



AS PRÁTICAS DO ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO LETRADO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE O ATO PEDAGÓGICO E OS SUJEITOS ALUNOS

LUCIANA GOMES SILVA

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

RESUMO

Este estudo adveio da nossa curiosidade epistemológica de investigarmos à relação entre as práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação do sujeito aluno letrado. Temos por objetivo discutir a prática docente e formação do leitor, os aspectos que devem ser considerados em se tratando das práticas de leitura na EJA. A metodologia utilizada é o estudo bibliográfico, fundamentamo-nos em pesquisadores como: Kleiman (2008); Soares (2001); Geraldi (2009); Britto (2009); entre outros. Os resultados apontam que, por conta da ausência de formação específica dos educadores da EJA, as práticas de ensino da leitura, muitas vezes, são influenciadas pelas metodologias utilizadas com as crianças. E que o ensino da leitura na EJA perpassa uma concepção de sujeito, de texto e de linguagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramento. Práticas de leitura.

ABSTRACT

This study stemmed from our epistemological curiosity to investigate the relationship between reading practices in Youth and Adult Education and the formation of the subject student literate. We aim to discuss the teaching practice and player training, aspects that must be considered in the case of reading practices in adult education. The methodology used is the bibliographical study, We base ourselves on researchers as Kleiman (2008); Soares (2001); Geraldi (2009); Britto (2009); among others. The results show that, due to the absence of specific training of adult education teachers, teaching practices of reading often are influenced by the methodologies used with children. And that the teaching of reading in adult education permeates a conception of the subject, text and language.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy. Reading practices.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A nossa curiosidade epistemológica neste trabalho parte de uma pesquisa maior no contexto do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos, que desenvolveu uma pesquisa intitulada: “A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos”[1].

Essa pesquisa do Observatório abriu perspectiva para investigações de Iniciação Científica, (2012-2013/2013-2014)[2] no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa PIBIC (2013-2014) me instigou a estudar a prática pedagógica do professor da EJA. Isso porque a investigação

apresentou dados alarmantes a respeito da realidade das bibliotecas públicas em Alagoas e, em específico, as bibliotecas escolares em três escolas públicas que fazem parte do projeto do Observatório.

Em síntese, o estudo apresentou a atual situação das bibliotecas públicas em Alagoas que, apesar do descaso público, vem lutando pela sobrevivência em meio ao caos (bibliotecas fechadas, em reformas e sem acervo suficiente). Ficou constatada ainda, nas escolas objeto de pesquisa, a precariedade dos espaços destinados às bibliotecas/salas de leitura, sem falar que, das três escolas, duas se encontravam sem compromisso com uma política de leitura que visasse à formação de leitores, resultando em altos índices de evasão. Por outro lado, a escola que tinha uma biblioteca/sala de leitura em pleno funcionamento, mostrou outra realidade.

Diante do quadro supracitado, faz-se necessário que o professor da EJA desenvolva suas práticas de leitura com base nas experiências de mundo dos seus alunos. Sobretudo ao lidar com estudantes jovens e adultos que, por serem trabalhadores, em muitos contextos, não têm tempo livre para leitura, sendo a escola, o único local que reservam para aprender a ler e escrever. Contudo, os espaços que deveriam ser utilizados para complementar o trabalho em sala de aula, encontram-se fechados ou funcionam mais como depósito de livros.

É papel do professor, promover diálogos e discussões no que tange a criação de estratégias de ensino da leitura que atendam as necessidades do cotidiano desses sujeitos. Desta forma, os trabalhadores-alunos seriam motivados e, com isso, entre muitos aspectos, poderia diminuir os afastamentos da sala de aula, que são muito frequentes.

Dado o exposto, ao longo do artigo dialogaremos sobre os sujeitos alunos da Educação de Jovens e Adultos na sociedade letrada; as diferentes concepções de leitura; e, práticas de leitura na EJA. Para isso, apoiar-nos-emos nos seguintes autores: Kleiman (2008); Soares (2001); Geraldi (2009); Britto (2009); Freire (2007); entre outros.

Os sujeitos-alunos da EJA na sociedade do letramento

O letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Assim, jovens, adultos e idosos analfabetos estão diariamente tentando desvendar o mundo escrito, enfrentando os desafios do dia a dia ao conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, outdoor, rótulos, embalagens, revistas, jornais, etc.), ampliando assim seus níveis de letramento.

