram que a maioria dos fumantes sabem disso, mas julga que nada acontecerá com eles.

A primeira medida será aumentar as campanhas antitabagistas. O governo estuda também uma forma de abrir um processo nos Estados Unidos contra a indústria multinacional do tabaco. A ideia é cobrar o ressarcimento dos gastos do Sistema Único de Saúde com doenças originadas do fumo. A indenização pode ficar entre 40 e 50 bilhões de dólares.

P – EITA GENTE... que barulho... eu vô lê de novo pra gente, por favor vamu fazê menos barulho.

(A professora lê para a turma que presta mais a atenção, conversando menos);

Cerco ao cigarro, autor desconhecido, livro didático Viver, Aprender, módulo 3, página 283,(2001).

Percebemos que neste evento a professora não estimulou os educandos a realizarem uma pré-leitura do texto. Segundo Solé (1998), a pré-leitura é caracterizada pelas atividades prévias desenvolvidas pelo professor de modo a levar o aluno a fazer previsões sobre o texto que será lido.

Da mesma forma, não houve a exploração da temática que o texto apresenta, percebe-se que esta postura da professora impede que os educandos/leitores formulem hipóteses á respeito do conteúdo do texto.

Observa-se, portanto que não houve, neste evento, um trabalho cognitivo de confronto entre os conhecimentos novos e os conhecimentos prévios que os educandos já possuíam, assim, essa prática da professora não auxiliou os sujeitos na ampliação de suas estratégias de leitura. Segundo Silveira (2005, p. 106), as estratégias de leitura não são ensináveis, mas pode-se organizar um ensino de leitura que dê condições aos alunos a desenvolvê-las. Essas estratégias só se desenvolvem através da prática; por isso, a leitura deve ser exercitada com muita freqüência e de forma significativa, para que os aprendizes as desenvolvam.

Um outro ponto que chama a atenção é que a professora elege apenas uma aluna para ler o texto do livro didático em voz alta, mesmo havendo vinte alunos na sala de aula. Para a professora a aluna escolhida foi aquela que atende aos padrões de uma leitura em voz alta, utilizando a entonação e pontuação da forma correta. É sempre a indicada, nas aulas observadas, entre vinte estudantes, que freqüentam assiduamente as aulas. Naquele momento, Carla recebia a incumbência de ler no lugar na professora que se encontrava rouca. No nosso entendimento, a conversa dos alunos foi uma forma de protesto.

Ao término da leitura, a professora não conformada com a dispersão dos alunos resolve reler o texto, dando muita ênfase a entonação e a pontuação. Observamos que alguns alunos permanecem conversando.

Diante da atitude da professora percebemos que comunga da ideia de que um bom leitor é aquele que consegue “ler bem” em voz alta, respeitando a ortografia das palavras. Nas dez aulas observadas, ficou explícito que durante as aulas de leitura, a ênfase era na expressão oral. Não demonstrava preocupação com o entendimento do texto, ou com a função social da leitura, contrapondo-se ao conceito de leitura enquanto interação defendida neste trabalho.

Ressaltamos que a professora restringiu o ato de leitura a uma mera “transmissão vocal”. Sendo assim, nesse evento e em outros, o ato de ler propriamente dito, não se configurava, porque apoiando-nos em Bajard (2007) a transmissão vocal, caracteriza-se pela figura de um proferidor diante de uma plateia, evidenciando, portanto, a presença de um emissor e de receptor/es, e segundo o autor, em situações desse tipo não se pode considerar que houve leitura.

Em sua maioria, a leitura proporcionada pela escola segue um padrão que se manifestava pela leitura magistral da professora, servindo como modelo, diante de um público de expectadores que são liberados da procura de sentidos no texto, uma vez que conheceram o texto através da audição (BAJARD, 2007).

Dados da entrevista levam-nos a afirmar que a professora estava naquele momento transplantando para a sala de aula o modelo de prática de leitura com o qual ela foi alfabetizada e aprendeu a ler –, um modelo de leitura baseada na transmissão vocal.

Não cabe condenarmos a escuta de textos em sala de aula, pois acreditamos que deva ocorrer em sala de aula. No entanto, defendemos que essa forma não pode ser a única privilegiada. Defendemos a concepção de que os alunos devam realizar suas próprias leituras para tornarem-se leitores, uma vez que só se aprende a ler, lendo, conforme afirmam Silveira (2005), Solé (1998), entre outros autores. Ao priorizar em grande parte das aulas de leitura a “transmissão vocal” de texto para a turma, percebe-se que o objetivo desses eventos de leitura era a exaltação da boa fluência.

De maneira geral, podemos constatar que o ensino de leitura raramente ocorreu nas aulas observadas, ou quando acontecia, aparecia como coadjuvante, uma vez que na maioria das aulas de leitura utilizava-se os gêneros textuais em sala, principalmente, para o trabalho com a gramática, apresentando, portanto, uma enorme dificuldade em trabalhar aspectos linguísticos, estruturais, ou as ideologias que os gêneros textuais possuíam. Como podemos observar neste outro evento:

21:00 - A professora copia uma atividade no quadro (Os alunos não conseguem ler os implícitos, nem percebem as figuras de linguagem, a professora, entretanto, não se detém e inicia uma atividade com perguntas factuais)
--

RESPONDA

- a) **Quem o personagem beijou?**
 - b) **Depois que saiu de casa o personagem foi para onde?**
 - c) **O que fez lá?**
 - d) **Ele voltou para casa? Sim ou não? Por quê?**
 - e) **Retire do texto cinco palavras proparoxítonas.**
- p – Pronto gente, agora respondam depois corrijo no quadro;

Percebemos que a metodologia utilizada pela professora estava direcionada, sobretudo, para atender a fins didáticos e pedagógicos, e ficam relegados a um segundo plano a formação de um leitor. Com relação às questões formuladas, vimos que praticamente ignoram a voz do texto, e não levam o aluno à reflexão, pois são perguntas superficiais e mecânicas, portanto, não exigem esforço cognitivo por parte dos alunos.

Ao agir desta maneira, a professora demonstra que não percebe que a identificação de gêneros através das características é um conhecimento muito útil para atribuímos significados àquilo que lemos, conforme nos informa Benzerman (2006, p. 30-31): [...] gêneros emergem nos processos sociais. Por isso, para que haja uma discussão, neste sentido, nas aulas de leitura as professoras necessitariam dominar os conhecimentos a cerca do tema, o que efetivamente não ocorre na prática.

A partir de nossas observações, certificamos que os eventos de letramentos proporcionados aos sujeitos da EJA, nas aulas de leituras, mostram-se, quase sem exceção, que estão desvinculados dos contextos sócio-culturais reais. Ou seja, há a falta de sintonia entre as práticas e os eventos de letramentos que ocorrem dentro e fora da escola, (SOARES, (2003, p. 106). Um trabalho como esse, muitas vezes, não atrai o público da EJA que é formado por sujeitos possuidores de culturas e de múltiplos saberes, que diariamente aprendem a sobreviver numa sociedade regida pela escrita em que a escolarização deveria lhes proporcionar independência e inclusão social.

Dessa forma, o estabelecimento de objetivos para a leitura, no contexto escolar, deve ser revisto, pois, fora dos seus muros, no cotidiano, as leituras acontecem em práticas sociais. Lemos para satisfazer nossas necessidades, seja para informar, divertir, trabalhar se aperfeiçoar.

Finalmente, gostaríamos de afirmar que as práticas da professora mostram que ela está influenciada pelo uso dos gêneros textuais em sala. Entretanto, não possui ainda uma visão clara sobre a relação que há entre gêneros textuais e letramento e leitura, uma vez que não reconhecem os gêneros textuais enquanto instrumentos que dão suporte para as atividades nas diversas situações do cotidiano dos educandos.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de nossa pesquisa foi investigar até que ponto os eventos e práticas de letramentos que os educandos da EJA estão tendo acesso no espaço escolar, especificamente, nas aulas de leitura, lhes possibilitam tornarem-se leitores experientes/letrados. Ao analisar a realidade pesquisada à luz da fundamentação teórica escolhida constatamos que as práticas de letramentos, das aulas de leitura, presentes no cotidiano escolar das turmas da EJA, ainda não estão oferecendo as condições adequadas que atendam às necessidades de inserção social dos sujeitos que a frequentam na atual sociedade letrada.

Apontamos a seguir alguns empecilhos que a instituição escolar impõe aos sujeitos professores e alunos e destacamos posteriormente os aspectos observados que limitam os eventos e as práticas de letramento nas turmas da EJA:

Ausência de um planejamento – no qual se construa uma metodologia de intervenção que ressignifique o processo de aprender a ler, valorizando as interações dos sujeitos/educandos com o mundo letrado e os usos sociais da leitura.

Dificuldade de acesso aos materiais escritos – que se revelou como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento do trabalho com textos na sala de aula observada. Ausência de eventos de letramento fora de sala, durante o período que estivemos no espaço da escola apenas houve um momento em aconteceu uma discussão coletiva no pátio da escola, neste dia houve uma palestra sobre trânsito.

Analisando as práticas da professora, observamos que houve grande dificuldade no trato com a leitura e letramento dos educandos, a postura da professora demonstra **que** não possui formação específica para atuar na EJA, bem como, desconhece, os fundamentos linguísticos necessários às atividades para trabalhar a leitura. Assim sendo, agem muitas vezes baseadas na intuição, ou transplantam para a modalidade práticas pedagógicas que vivenciaram em seus períodos de escolarização.

Enfim, a partir dos dados coletados podemos afirmar que a professora investigada, apesar do esforço, ainda não está preparada para auxiliar os educandos a elevarem seus níveis de leitura. Observamos que isso deva-se, principalmente, a falta de formação específica em leitura, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dessa profissional.

A partir desse aspecto levantado percebe-se a urgência em se efetivar nas redes municipal e estadual formação continuada para os/as professores/as que atuam na EJA,

possibilitando um espaço de diálogo que permita ao professor refletir sobre sua prática de leitura e sobre sua própria formação.

Que nestes momentos de formação se crie situações em que o professor perceba-se enquanto leitor, aliadas às discussões que o permita repensar as práticas presentes na escola, possibilitando-lhe a reflexão de sua própria representação de leitura e concepção didática, confrontando-as com um material teórico e com diferentes práticas alternativas de trabalho com a leitura, podendo contribuir, assim, para rompermos com o protótipo de ensino de leitura e de leitor que estão arraigadas à escola que vem sendo reproduzidas a séculos.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Ler e dizer** – compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Leitura** – ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Abordagens da leitura**. Belo Horizonte: Scripta, 2004.

KOCH, Ingedore, V. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **O Texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender** – os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever** – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

QUEIROZ, Marinaide Lima de, et. alii. (2004). **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos em Maceió**. Maceió: FAPEAL, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos** – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A produção da leitura na escola** – pesquisas e propostas. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. vol. 23, n. 81, Campinas: Cedes, 2002.

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

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, Autores Associados, 2004.

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