



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

LEITURA E ORALIDADE NA EJA: NOVAS PERSPECTIVAS

NEVES, B. C. – Bolsista PIBIC/UEPB
Universidade Estadual da Paraíba
benildecassandra2@gmail.com

GUERRA, M. J. –UEPB –Orientadora PIBIC/UEPB
Universidade Estadual da Paraíba
guerra_1000@outlook.com

RESUMO

Este trabalho surge do Projeto de Pesquisa PIBIC/UEPB e pretende abordar e discutir como se dá a leitura e a oralidade na escola mais precisamente nas aulas de Língua Portuguesa no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos EJA. Para tanto buscamos fontes bibliográficas e fomos a campo investigar em uma escola pública estadual, no município de Campina Grande/PB, cujo interesse é compreender como acontece esse processo, com isso, pudemos fazer um contraponto entre a teoria e a prática o que enriqueceu nosso estudo possibilitando repensar a leitura e a oralidade na EJA, sob novas perspectivas. Percebemos que ao responder aos questionários, os alunos em sua grande maioria adultos, apresentam algumas dificuldades de escrita, devido muitas vezes a marcas de oralidade, presentes em suas respostas. Os autores pesquisados nos dão um panorama de como, deveriam ser ministradas as aulas de Língua Portuguesa na EJA. Porém sem uma formação adequada fica evidente que os professores não terão como associar às teorias a prática tornando as aulas de Língua Materna menos mecânica e mais prazerosa para os alunos que em muitos casos se sentem desmotivados a ler por ser apenas um exercício de decodificação sem nexos com seu convívio social.

Palavras chave: Leitura, Oralidade, Ensino de Jovens e Adultos, Novas perspectivas.

ABORDANDO O ENSINO DE LÍNGUA

No estudo sobre “os discursos da escola” Chartier e Hérbrard (1995, p. 247) afirmam que: “Falta a escola. Por muito tempo o lugar natural para a formação literária das elites e também para a alfabetização popular, a ela já foram creditados poderes políticos instrucionais para emitir um discurso autorizado sobre os fins e os meios da leitura”. Desse modo, estudar o ensino da literatura na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), por vezes, é utilizado como instrumento do ensino da língua materna e, com ele, se ensinam e se trabalham os



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

conteúdos escolares dessa modalidade de ensino. Neste artigo, o ensino de Literatura no ensino fundamental é estudado na perspectiva da leitura e da oralidade na EJA.

Esse artigo tem como principal objetivo refletir como estão sendo ministradas as aulas de Língua Portuguesa na EJA. Para tanto, fizemos um recorte contemplando a leitura e a oralidade, que a nosso ver está em falta. Esperamos que nossa pesquisa contribua para que esse ensino que até o momento apresenta algumas falhas, um dia possa ser de excelência e quem sabe tenhamos contribuído pelo menos um pouco. Segundo Freire (1997), a leitura de mundo desvenda, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Mostra, além disso, que o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Aprendemos com o passar dos anos, e caba a escola desenvolver esses conhecimentos e aprimorá-los com o desenvolvimento de práticas de leituras envolvendo esses sujeitos nos estudos, desenvolvendo a leitura e oralidade na EJA entre os interlocutores, situamo-nos nos estudos de Ferraz (2011) que se posiciona, colocando como objetivo principal do ensino da língua materna a percepção, pelo aluno, da língua como um instrumento de interação social, possibilitando a criação de condições para a efetiva compreensão, análise, interpretação e produção de textos. Segundo a autora, essa perspectiva dialógica do uso da língua é definida por Bakhtin a quem se atribui grande influência nos estudos teóricos da Linguística Textual, que por sua vez, se refletiu nas concepções do ensino/aprendizagem adotadas pela Linguística Aplicada. Leia-se:

A partir dessa concepção dialógica da linguagem e do texto, Bakhtin (1992) propõe ainda uma reflexão sobre os gêneros discursivos, denominação dada por ele aos tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados em cada esfera da utilização da língua. O que justifica tal estudo, para o autor, é o fato de os gêneros serem dotados de uma infinita riqueza e diversidade, em função de ser a atividade humana uma atividade inesgotável. (FERRAZ, 2011, p. 143)

Outro autor que faz a mesma trilha dos gêneros textuais é Marcuschi (2008, p. 147). Ele fala da diversidade de teorias, aconselha várias leituras a respeito e acrescenta que “tendo



em vista que hoje o ensino de língua anda bastante concentrado em gêneros e isso não é tão simples nem pode ser realizado de modo ingênuo”. Segundo o autor, sem o gênero textual, não há comunicação verbal, fato que atribui relevância aos gêneros, definidos nos seguintes termos:

Os gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas... Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Um outro projeto de grande fôlego, a base de gênero textual, tem como autores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, citados por Marcuschi (2008). Foca-se no ensino de produção oral e escrita da língua, no caso, a Francesa. Essa proposta parece muito festejada e resume-se, como um todo, em estruturas de chamada *Sequência Didática* (O grifo é nosso) com o seguinte.

O suporte teórico segue a linha construtivista, interacionista e social, supondo-se, portanto, uma intencionalidade. Como usa o gênero textual, atende à demanda da oralidade e de escrita, permitindo o movimento de ida e retorno, durante o processo, imprimindo uma de resultado provisório da produção, favorecendo a avaliação formativa, como também a avaliação somativa, além de permitir a progressão por anos ou ciclos. O professor que adotar um projeto dessa natureza, certamente daria guinada sem volta no seu fazer didático e pedagógico, sobretudo, por valorizar a reescritura de textos em um processo que efetivamente engaja o aluno que, em evoluindo, será autônomo.

Ao se tratar do ensino de língua deve-se considerar o livro didático (LD) como uma variável fundamental e, até mesmo, determinante no processo ensino/aprendizagem, tendo em vista que ele, na atualidade, segundo Bezerra (2001), assume a função de interlocutor com o



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

aluno, deixando o professor em segundo plano e sem autonomia. De acordo com a autora, há dois grandes grupos de concepções que dão suporte teórico aos LD: O Grupo de base estruturalista para o qual o texto é composto de frases, períodos e parágrafos, portador de um sentido imanente para ser extraído pelo leitor. O segundo grupo tem base na linguística textual, pragmática, semântica, sociolinguística, análise do discurso e outros, para o qual o texto é uma unidade de sentido que é resultante da interação entre o leitor/autor (texto escrito) e entre o locutor/interlocutor (texto oral). As produções recentes parecem seguir orientações dos PCN. Em estudo de LD Bezerra (2001), atesta a influência dos PCN na perspectiva do eixo uso-reflexão-uso para produção do LD que, por conseguinte, têm aumentado a variedade de temas sociais e gêneros. Sobre o uso, da língua a autora faz, contudo, o seguinte comentário:

Com a preocupação de aproximar o estudo da língua de seus usos, pelo menos em relação ao texto-visto que, em relação à gramática, permanece a preocupação metalinguística e taxonômica (como indica o capítulo 9 deste livro) – os LDP sugerem textos interessantes para a leitura, mas ao abordá-los predomina a discussão temática, numa perspectiva de verdade/falsidade (valorizando mais a extração de informações do texto), descuidando-se, por exemplo, das funções que eles exercem na sociedade (BEZERRA, 2001, p. 40).

FORMAÇÃO DO LEITOR

Achamos oportuno falar, inicialmente, da importância atribuída ao professor no processo de formação do leitor. No espaço escolar, parece quase nula a possibilidade de ocorrer a tal formação, posto que precisará, com certeza, que a escola crie condições apropriadas para isso, tendo na figura do professor o mediador desse processo. Dois pontos parecem relevantes: O primeiro se refere ao poder de decisão, do ponto de vista pedagógico, que a escola e o professor têm, por exemplo, em relação ao tipo de cidadão que escola quer formar e a concepção de leitura. Nesse sentido vejamos o que Luzia de Maria (2008, p. 51):

Quero discutir uma concepção de leitura que nasce no horizonte de um compromisso político: uma leitura que não apenas ofereça respostas ao



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

homem sobre sua própria realidade, mas que também o instigue-o, a colocar-se questões e o instrumento na busca de respostas e soluções; uma leitura que desinstale o homem da placidez e da acomodação e ao mesmo tempo seja capaz de torná-lo melhor. (MARIA, 2008, p. 51)

O segundo ponto se refere ao engajamento e comprometimento que se espera que o professor tenha com o processo de ensino/aprendizagem. Sobre isso, vejamos o que diz a autora:

Lembro mais uma vez o quanto é fundamental a mediação do Professor nesse processo: sem ter uma estória pessoal de leitor, sem amar a literatura, sem ter contraído a ‘doença da leitura’ de que fala Virginia Woolf, dificilmente um professor conseguirá estimular seus alunos a ler (MARIA, 2008, p. 57)

Helder Pinheiro (2007) também lembra que os professores “[...] precisariam estar mais bem preparados intelectual e metodologicamente [...]”. Fica claro, portanto, a importância da preparação e do engajamento do professor, considerando que pode optar por concepções emancipatórias propostas pela literatura voltada ao ensino da língua materna.

Outro ponto que nos parece crucial para a formação do leitor é tomada de decisão, no sentido de se fazer um diagnóstico da turma, antes de quaisquer procedimentos. Seguir os passos propostos por Aguiar e Bordini (1988) parece ser o caminho mais seguro para atingir tal finalidade. A terminologia: *Determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas op. cit.*

No primeiro passo o professor identifica os interesses e necessidades da turma, no segundo, selecionam materiais adequados à demanda, no terceiro, o leitor já deve estar preparado para adentrar num espaço desconhecido, estabelecendo uma relação equilibrada com o conhecido.

No quarto passo, surge o momento de se fazer reflexões, analisando e comparando os níveis de complexidade das leituras e experiências que já ultrapassam os limites da escola. O



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

quinto e último passo finaliza o processo, na perspectiva que o leitor já tem o seu universo ampliado e agora é capaz e autônomo para ir mais longe, em crescimento espiral.

Todas as proposituras dos autores e autoras estudadas até o momento convergem para o mesmo ponto. Apontam as inadequações das concepções que dão suporte as práticas tradicionais, a base de livros didáticos inadequados que apresentam abordagem estruturalistas, formalistas. Pinheiro, (2006) e Bezerra (2001), No contraponto, defendem o ensino da língua pelo uso efetivo dos gêneros textuais, na perspectiva dialógica, emancipatória, interacionista, considerando a diversidade, interdisciplinaridade e contexto histórico.

Acreditamos que esse é o direcionamento mais apropriado para desenvolver habilidades e competências que efetivamente formem o leitor.

METODOLOGIA

Para a realização deste artigo optamos pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório que busca compreender o significado dado por professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas sobre o ensino da língua materna. A pesquisa qualitativa em Oliveira (2007, p.37) constitui-se de um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estrutura funcional.

A pesquisa foi realizada no contexto social da escola pública de Campina Grande/PB, durante os primeiros 15 (quinze) dias do mês de agosto de 2015 foram aplicados 8 (oito) questionários entre alunos com a faixa etária entre 18 e 40 anos sendo 4 do gênero masculino e 4 do gênero feminino, mas como amostragem selecionamos apenas 5 e a professora da turma.

O professor precisa ficar atento aos desvios que os alunos cometem na escrita, pois muitas vezes eles são reflexos da influência da fala. Pretende-se, no presente estudo, refletir sobre a aula de português na escola de ensino fundamental e médio, especialmente a prática de leitura proposta nessas aulas.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O estudo está fundamentado nas pesquisas desenvolvidas por Bezerra (2001), Ferraz (2011), Marcuschi (2008), Pinheiro (2007) dentre outros pesquisadores. Na pesquisa realizada percebeu-se que as aulas de português necessitam de uma atenção especial, pois ainda são voltadas para o ensino da gramática, de forma superficial e isolada; deixando de lado o uso da leitura, da escrita e da oralidade.

Contrariando assim a Proposta Curricular para a Educação de Segundo Segmento do Ensino Fundamental Segundo Segmento do Ensino Fundamental Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série) Brasil que afirma que o ensino de jovens e adultos deve ser diversificado, isto é não se deve apenas ser pautado em ensino de gramática, mas deve-se incentivar a leitura, a oralidade e a escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E ALUNOS DA EJA SOBRE A AULA DE PORTUGUÊS

Nas perguntas feitas aos professores e alunos, foi questionado se seguem algum planejamento para trabalhar com produção de texto (MARCUSCHI, 2008). A professora da escola estadual respondeu que “sim”, pesquisando os diversos gêneros textuais, para orientá-los na hora da produção em sala de aula. Já os alunos responderam que é feito um planejamento ou reúniam nas férias.

Aluno A: *“eles ficam um ou dois dias de férias para planejar com a diretora.”*

Aluno D: *“ele faz planejamento.”*

Questionado sobre como ele escolhe os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, a professora responde:

“A partir da necessidade detectada na turma. Já os alunos: Do Aluno C disseram que é “a partir do livro”, Aluno B “sim, o texto da mulher”, Aluno A “a partir do livro” Aluno E “texto da mulhe”.

Analisando as respostas, constatamos que não é feito um planejamento com a turma antes da produção textual, pois não são introduzidos os gêneros antes da escrita (LUZIA, 2008), nem



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

explicados antes da ação da produção, apesar de o professor dizer que detecta a necessidade dos alunos.

Pudemos observar na escrita dos alunos ao responder o questionário que eles apresentam muitas marcas de oralidade (BEZERRA, 2001). Cabe ao professor apontar essas marcas e trabalhá-las para que esses desvios sejam corrigidos enquanto currículo e práticas pedagógicas (BARCELOS, 2010).

Ainda questionamos como eles avaliam as produções textuais dos alunos, a professora respondeu:

“Lendo uma por uma observando a escrita e tentando reescrever no quadro os textos com erros mais gritantes.” Já os alunos: *“Os alunos em sua grande maioria disseram que é corrigido no caderno e não citaram a reescrita como forma de correção”*.

Os alunos não falam em reescrita, o que difere da resposta da professora. Também foi perguntado a professora e aos alunos: *Você gosta de participar das atividades de leitura que acontece em sala de aula?* () Sim () Não. Se sim, por quê? Os alunos responderam:

Aluno A - Não. Aluno B - “Sim mais e difícil só tem de dever” C- “não por que não”. D - “sinceramente as leituras não são boas.” E - “Não.”

Também foi perguntado a professora se os alunos gostam de participar das atividades de leitura. Ela respondeu que:

“eles participam, mas tem preguiça de ler.”

Além disso, também perguntamos: *Qual é a sua frequência de leitura fora da sala de aula?* () Sempre () Raramente () Nunca.

Aluno A - “Raramente.” Aluno B - “Nunca.” Aluno C - “Raramente” Aluno D - “Sempre as contas e para pagar.” Aluno E - “diariamente na BIBLIA.”

Perguntamos a professora se ele faz indicações de leitura para os alunos. Ela respondeu que:

“raramente porque eles não têm tempo.”

Ainda foi perguntado ao professor: *Como ocorre a sua prática de leitura em sala de aula?*



Aluno A – *“Pra fazer o devê da escola.”* Aluno B – *“só condi a professora pedi”* Aluno C – *“quando a professora manda eu Le”* Aluno D- *“não gosto muito não é chato”* Aluno E – *“A professora mi ajuda nos dia de le.”*

Ficou muito claro que todas as respostas dos alunos são divergentes das da professora, o que mostra que embora conheça a forma mais indicada para se trabalhar nas aulas de Português na turma da EJA, a professora prefere ainda não se sabe se por ser mais simples ou se por outro motivo trabalhar com a gramática descontextualizada (TFOUNI, 2005, 2006) não assim privilegiando a leitura, a escrita e rescrita e a oralidade que poderia ser trabalhada de várias maneiras com os alunos (CHARTIER, e HÉRBRARD, 1995).

O nível de escrita dos alunos pesquisados ainda está aquém das expectativas, pois apresentam muitas marcas de oralidade, porém isso seria facilmente resolvido se a professora mostrasse a eles que a escrita diverge da oralidade apesar de em alguns casos se aproximarem Ferraz (In: PEREIRA, 2011).

Percebemos ainda que quando a leitura na classe pesquisada é apenas para verificação de decodificação dos textos sem considerar o contexto social e político dos textos e dos alunos Pinheiro (In: BUZEN, e MENDONÇA, 2006), o que sem dúvida prejudica o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos.

Os autores pesquisados apresentam teorias voltadas para a leitura e como ela deve ser trabalhada em sala de aula, eles nos indicam que devemos partir dos gêneros textuais e trabalhá-los de várias formas sempre considerando o contexto de produção (MARCUSCHI, 2008) sem deixar de lado a variedade de textos a serem apresentados para os alunos devemos também considerar o contexto social dos alunos.

A professora pesquisada aparentemente conhece essas teorias apesar de não fazê-las presente em suas aulas o que para nós é motivo de lastima, pois os alunos deixaram de apreciar de forma prazerosa a leitura, e assim deixam também de aprender a escrever melhor, pois bons leitores escrevem melhor.

CONCLUSÃO



Ao fim deste trabalho fica claro que as aulas de Língua Materna na EJA ainda estão longe de alcançar o patamar desejado, infelizmente falta formação continuada para formar professores qualificados para ensinar nessa modalidade. O que torna as aulas voltadas para as aulas de gramática descontextualizadas e isso afeta diretamente a aprendizagem dos alunos que não veem funcionalidade nessas aulas.

Ficou evidente ao fim dessa pesquisa, que não se trabalha com gêneros textuais no Ensino de Jovens e Adultos, talvez por demandar maior tempo para o planejamento da aula e também para sua execução o que é uma pena, pois através do ensino dos gêneros textuais ensinamos aos alunos que nossa língua é viva e está presente no cotidiano de cada um, dando a ela uma função essencial na construção de cidadãos atuantes socialmente.

Para contribuir nessa tarefa, é preciso deixar os velhos hábitos de lado e tentar construir uma educação voltada para a população e não apenas que atenda a requisitos mínimos de exigência governamental o futuro está em nossas mãos e nas mãos de nossos alunos, por isso precisamos ensiná-los a criticidade e não apenas aceitar o dito.

Nossos estudos continuam e quem sabe um dia possamos dizer que conseguimos através da educação construir um país digno com pessoas críticas políticas e socialmente preparadas pra a vida.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, vera Teixeira. E BORDINI, Maria da Glória. **A formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988 p. 81-102.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Seleção variada atual *IV*: BEZERRA, Maria Auxiliadora. e DIONÍSIO, Ângela Paiva. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucena, 2001. p. 33-45

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CHARTIER, Anne Marie e HÉRBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura 1880-1980**. Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 286 p.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 50-64.

FERRAZ, M. M. T. A prática de produção textual como um processo contínuo: reflexões sobre avaliação e reescrita. *IN*: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Entre teorias e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2011. p. 141-165

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007. 133 p.

PINHEIRO, Helder. Reflexões sobre o livro didático *IN*: BUZEN, Clécio e MENDONÇA, Marcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2006.