Há também aqueles que já são alfabetizados, porém não basta ser alfabetizado, mas é necessário, sobretudo, saber fazer uso social da leitura e da escrita, tornando-se cada vez mais letrado. À medida que leem uma carta, escrevem um bilhete, procuram números no telefone, leem uma placa, ou fazem alguma anotação, estão produzindo e interpretando a escrita em diversos contextos.

Magda Soares (2001) define uma pessoa alfabetizada como aquela que sabe ler e escrever apenas. Enquanto que a pessoa letrada consegue ir mais além do domínio do código escrito, ela atende as demandas da sociedade letrada. Já na definição de letramento, a autora diz ser um

[...] estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever. Mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vivem, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (grifo da autora). (SOARES, 1999, p. 3)

Diante desse conceito, faz-se necessário pensar o ensino-aprendizagem numa perspectiva do letramento, de forma que o educador trabalhe os conhecimentos prévios dos seus alunos, trazendo a sua realidade para dentro da sala de aula. O fato é que, quando esses sujeitos retornam à escola e passam a frequentar as turmas de EJA, são considerados como “tabula-rasa”, e tratados de forma infantilizada e bestializada [...] (MOURA, 2007, p. 3). Isso ocorre/ocorreu historicamente pela não e/ou má formação dos professores. Assim, podem não compreenderem que crianças e adultos têm formas distintas de experiências de mundo e de aprendizado e, terminam por infantilizá-los, tanto no tratamento, como nas atividades pedagógicas que, muitas vezes, propõem.

Pinto (1987, p. 87) ressalta que isso advém de uma concepção ingênua de sujeito que “[...] Considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino e até utiliza as mesmas cartilhas que servem para a infância”. No entanto, essa concepção é falsa e inadequada, porque deixa de encarar o adulto como um sabedor; ignora o processo de evolução de suas faculdades mentais; despreza que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social; e não reconhece o adulto iletrado como membro atuante e pensante em sua comunidade.

De acordo com Freitas (2007), os alunos da EJA, já são portadores de um grau de conhecimento de mundo, que deve

avançar para além de propostas cartilhadas. Nessa direção, Paulo Freire diz que,

Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou em outras palavras, sobre formas de “orientação no mundo”. Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações representativas da maneira como o educando “se orienta no mundo” – momentos de sua quotidianidade – e se sente desafiado a analisá-las criticamente. (FREIRE, 2007, p. 60).

Portanto, “a condição dos sujeitos da EJA está marcada pela sua história, cultura, sua constituição familiar e inserção ou não ao mundo do trabalho”. (FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p. 182). Assim, faz-se necessário que o professor adote uma prática que atenda às necessidades do cotidiano desses sujeitos, sobretudo, práticas de fomento ao letramento.

Leitura: diferentes concepções

A leitura no sentido clássico da alfabetização destacado por Britto (2009), significa “o ato de decifrar, em silêncio ou anunciado em voz alta, signos gráficos que traduzem a linguagem oral, de forma a tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito”[3]. No âmbito social, o autor diz que “[...] a leitura não se limita à capacidade de decifração, mesmo que se suponha neste gesto o entendimento do que se decifra”.

Muito mais que isso, ler é estar em sintonia/interação com o outro (autor), sem falar que é uma atividade que proporciona o conhecimento e aprendizagens, porém, vale ressaltar que é uma atividade complexa de produção de sentidos, principalmente quando se trata da leitura do texto escrito, uma vez que é mais que decodificação, a leitura é um processo de interação, diálogo entre autor-texto-leitor-mundo (SANTOS, 2014).

Nessa perspectiva, encontramos Kleiman (2008), esta autora apresenta conceitos acerca da expressão “leitura como processo interativo”. Segundo ela, para os psicólogos da educação, a leitura é processo interativo, porque ao desvendar o texto, o sujeito utiliza, simultaneamente, outros conhecimentos, como por exemplo, o conhecimento de mundo, sendo nessa relação estabelecida entre leitor e texto que se obtêm diversas leituras. Com o passar do tempo, o sujeito leitor tem-se modificado, mas as “relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre sujeito e objeto” (KLEIMAN, 2008, p. 32). Essa relação dá-se entre sujeito leitor e autor ou texto.

Na mesma direção, a definição de leitura encontrada nos PCN assegura que,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69).

Dessa forma, assim como Kleiman, os PCN reconhece a leitura como um ato de interação, cujo foco é o leitor, numa visão interacionista. Não distante dessa concepção, Suassuna (2012), enfatiza:

Leitura é encontro de sujeitos, diálogo. Ao ler um texto, o leitor não se desfaz de seus referenciais para aceitar integralmente as palavras do autor. Também não pode tomar seus saberes como verdades absolutas. [...] O leitor é, portanto, aquele que “faz funcionar” o texto. O trabalho de elaboração de sentidos é que dá concretude ao texto. Daí se poder dizer que a leitura é uma atividade cooperativa, de recriação do texto, de coenunciação, porque, por um lado, o autor dialoga com seu possível leitor quando da geração do texto, e, por outro lado, o leitor atribui sentido às palavras do autor quando da leitura. (SUASSUNA, 2012, p. 1138).

Em Bakhtin (2003), vemos uma semelhança do que já foi mencionado, este diz que, ao interagir com o autor e com o texto, o leitor “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Essa concepção tanto explora o linguístico quanto o extralinguístico do texto, ou seja, o contexto da produção.

Já para Rojo (2002)

[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p.02).

Nessa concepção, a leitura passa a ser um processo de construção de significado, levando em conta fatores linguísticos, discursivos e sociais. Vale salientar que “o saber da experiência profissional, que revela a cultura docente em ação (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), ocupa lugar privilegiado quando se trata da construção de saberes sobre o saber/fazer/ensinar a leitura na EJA” (SANTOS, 2014, p.97).

Geraldi (2009) diz que a leitura possibilita aos alunos espaços de interações e os transforma em autores de suas falas e escritas, já que não basta ser um cidadão que apenas reconheça a herança cultural, mas que se torne um produtor de cultura. Sendo assim, a leitura passa a ser uma atividade na qual se devem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Desse modo,

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocuções com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, pró interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar seus modos de compreender o mundo, as coisas, a agentes e suas relações. (G E R ALDI, 2009, p.66)

E na concepção de Freire (2007) aprender a ler e escrever se faz uma oportunidade para que os sujeitos se percebam enquanto sujeitos capazes de refletir e dizer a palavra, “em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.” (FREIRE, 2007, p. 59). Nesse sentido, o educador da EJA deve lançar mão das metodologias que venham ao encontro da motivação e também da formação integral do ser humano.

Práticas de leitura na EJA

Considerando o público da EJA com suas especificidades é muito importante que o professor adote uma prática que tornem as aulas atrativas e contextualizadas ao invés de monótonas e sem sentido. Ferreira (2009) explica que dentre alguns fatores de rejeição à leitura, destaca-se entre elas, a “ausência de uma prática democrática em sala de aula que impedia tanto o diálogo entre pessoas, quanto a reflexão sobre o diálogo entre obras, sobre a intertextualidade”.

Para Moura (2007), esta e outras dificuldades dos professores, interferem na permanência de muitos alunos nas salas de aula, além de que esses sujeitos enfrentam, no dia a dia, questões problemáticas advindas da precária situação econômica, e no horário noturno vão a escola. Muitas vezes,

[...] acabam desistindo, pois após trabalharem exaustivamente durante o dia preferem tirar a noite para descansar. A necessidade de trabalhar é para o público de EJA uma prioridade, logo muitos têm que optar entre o estudo ou o trabalho, tal opção acarreta quando não em desistência do curso, em faltas contínuas as aulas e conseqüentemente, prejuízo na aprendizagem (MOURA, 2007, p.3)

Diante disso, é necessário que o professor adote uma prática que dinamize as aulas. Nas atividades de leitura, por exemplo, é importante que o professor em suas ações pedagógicas envolva o reconhecimento dos saberes e experiências dos alunos, entendendo que esses sujeitos já construíram visões de mundo. Este é um dos pontos de partida para que educadores e educandos se reconheçam enquanto sujeitos portadores e produtores de culturas e de saberes.

O professor é um mediador de leituras; aquele que pergunta, gera reflexões e contestações, solicita argumentos, cria situações; provoca desacordos e confrontos intelectuais. Com sua experiência, promove a contextualização cultural dos textos e das leituras; explicita normas de uso e funções da linguagem, como etapas necessárias à formação do leitor. Daí ser necessário expor o aluno a uma grande variedade de textos/discursos, levando-o a produzir sentidos a partir do que lê. (SUASSUNA, 2012, p. 1140)

Para que isso ocorra, é muito importante que o professor trabalhe, em sala de aula, os gêneros textuais, já que, tanto crianças como adultos convivem diariamente com piadas, história em quadrinhos, novelas, outdoors, convites, receitas, histórias, fábulas, charges, etc. Os gêneros textuais estão vinculados a situações sócio-comunicativas e culturais. Por isso, Marcuschi (2005, p.19) reforça o aspecto “coletivo, maleável, dinâmico e plástico” dos gêneros, eventos linguísticos que nascem “emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais”.

Vale ressaltar ainda que é preciso estabelecer algumas estratégias de leitura para que os jovens e adultos sejam leitores interessados e gostem de ler:

- Ler para se informar, divertir-se, seguir instruções;
- Incentivar variadas leituras;
- Possibilitar o acesso a textos de circulação social;
- Ensinar as diferentes maneiras de ler os diferentes tipos de texto;
- Oferecer ao aluno a oportunidade de indicar autores, gêneros etc.;
- Oferecer ao aluno a possibilidade de ler sem interrupção.

Para Colomber (2007), deve haver um preparo para a leitura em quatro domínios: ler, compartilhar, expandir e interpretar. Esses elementos estão inter-relacionados e favorecem os docentes no planejamento de suas atividades de leitura, sejam elas individuais ou coletivas. Assim a autora mostra que é preciso que haja a interação entre o leitor, a escola e os livros.

Assim, muito ainda se tem a dizer e a investigar sobre as práticas de ensino da leitura, como afirmou Santos (2014, p.92) “o ser professor leitor e ensinar a leitura na EJA, historicamente, são silenciados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos dessa pesquisa foram apresentar, teoricamente, as concepções de leitura, de alfabetização e letramento e, por fim, as práticas de leitura. Sendo assim, esta investigação mostrou que diante das diferentes concepções de leitura, predomina a concepção interacionista.

O estudo mostrou ainda as principais dificuldades dos educadores em relação à sua prática pedagógica em sala de aula com os alunos da Educação de Jovens e adultos, e que, por falta de formação acabam os infantilizando.

Dado o exposto, o presente trabalho pode contribuir para indicar alternativas que visem às melhorias do desenvolvimento das práticas de leitura desses sujeitos, buscando oferecer subsídios teóricos e práticos para repensar a prática pedagógica do professor da EJA. Nesse sentido, as contribuições deste estudo para a educação são significativas e desafiadoras para todos aqueles envolvidos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In.: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

COLOMBER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: global, 2007.

FERREIRA, E. A. G. R. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, M. L. de Q.; MOURA, T. M. de M. Educação de Jovens e Adultos: uma releitura das políticas e ações. In: FREITAS, M. L. de Q.; COSTA, A. M. B. (Orgs.). **Proposta de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

FURINI, D. R. M.; DURAND, O. C. S.; SANTOS, P. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAGE, M. H. & LAFFIN, F. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: Exercício de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado das letras, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

KLEIMAN, Angela. Oficina de Leitura: Teoria e Prática. 9.ed. Campinas: Pontes, 2002. _____. **O conhecimento prévio da leitura**. In: _____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

MOURA, T. M. de M. **Os alunos jovens e adultos que buscam a educação de jovens e adultos: quem são e o que buscam na escola**. 2007.

MARCUSCHI, L. A. **A linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco: Séries Debates 1, 1983.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor do que estudar". In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED. 2002.

SANTOS, A. C. O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o *movimentum* de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa. (Tese de doutorado) Maceió, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SUASSUNA, Livia. **Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 27 maio 2015.

[1]Projeto de pesquisa aprovado nos termos do Edital nº. 38/2010 CAPES/INEP sobre Fomento a Estudos e Pesquisa em Educação, tendo como eixo temático a Educação de Jovens e Adultos, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, com o prazo de duração de 4 anos e sendo desenvolvido em quatro escolas públicas de Maceió. Tem atuação no Centro de Educação (CEDU), por meio do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL).

[2]2012-2013 – Intitulado: “A Educação de Jovens e Adultos em Maceió: um estudo sobre os sujeitos-alunos”, o estudo teve por objetivo apresentar um diagnóstico dos sujeitos da EJA do I Segmento nos aspectos etário, gênero humano e história de escolarização e as representações que esses sujeitos fazem dessa modalidade de ensino, com vista a sugestões de redirecionamento da política educacional que vem sendo adotada em Maceió; 2013-2014 – Intitulado: “O papel da biblioteca escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo nas escolas públicas no contexto do Observatório Alagoano de Leitura” este teve por objetivo principal analisar o papel das bibliotecas escolares/salas de leitura na formação de leitores, em três escolas públicas situadas em Maceió.

[3] Definição retirada do dicionário Houaiss pelo autor.

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Especializando em Educação Infantil pela Universidade Norte do Paraná.

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas.

Recebido em: 30/05/2015

Aprovado em: 31/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: