

Concepções de leitura de estudantes da EJA: entre a decifração e a formação do leitor pleno

Reading conceptions of EJA students: between deciphering and the formation of the full-fledged reader

Andreia Vieira da Conceição¹
Erica Bastos da Silva²

Resumo: Este artigo partiu do interesse em investigar percepções de leitura dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir dos resultados de uma pesquisa de mestrado e outra de doutorado, desenvolvidas na Universidade do Estado da Bahia e na Universidade Federal da Bahia, respectivamente. O texto em tela teve como concepção norteadora as ideias de autores como Freire (2011) e Lajolo (1982). No que se refere aos aspectos metodológicos, partimos do escopo teórico da etnopesquisa (MACEDO, 2006). Assim, os conhecimentos advindos deste estudo surgiram dos entrelaçamentos entre as leituras realizadas, os diálogos com os sujeitos e as reflexões construídas pelas pesquisadoras. Os trabalhos de campo aconteceram em escolas da Rede Pública do Município de Salvador-Bahia e tiveram como instrumentos para coleta de dados entrevistas e observações de aulas. A partir dos resultados das pesquisas, percebeu-se a necessidade da articulação entre a leitura de mundo e da palavra no processo formativo de leitores plenos. Dessa forma, a participação cidadã desses sujeitos pode ser ampliada por meio da mediação escolar. Espera-se que este estudo contribua para as discussões sobre essa modalidade de educação, pois as pesquisas e propostas de intervenção para o público da EJA precisam ouvir o que os estudantes dizem sobre as suas demandas de aprendizagem.

Palavras-chave: EJA; Concepções de Leitura; Leitor Pleno.

Abstract: This article stems from the interest in analyzing reading conceptions of Youngsters and Adults Education Program (EJA) based on a Master's and Doctor's research, carried out at the University of the State of Bahia and the Federal University of Bahia, respectively. The text herein presented was oriented by reflections of authors such as Freire (2011) and Lajolo (1982). As for the methodological aspects, we were guided by the theoretical scope of ethnic research (Macedo, 2006). Thus, the knowledge produced by this study emerged from the intertwining of the readings, dialogues with the

¹ Coordenadora e Professora da Rede Municipal de Salvador Bahia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc - CAPES/UNEB. Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Visconde de Cairu e em Alfabetização e Letramento - UNINTER. Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. E-mail: vieiratutoria@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. É uma das coordenadoras da linha de pesquisa Leitura, Literatura e Direitos Humanos, vinculada ao Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA- Leitura, Escrita, Identidade e Artes, do Centro de Formação de Professores da UFRB. E-mail: ericabastos@ufrb.edu.br

individuals and reflections constructed by the researchers. The field work took place in public schools of Salvador, Bahia, and had as instruments for data collection interviews and class observation. The results of the researches allowed us to observe the need for the articulation between the perception of the world and the word in the full-fledged readers' formation process. Therefore, the civic participation of these individuals might be expanded by means of school mediation. It is expected that this study will contribute to the discussion concerning this teaching modality, for the researches and intervention propositions for the EJA target must consider what students say about their learning needs.

Keywords: EJA; Reading Conceptions; Full-fledged Reader.

Introdução

Este artigo partiu do interesse das pesquisadoras, em investigar quais as percepções de leitura de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os anseios de aprendizagem dos discentes e as múltiplas definições do que seria o ato de ler. O trabalho é parte dos resultados de duas pesquisas: uma foi desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no ano de 2012³ e a outra no Doutorado do Programa de Pós-Graduação – PPGE da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2016⁴. Neste texto discutiremos algumas concepções de leitura que perpassam as classes de EJA na contemporaneidade, bem como traremos reflexões sobre essas práticas em sala de aula, especialmente a partir das visões dos estudantes. As pesquisas tiveram como concepção norteadora das percepções de leitura as ideias de autores como Koch e Elias (2011), que compreendem a leitura como interação autor-texto-leitor, Lajolo (1982), que nos remete ao papel ativo do leitor e Freire (2011) e Arroyo (2011), que falam sobre o caráter emancipador e humanista da educação, pelo viés do diálogo, da leitura da palavra e do mundo.

A metodologia de elaboração deste texto, foi pautada especialmente na concepção de entonpesquisa crítica apresentada por Macedo (2006) em que construímos diálogos com os sujeitos pesquisados e, a partir dessas falas, tecemos as nossas argumentações e reflexões. Nesse exercício de escuta, entrevistamos vinte e três estudantes e observamos três classes da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental e trouxemos para este artigo as principais percepções sobre o aprendizado da leitura. Nesse exercício ouvimos os discentes, nos atentando às suas demandas educativas, para que essa escuta sensível pudesse propiciar reflexões sobre a educação ofertada na EJA, abarcando, assim, as múltiplas facetas que envolvem o aprender a ler.

3 Dissertação Intitulada: Diálogos e Silenciamentos Interculturais em Uma Turma de Educação de Jovens e Adultos no Terreiro Mokambo, em Salvador, BA. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/andrea_vieira_da_conceicao.pdf, acesso em 15/10/2019.

4 Tese intitulada: Aprendizado da leitura, escrita e oralidade. Um olhar sobre percepções e práticas na EJA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19879>, acesso em 14/10/2019.

Desta forma, neste trabalho mostraremos concepções de leitura que nortearam as discussões teóricas das pesquisas. Em seguida, construiremos um diálogo com as concepções de leituras que emergiram do campo, bem como ressignificações dos conceitos apresentados. Posteriormente, traremos alguns achados sobre o trabalho com a leitura em classes de EJA. Por fim, traremos as considerações finais deste texto.

A leitura e seus múltiplos significados: possíveis entrelaçamentos com a EJA

A leitura permite uma melhor compreensão do mundo e ocorre principalmente pela relação dialética entre o que está dito no texto e as vivências do leitor. Sabemos assim que este desempenha um papel ativo na interlocução com o texto. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2011, p.12) concebem a leitura como “[...] uma atividade de produção de sentido”, corroborando com essa discussão, Yunes (1995, p. 186) nos diz que:

Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta.

Desse modo, a interação com materiais escritos pode desenvolver o raciocínio reflexivo, facilita a compreensão da cultura dos outros povos e a sua própria, enriquece e amplia as maneiras de enxergar o mundo e a si mesmo. No caso dos jovens, adultos e idosos da EJA, o ato de ler, além de promover o desenvolvimento ético, social e do intelecto, pode favorecer o exercício pleno da cidadania e a elevação da autoestima. Dessa forma, ressaltamos a importância de os profissionais da educação olharem mais atentamente para os estudantes, conhecerem suas histórias, seus quereres, a forma como concebem a aprendizagem e as expectativas que têm em torno das mudanças sociais e individuais, que podem ocorrer em suas vidas à medida que se tornam leitores plenos.

É importante perceber que os estudantes da EJA têm em seu cotidiano várias leituras: a da vida que, como nos disse Freire (2001, p.11), “precede a leitura da palavra”. Essa é caracterizada pela pluralidade e diversidade cultural, que se fazem presentes também na sala de aula. Acreditamos que a leitura da vida influencia a prática pedagógica, pois através dela, são criados sentidos singulares para os textos trabalhados durante as aulas. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas e os currículos propostos para a EJA precisam se atentar para os diversos saberes, com vistas a atender demandas escolares, sociais e culturais. Nesse exercício, as atividades realizadas podem desafiar os alunos a aprender mais sobre a leitura, a escrita e a oralidade, apresentando as múltiplas possibilidades de usos desses aprendizados, propondo, inclusive, outras formas de conviver com os saberes que esses sujeitos já possuem.

Sabemos, no entanto, que os aprendizados não precisam ser apenas do campo pragmático e de um utilitarismo imediato, como, por exemplo, atividades relacionadas a documentos pessoais, ou compreensões de contas de água e luz.

As “educações” da casa, da igreja, dos movimentos sociais, das convivências (Brandão, 2007) já possibilitaram, de certo modo, lidar com essas situações cotidianas. Nesse contexto, a educação proposta para a EJA carece pensar sobre a ampliação do campo de leitura e escrita no desenvolvimento de uma apreciação pelas diversas práticas de letramento. Tal exercício parte de uma intenção educacional que vise possibilitar a modificação do sujeito internamente, despertando o interesse pelas leituras para além do pragmatismo imediato, num campo de vivências afetivas, que os tornem mais plenos e desejosos por aprender coisas novas.

Desse modo, torna-se importante pensar em uma educação a partir da compreensão e leitura do meio social em que os sujeitos estão inseridos, que os reconheça como atores sociais produtores de conhecimentos e que os perceba como seres humanos pertencentes a uma coletividade. Longe de significar uma ruptura com o cotidiano dos estudantes, a sala de aula precisa ser um espaço de entrecruzamentos de culturas e saberes, que permitam ler a vida e (re)significá-la.

Percebemos, em nossas pesquisas (2012, 2016), que alguns jovens, adultos e idosos descobrem-se leitores nas classes de alfabetização, onde muitas vezes, são seduzidos pelo encantamento e começam a atribuir outros significados ao ato de ler, ampliando assim a percepção de leitura como decodificação. Assim, compreendemos que ler também é um ato social, já que na sociedade contemporânea o seu uso e conhecimento articulados à escrita podem ampliar a participação cidadã dos sujeitos. No entanto, na alfabetização, o trabalho apenas com as relações existentes entre grafemas e fonemas proporciona um saber que ainda não é suficiente para a interação através da produção de sentido ao escrito.

Assim, o aprendiz precisa avançar em direção aos conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita. Para isso, as palavras geradoras e os círculos de cultura, propostos por Freire (2001) são muito importantes nesse processo. Nessa direção, a aprendizagem não ocorre dissociada da vida, do contexto social dos sujeitos, da beleza e do encantamento.

O reconhecimento das funções sociais da leitura, a compreensão por parte dos estudantes do ato de ler e o trabalho com comportamentos leitores podem, do nosso ponto de vista, propiciar o que chamamos de formação de leitores plenos. Neste artigo, consideramos leitores plenos as pessoas que conseguem compreender e interpretar textos em situações sociais, ressignificando assim as suas formas de enxergar o cotidiano pelo viés da leitura, “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1996, p.11). Nessa perspectiva, apresentaremos no próximo tópico algumas reflexões sobre as práticas de leitura em classes de EJA, a partir dos resultados da pesquisa de mestrado.

Percepções de discentes da EJA sobre o ato de ler

*Como se fora
A brincadeira de roda
Memórias!*

[...] *O suor dos corpos*
Na canção da vida
*Histórias!*⁵
 (Luiz Gonzaga Jr.)

As memórias da prática pedagógica vivenciada pelos discentes da turma estudada estão entrelaçadas com os seus desejos e sonhos, cotidiano, com suas histórias de vida, ofícios que desenvolvem e com a falta que a leitura lhes faz como pertencentes à sociedade contemporânea grafocêntrica. Durante a pesquisa de campo realizada no mestrado, foi possível observar que, entre as leituras realizadas na sala de aula, as que os estudantes demonstraram guardar maiores recordações foram, justamente, as que eles conseguiram estabelecer articulação com o seu cotidiano, com suas trajetórias de vida, aquelas que tiveram um sentido prático. Como mostra a fala de D. Maria Sílvia, ao relatar a atividade desenvolvida na sala de aula que mais lhe marcou:

[...] *Só teve uma história (risos) de uma menina que tem no livro chamada Neuza, que Neuza tinha vontade de aprender a ler e a escrever e a professora perguntou a Neuza porque ela não aprendeu a ler e a escrever no tempo de criança? Aí ela disse que não aprendeu a ler e a escrever porque ela não teve oportunidade para ler e escrever, que ela era uma criança muito pobre, não tinha escola e não tinha oportunidade, aí ela saiu da casa dos pais pequena para ir trabalhar em casa de família, a professora disse...quando ela foi trabalhar... a professora botou ela na escola, quando ela começou a estudar a professora disse a ela...ela disse que tinha agora oportunidade para brincar porque ela não tinha oportunidade para brincar...oportunidade para brincar de pega-pega, de bola, de corda com as colegas, aí a professora disse a ela, que ela nas horas vagas da escola, que era para lavar os pratos, aí ela se desgostou, porque a professora...ela não tinha o direito mais de brincar, era só para trabalhar e estudar, aí ela se desgostou e deixou a escola. Essa cópia eu fiz umas dez vezes.*

Esta história foi tão marcante para D. Maria Sílvia que, além de recontá-la com alegria e riqueza de detalhes, chega a narrar que a copiou dez vezes. Por meio deste depoimento é possível compreender os efeitos de uma prática pedagógica contextualizada, em que os afetos e conhecimentos do mundo são valorizados, abarcando também a beleza literária. Neste excerto, ressaltamos a fala da discente que “fez a cópia dez vezes”, nos remetendo a um orgulho na feitura dessa atividade, que poderia ser chamada de descontextualizada, mas que, num exercício amplo de rotinas de escrita, a cópia tem o seu lugar, especialmente se a essa atividade são atribuídos sentidos. Em outro momento da narrativa, D. Maria Sílvia, ao falar das expectativas com a volta aos estudos, deixa evidente suas aspirações em torno da aprendizagem da leitura. Vejamos:

⁵⁵ Trecho da canção Redescobrir de Gonzaguinha. Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br//gonzaguinha/46286/>, acesso em 15/10/2019

O que eu queria... meu desejo só é aprender ler e escrever. Não tenho vontade assim de aprender inglês, aprender... matemática eu quero saber só para contar meu dinheiro, receber meus trocos, agora ler e escrever é o que eu tenho vontade, muito, muito, de pegar assim um livro, pegar qualquer coisa e ler direitinho, sem errar, escrever, o que eu tenho vontade é isso.

Uma reflexão em torno desse fragmento da fala de D. Maria Sílvia evidencia, mais uma vez, o sentido prático que a estudante atribui à aprendizagem: “matemática, eu quero saber só para contar o meu dinheiro, receber meus trocos”. Sabemos que essa é uma realidade inerente não só a D. Maria Sílvia, mas à maioria dos estudantes da EJA. São, justamente, esses quereres que fazem da sala de aula um espaço de convivência entre os múltiplos desejos de aprendizagem. Dessa forma, podemos provocar um diálogo sobre a negação do direito à educação que faz esses discentes não “se interessem” por determinados saberes, por acharem que não são importantes ou que não são para eles. Nesse sentido, retomamos as ideias da educação libertadora de Freire (2011), em que o espaço escolar se configura também como um lugar de aprender sobre seus direitos e alargar os desejos de aprendizagem.

Enquanto isso, Sr. Leotério atribui ao ato de ler, no contexto de uma sociedade burocratizada e grafocêntrica, um sentido social, do saber fazer. Vejamos:

[...] Eu queria chegar em qualquer lugar e ler, no dia que eu fosse votar eu não estar botando o dedo, fazer meu nome certinho e pegar um ônibus daqui para lá, de lá para cá, também não queria muita coisa não só queria isso, também fazer um documento assim tal, chegar no banco para tirar o dinheiro, bater a senha, tudo certinho, para tirar, meu sonho é esse, agora se eu vou conseguir, Deus é quem sabe.

Tanto os depoimentos de D. Maria Sílvia quanto o de Sr. Leotério nos reportam ao que disse Signorini sobre as demandas específicas dos estudantes da EJA, a saber:

[...] essas razões [dos jovens e adultos voltarem a estudar] são, sobretudo de ordem prática, ou seja, da ordem do saber fazer: desde ler/compreender avisos e instruções até ler/escrever cartas e relatos, passando por inúmeras outras tarefas específicas exigidas no dia-a-dia dos que circulam e bem funcionam na indústria e no comércio, ou apenas no contexto mais geral da sociedade burocratizada. (...) Mas como essas razões de ordem prática estão sempre relacionadas ao objetivo principal que mobiliza a todos, jovens e adultos, que é o de mudar de vida, ou de condição - isto é, inserir-se por inteiro no grupo de cidadãos a aquisição da leitura e da escrita tende a ser vista por alguns deles como uma condição e um caminho para que se dê essa mudança (Signorini, 2001, p.45).

Nesse sentido, a escola desempenha uma função essencial, pois pode possibilitar aos estudantes uma aprendizagem pautada na elevação da autoestima, respeito à diversidade, e à identidade, de modo que este adulto possa exercer uma aplicação imediata do aprendido. Assim, exercícios de expressão oral podem se constituir em um caminho para que narrem as suas histórias de

vida, possibilitando interlocução produtiva entre esses sujeitos e o professor, além da descoberta de aspectos subjetivos que podem influenciar o desenvolvimento da aprendizagem e a permanência do estudante na sala de aula. No entanto, como já ressaltamos neste trabalho, a escola tem a função social de apresentar outros saberes e demandas de leitura e escrita que, por vezes, não são sinalizadas em sala de aula.

Ainda durante a pesquisa de mestrado, enquanto os estudantes narravam suas histórias de vida e a conseqüente trajetória escolar, as falas sobre leituras eram sempre iniciadas destacando que nas suas casas não havia nada para ler. Porém, logo em seguida, eram citadas muitas tipologias textuais, revelando o repertório de material escrito presente na vida e nos lares destes adultos e idosos, mas que não eram tratados, por estes, como válidos. Através das suas falas, é possível supor que não eram esses textos que eles queriam estar ali narrando. É como se, para estes sujeitos, a pesquisadora estivesse à espera de outro tipo de leitura, que para eles é ainda mais especial, ou talvez, mais reconhecida socialmente: a leitura dos livros. Basta analisarmos os marcadores textuais presentes na fala dos estudantes que esse aspecto torna-se visível. Vejamos:

Ler [pausa longa] Não tem nada. Não tem nada assim se tivesse assim um cartaz, um... a única coisa que tem na sala é uma folhinha, uma folhinha para ler...

(Tereza)

Tereza faz uma longa pausa para verificar na memória a lembrança de algo que tenha em sua casa que possa ser lido, e lembra-se da “folhinha”, que é o calendário anual. Mais adiante, na narrativa, ela vai recordando de outros materiais de leitura e diz, com muita segurança:

Lá em casa tem muito livro, eu tenho livros quando eu estudava, quando eu estudei, aqueles livros de... da primeira e da segunda série, eu estou com um monte de livros lá em casa, tem revista também, porque eu sempre gosto de estar com revista para ler e aí tem revista lá em casa também e o que mais? Tem jornais, porque sempre que eu vejo jornal, é de hoje esse jornal? Não quer mais não? Me dê que eu vou levar para casa para ler, às vezes eu leio a parte da televisão, aí eu começo a ler o jornal também...

(Tereza)

Aos poucos a estudante vai se lembrando de outros portadores textuais, como o livro didático, além de revistas e jornais, dos quais ela afirma que lê a parte da novela. Já o senhor Gilberto diz com bastante segurança que na sua casa não há nada além das contas para ler: “... [...] Nada, só tem conta, muita conta de água, de luz... [...]”. Dessa forma, podemos inferir que ele já desenvolve práticas de leitura em seu cotidiano, mesmo sem ter essa consciência.

Essas formas de não se autorrepresentarem como leitores podem, muitas vezes, ratificar e sustentar os discursos que traduzem uma imagem ideal de leitura, em que a ideia de conforto, familiaridade, tranquilidade e prazer tendem a negar práticas plurais de leituras cotidianas, vivenciadas em diferentes

épocas da vida dos estudantes. Leituras, estas, que os incluiriam no “círculo”, como nos disse Tereza:

[...] Eu queria muito vencer na vida, entendeu? Com meu esforço mesmo, entendeu? Para mostrar a muita gente, porque às vezes as pessoas discriminam a gente por a gente ser fraca e às vezes achar que só porque a gente não tem estudo, pensar que a gente é burra, analfabeta, né? Então exclui muita gente do círculo né?

Por “círculo”, entendemos, através do não-dito, pelo que está presente nas entrelinhas do discurso, que a estudante se sente excluída por não saber ler e escrever, por não dominar o que considera uma verdadeira leitura. Ao refletir sobre essa sequência de relatos, constatamos que são muitos os materiais de leitura existentes nas residências dessas pessoas. Tais materiais possuem uma estreita relação com a cultura de cada sujeito e, em muitos casos, são produzidos ou possuem escritos relacionados à vida cotidiana dos leitores. Entretanto, muitos dos estudantes reportam a si próprios como alguém que não sabe ler, assumindo que a leitura só se realiza com letras. Isso revela o reflexo de um currículo monocultural, que despreza os saberes não escolares e impõe uma concepção única de leitura, geralmente vinculada a leitura “correta” de palavras, desconsiderando, por vezes, os caminhos cotidianos que perpassam a formação do leitor.

Nesta pesquisa, foi visível a vergonha que alguns estudantes demonstravam ao estarem estudando na fase adulta ou na velhice e, ao mesmo tempo, houve relatos de constrangimentos vividos por eles no cotidiano por não saberem ler. Nesse sentido, a escola representa um espaço de múltiplos interesses para os sujeitos envolvidos e, no caso da EJA, sua função social extrapola o ensino da leitura e da escrita, mas perpassa por ressignificações do que é saber ler e escrever, bem como um exercício cotidiano de construção de comportamentos leitores.

Nessa perspectiva, vamos, no próximo tópico deste trabalho, apresentar algumas percepções sobre o aprendizado da leitura na EJA, decorrentes da pesquisa de doutorado.

Ler na escola da EJA: caminhos para seu aprendizado

(Era). Aplaudido orador sacro, o padre Luiz Gonzaga Cabral, [...] seus métodos de ensino nada tinham de ortodoxos. Em lugar de nos fazer analisar “Os Lusíadas”, tentando descobrir o sujeito oculto e dividir as orações, reduzindo o poema a complicado texto para questões gramaticais, fazendo-nos odiar Camões, o padre Cabral, para seu deleite e nosso encantamento, declamava para os alunos episódios da epopeia. Apesar do sotaque de além-mar, a força do verso nos tomava e possuía. [...] despertava nossa sensibilidade, retirando-nos do poço da gramática portuguesa (cujas rígidas regras nada tinham a ver com a língua falada pelo povo brasileiro) para a sedução da literatura, das palavras vivas e atuantes. As aulas de português adquiririam outra dimensão.

Jorge Amado

Trazemos este pequeno trecho do romance memorialístico “O menino grapiúna”, do escritor baiano Jorge Amado (2010), para enfatizar que a ampliação do interesse pelas práticas de leitura é processual, sensível e se constrói também pelo encantamento. As motivações, os modos como os textos são apresentados e trabalhados em sala de aula interferem nas maneiras com que se aprende a gostar e se interessar por eles. Apresentamos, portanto, a performance do padre Luiz Gonzaga, como um convite para tornar as aulas de leitura mais encantadoras e promotoras das palavras vivas e atuantes.

No movimento de construção dos diálogos, quisemos compreender como os estudantes percebem o aprendizado da leitura. Para isso, realizamos entrevistas formais e informais, bem como as observações das aulas e, a partir disso, emergiram, pela recorrência de respostas, as seguintes categorias de compreensão sobre esse aprendizado: 1 – A percepção de que saber ler significa ler as palavras corretamente; 2 – A não compreensão imediata do texto lido como indicativo de que não se sabe ler, tornando essa atividade desmotivadora; 3 – O entendimento de que a rotina de leitura é a principal ferramenta para o aprendizado.

Vejamos alguns dos dizeres de estudantes, no que se refere à primeira categoria:

Eu sinto que eu aprendi porque quando eu leio a palavra que está certa.

(Alzira)

Eu aprendo na escola lendo textos, e vendo os sentidos das letras, das palavras certas.

(Maria Gilma)

A partir dessas falas, é importante refletir sobre a concepção de saber ler apresentada por estudantes e as funções sociais desse aprendizado. Perceber a leitura correta apenas como leitura de palavras desconsidera aspectos relevantes desse processo, que são: ler um texto, atribuir sentidos, interpretá-los. Há palavras que sozinhas já se traduzem, possuem um efeito de sentido. É o caso, por exemplo, dos cartazes em que está escrita a palavra “silêncio”, nos hospitais. No entanto, para compreender o trecho do livro “O menino grapiúna”, que colocamos no início deste tópico, é necessário conhecer elementos das construções textuais, com reconhecimento de sujeitos, verbos, predicados, e entender o sentido do texto, não apenas das palavras soltas. Silva (2011, p.64) pontua que: “Ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – esta é a finalidade básica que estabelecemos para as práticas de leitura na escola”, visto que os usos sociais demandam, além da decodificação, uma compreensão efetiva do que se lê. Ferreiro (1995) nos diz que esta é importante na escola porque é importante fora dela.

É vital compreender os sentidos das leituras para os discentes que, mesmo diante de atividades que propiciam práticas de letramento, falam do saber ler ainda como a leitura correta da palavra, sem, necessariamente, compreender o texto em seu aspecto macro e, em alguns momentos, sem usar textos. Nesse sentido, queremos destacar que precisamos reinventar esse ensino, com vistas a ampliar o repertório de conhecimentos para esses estudantes, inclusive apresentando para eles novas concepções do que significa saber ler. Sobre essa questão, Lajolo nos diz o seguinte:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-los a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (1982, p.59).

Assim, além de ensinar a ler as palavras corretamente, precisamos apresentar o gênero, a importância da compreensão e interpretação, a relação com outros textos e outras vivências; e isso precisa perpassar todas as atividades que envolvam a leitura em sala de aula.

No que se refere à segunda categoria, que diz respeito à não compreensão imediata de um texto como indicativo de que não se sabe ler, tivemos algumas falas interessantes. Vamos a elas:

Mas o que eu quero aprender mais é a ler que ainda não sei ler, está escrito isso aqui eu não sei dizer o que tem escrito aqui... eu leio e não consigo entender, aí não leio.

(Maria Angélica)

D- Eu leio o texto e não entendo aí não leio.

E- Mas você lê o texto mais de uma vez?

D- Não, eu leio aí na sala, aí não entendo, aí não leio

(Daniel)

Não estudei como era pequeno, aí não sei ler, não aprendi...agora tenho dificuldade...leio o texto mas não entra na cabeça

(Milton)

Eu tenho um pouco de preguiça de ler, eu leio rápido, você prestou atenção, eu leio rapidinho porque eu quero acabar aquilo ali, tá entendendo? Mesmo que eu não estou entendendo ali, mas eu estou lendo...e tem as paradas não é?

(Marcelo)

As percepções sobre o aprendizado dos sujeitos se constroem nesta pesquisa pelas suas próprias falas, em diálogos com as teorias e ancoradas em nossas interpretações. Nessas interlocuções, percebemos que a visão sobre o processo de aprender a ler ainda está relacionada a compreensões de saber ler

como de uma leitura com compreensão imediata, sem levar em conta os caminhos trilhados por qualquer pessoa em processo de aprendizado e, de certo modo, vendo a dificuldade nessa aquisição ainda centrada nele próprio. Desse modo, se desconsidera o exercício processual de aprendizado da leitura, a função da escola e a mediação pedagógica como essenciais para que a fluidez desse processo se construa.

Trazemos assim as contribuições de Delia Lerner (2002) sobre a importância de trabalhar com os comportamentos leitores na escola, percebendo que essa formação é processual e demanda constantes reflexões metalinguísticas dos sentidos dos textos que são lidos. O hábito e o gosto pela leitura se constroem a partir do contato com escritas que têm sentido para o sujeito leitor. A compreensão desta pode não acontecer num primeiro momento, por isso fazemos a segunda, a terceira ou quantas leituras forem necessárias para compreendermos um texto, uma frase, um enunciado. Na entrevista do Marcelo, este já fala das “paradas” para se referir às vírgulas, pontos de seguimento e parágrafo, o que já revela um conhecimento sobre a prática de leitura. No entanto, esse exercício não precisa ser martirizante, pois, por processos mais fluidos e prazerosos, o aprendizado pode acontecer.

Ler a palavra de modo não convencional, ou não compreender de imediato um texto lido, fazer relações com outras leituras, outras vivências, fazem parte do processo de formação de leitores. Dessa forma, a discussão sobre os processos de formação leitora precisa tornar-se **conteúdo** das aulas nas classes da EJA. É consenso nos estudos sobre a língua, que se aprende a ler, lendo, num exercício de compreensão e interpretação dos textos a partir das vivências de cada um (Lajolo, 1982). O aprendizado da leitura passa por níveis sucessivos de evolução. A leitura não convencional de uma palavra, ou não saber o significado de um vocábulo, reler o mesmo texto várias vezes, fazem parte do processo de aprender a ler. Fazer as relações fonéticas e fonológicas, consultar dicionários, utilizar sinônimos, são aprendizados que precisam adentrar nas escolas da EJA, como conteúdos.

Sabemos que, como sujeitos sociais, os jovens, adultos e idosos da EJA têm uma vivência educativa advinda dos espaços que eles fazem parte. No entanto, os conhecimentos sobre como se tornar leitor, buscando ampliação de repertório e sentidos para o aprendizado, podem até acontecer em outro espaço, mas é função primordial da escola garanti-lo.

Nesse aspecto, destacamos as desigualdades que ainda reverberam hoje na percepção do sujeito sobre ele próprio, ao acreditar que não teve acesso à escolarização na infância ou adolescência por conta dele próprio, ou do pai, camuflando, de certo modo, o dever do Estado em ofertar educação para todos os cidadãos, especialmente aqueles que tiveram seus direitos negados por um longo período histórico.

É necessário reconhecer a EJA como modalidade de educação da Educação Básica, e não apenas uma educação supletiva, como foi considerada ao longo da história. Ela tem suas características e especificidades. Entre elas está a mediação pedagógica que se dá de um adulto para outro, de um sujeito que tem conhecimento do mundo e da palavra, para outro sujeito que tem

inúmeros saberes sobre o mundo. Nesse sentido, as demandas, os afetos, as dificuldades cotidianas desses sujeitos são de pessoas que têm uma vida social ativa, com rotinas e necessidades de aprendizados geralmente bem claras.

Percebamos, por exemplo, que os estudantes compreendem a importância de atividades de leituras diárias na escola e, ao mesmo tempo, destacam o fato de trabalharem o dia inteiro e não terem tempo para ler fora do ambiente escolar. Assim, os currículos pensados para EJA precisam considerar fundamentalmente a condição social de trabalhador desses sujeitos. Que práticas de letramento podemos desenvolver para esses estudantes reais, que possuem demandas e desejos de aprendizados, condizentes com suas vivências? Arroyo (2011) nos desafia a pensar em concepções e práticas pedagógicas que reconheçam esses sujeitos da forma que eles são e, a partir desse reconhecimento, que possamos propor pedagogias que condizem com as especificidades dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, Arroyo (2011, p.48), nos diz que: “Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais da vida dos setores populares.” Foi recorrente ouvirmos dos estudantes as falas “Em casa não estudo”, “não tenho tempo de ler em casa, de estudar em casa”, “Chego cansado e não quero mais ler”. Esses dizeres tão recorrentes nos levaram a problematizar a educação para a EJA. Que educação escolar pode ser ofertada para os sujeitos que trabalham o dia todo, que precisam cuidar de filhos, que também precisam descansar? Que estratégias são possíveis para que essas pessoas alcancem o que vieram buscar no espaço escolar?

Daí é que destacamos a importância de estudos e pesquisas que ouçam os sujeitos, no intuito de avançar na construção de conhecimentos que formulem para a EJA um currículo para sujeitos reais, que lhes garantam possibilidades de aprendizado profícuo no tempo em que permanecem nas unidades escolares. Precisamos pensar, no entanto, nas motivações que fazem com que esses sujeitos trabalhadores retornem à escola, queiram aprender a ler e escrever, e problematizar a falta desse aprendizado, bem como o não uso social da leitura e da escrita do que desejam fora do espaço escolar. A leitura que não acontece em casa não ocorre simplesmente por falta de tempo ou cansaço, mas também por ausência de motivação, da não percepção dessa atividade como prazerosa, e, por vezes, por não se saber ler sem uma mediação. Assim, destacamos que é necessário repensar sobre como se constrói conhecimentos a partir da educação escolar. Aprender a estudar também se configurou como um desafio apresentado no contexto pesquisado.

Dessa forma, trazemos algumas pistas sobre essas questões e, ao mesmo tempo, adentramos na terceira categoria da compreensão dos dizeres dos sujeitos, que se refere ao entendimento da rotina de leitura como a principal ferramenta para seu aprendizado. Para isso, trazemos algumas falas sobre essas percepções:

Para aprender a ler é praticando a leitura não é? Mas trabalhando o dia todo, sem tempo. Tem que ter leitura na escola todo dia.

(Seu Luiz)

Lendo todo dia eu percebo que eu aprendi um pouquinho porque primeiro eu não sabia nem ler um ônibus, mas pelo menos isso aí eu já sei, com as leituras se me mandar ir em qualquer bairro eu já pego, por exemplo, “você vai pegar tal ônibus” eu já leio ali e já pego, já sei o que é que estou pegando, não pego assim por cor, porque de primeira eu pegava ônibus pela cor.

(Alzira)

O texto você lê, lê sempre, grava aquelas coisas que você está fazendo, e depois você vai ler um jornal, a matéria que está escrita no jornal do esporte, de um escândalo de corrupção, você tentando ler aquela dificuldade que você teve do seu folheto da sala de aula, você... Eu, de vez em quando derrubo muito no jornal, leio muitas coisas no jornal.

(André)

Os depoimentos apresentados nos dão algumas pistas de como a leitura também acontece nas classes da EJA e de como esse aprendizado é pensado no contexto escolar. Dialogar com esses sujeitos nos fez apreender como é importante, por exemplo, conseguir pegar um ônibus sozinho, ler um jornal, o fragmento de um texto etc., modificar a si próprio pelo viés desse aprendizado.

Percebemos também nesses depoimentos o caráter processual da leitura e as especificidades dos sujeitos da EJA, que demandam cuidado e sensibilidade no despertar das motivações e encantamentos necessários no exercício de aprender. Obviamente, as práticas de letramento precisam ultrapassar as demandas mais simples e utilitaristas, como pegar um ônibus. Entretanto, a alegria partilhada dessa conquista precisa de validação, pois os múltiplos letramentos acontecem processualmente e se faz necessário o reconhecimento de cada conquista. Não nos cabe, portanto, considerar um saber melhor ou mais significativo que o outro. O sujeito é quem pode nos dizer qual a relevância dos aprendizados para sua própria vida. Isso pode se referir à leitura de um trecho da bíblia, de um *outdoor*, ou de um livro. Assim, o papel da escola é também ouvir, acolher e apresentar novas possibilidades de estudos para que os sujeitos as utilizem.

Nesse sentido, retomamos a fala de Arroyo (2011), ao reiterar que o sistema escolar precisa se aproximar da EJA, nos seus aspectos políticos, humanitários, para que o tempo que esses sujeitos dedicam ao aprendizado seja transformador de suas ações sociais. Na relação de parceria com colegas, no pedir auxílio ao filho; as leituras fora da escola saltam aos olhos desses sujeitos, que cotidianamente privam-se de direitos por não saberem ler. Desse modo, é urgente se pensar numa educação que seja integrada à própria vida, em que os aprendizados da leitura sistematizada comecem na escola, mas que se estendam para quaisquer outros espaços em que esses sujeitos transitem.

A centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos de educadores e estudantes no processo de aprendizagem fazem parte da história da EJA e precisam ser reconhecidas e ressignificadas, no intuito de construirmos olhares diferenciados e, por consequência, para a educação que a eles é ofertada. Não nos cabe mais olharmos para estes discentes como acrílicos. Muito pelo contrário, pelos trabalhos de campo, percebemos esses estudantes como conhecedores das suas demandas de aprendizagem e interessados em discuti-las. E, mantendo a perspectiva de que a formação leitora caminha na direção de melhorias na qualidade da educação escolar, no próximo subtópico apresentaremos alguns achados das pesquisas no que se referem ao aprendizado da leitura.

Alguns achados sobre o aprendizado da leitura

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Já mostramos neste trabalho alguns dizeres de estudantes sobre a alegria de ler palavras. Queremos neste tópico apresentar alguns outros achados nos trabalhos de campo que ampliam as leituras de palavras e ressignificam a EJA como uma modalidade educacional que possibilita aprendizado de leituras significativas que encantam e mobilizam os sujeitos na intenção de aprender mais. Trazemos Manoel de Barros para destacar que essas práticas mais significativas não foram muitas, mas proporcionaram um encantamento que nos leva a perceber que a formação de um sujeito que aprende a ler as palavras e seus contextos pode acontecer nas classes da EJA. Nas conversas com os estudantes, ouvimos seus sonhos de saber ler bem para tornar-se técnica de enfermagem, ou para tirar carteira de motorista, ou simplesmente ter o *status* social de pessoa que sabe ler. Assim, a heterogeneidade de motivações precisa de reconhecimento e validação, a fim de conhecermos e entendermos a importância do processo de aprendizado da leitura para esses sujeitos.

Nessa perspectiva, apresentamos uma situação bem significativa para nós, e que diz muito sobre o exercício de formação do leitor. Em uma das aulas, a professora disponibiliza um texto literário já conhecido pela turma e cada um dos discentes lê um parágrafo. Com ajuda da professora, gaguejos, nervosismos, as leituras vão acontecendo em sala de aula. Uma das estudantes, quase sempre muito calada, se concentra plenamente e engrena na leitura do texto. Ao que parece, foi um dos primeiros momentos em que ela fazia a leitura pública, dada a surpresa das colegas e a sua própria timidez. Ao terminar de ler o parágrafo a ela destinado, a discente solta um grito que externa uma alegria que, até então, parecia escondida. Discretamente, ela fala com o colega do lado que supostamente sabe mais sobre leitura e pede para marcar a página do texto; os dois marcam de ler juntos no dia seguinte, logo no começo da aula.

Essa cena acima descrita nos dá pistas de como o aprendizado da leitura pode acontecer em sala de aula como exercício processual, que pode se consolidar por meio de uma construção de rotinas e também com o auxílio de um colega com mais conhecimento, possibilitando o exercício colaborativo nesse aprendizado. É importante destacar que essa prática não se configura como decifração de textos e, sim, interação, compreensão e interpretação. Dessa forma, a parceria com colegas e o trabalho com textos conhecidos fortalecem esse aprendizado. A alegria da estudante ao terminar a atividade demandada sinaliza a necessidade de nos atentarmos para as delicadezas e subjetividades que tecem a construção de conhecimentos importantes para a vida. Sabemos que as atividades de leitura são de fundamental importância para o desenvolvimento social dos sujeitos, dadas as suas múltiplas funcionalidades. Lemos para nos informar, para conhecer algo novo, lemos por fruição, enfim, a leitura está inserida em vários momentos da nossa convivência social (Geraldi, 2001). Concordamos com Cagliari (1997) quando afirma que a leitura é a maior herança da escola para a vida das pessoas. Desse modo, conhecer formas de aprender a ler é de crucial importância para que esse aprendizado se consolide. Assim, a escola possui o papel de ensinar estratégias de leitura com vistas a desenvolver a fluidez, compreensão e interpretação de textos. Os caminhos possíveis para que os comportamentos leitores sejam aprendidos podem estar dentro da própria escola, no exercício de leitura partilhada, no esclarecimento de dúvidas, no estabelecimento de relações com os contextos, no trabalho com textos conhecidos, ou advindos da tradição oral, entre outros.

Nessa perspectiva, apresentaremos, no próximo tópico, as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Construir o diálogo entre duas pesquisas se configurou como um desafio na elaboração deste texto. No entanto, percebemos que os nossos anseios como pesquisadoras se encontravam, e que juntas poderíamos tecer reflexões sobre a leitura em classes da educação de jovens, adultos e idosos e assim fizemos.

Desse modo, a partir dos resultados da pesquisa de mestrado foi possível perceber que, para alguns estudantes entrevistados, a leitura tem estrita importância para o acesso ao mercado de trabalho, sobrevivência, ascensão social e emancipação. Eles revelaram a consciência de que é possível viver sem saber ler, porém ressaltaram a falta que a leitura lhes faz, por compreenderem que esta possibilita o exercício da autonomia e da criticidade. Para alguns sujeitos desta pesquisa, saber ler a palavra escrita fortalece a autoestima e amplia os sonhos e anseios por uma vida melhor. Ao relatar as atividades desenvolvidas em sala, as mais lembradas foram justamente aquelas que se relacionavam com o seu cotidiano e desejos.

O querer mais almejado era poder ordenar palavras e dar sentido às ideias que gostariam de comunicar às outras pessoas, bem como compreender o que leu para poder exercer sua cidadania de forma mais autônoma. Outro aspecto observado é o carinho que os estudantes têm pelo docente, mediador da

interação do leitor com o texto, o que revela a afetividade fundamental para o encantamento como meio de tornar o aprendizado da leitura mais prazeroso.

Nas duas pesquisas percebeu-se que a leitura de mundo não é suficiente para desenvolver o exercício pleno da cidadania, demonstrando a necessidade de articulação entre esta e a leitura da palavra.

No que se refere aos aspectos sobre percepções de prática da leitura em sala de aula, foi possível refletir na pesquisa de doutorado que a visão sobre o processo de aprender a ler ainda está relacionada a ideia de saber ler como a de uma leitura com compreensão imediata da escrita, sem levar em conta os caminhos trilhados por qualquer pessoa em processo de aprendizado. O saber ler também esteve associado à decifração de palavras nos textos sem, necessariamente, uma compreensão de todo o enunciado. No entanto, foi consensual nas duas pesquisas que a rotina de leitura é fundamental para que esse aprendizado aconteça. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e os currículos propostos para a EJA precisam se atentar para os saberes desses discentes, com vistas a atender demandas escolares, sociais e culturais desses sujeitos. Nesse exercício, as atividades realizadas podem desafiá-los a aprender mais apresentando as múltiplas possibilidades de usos desses aprendizados, propondo, inclusive, outras formas de conviver com os saberes que esses sujeitos já possuem.

Acreditamos que há ainda muito a ser feito para que os estudantes adultos se sintam leitores plenos. Nesse sentido, consideramos que a observância do contexto ao texto é essencial para a produção de sentidos no ato de ler. Assim, foi possível perceber nas pesquisas realizadas que esse processo de formação acontece processualmente, no desenvolvimento dos comportamentos leitores, na parceria com colegas e na mediação pedagógica realizada pela escola, atentando-se para os estudantes como sujeitos concretos. Convidamos assim pesquisadores a pensar na escola como um espaço de aprendizagem e também como um local que, efetivamente, se constitua como um campo de diálogo e convivências dos diversos modos de pensar, de falar, de ouvir e de viver.

Referências

AMADO, J. (2010). *O menino grapiúna*. São Paulo, Companhia das Letras.

ARROYO, M. (2011). Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M. A.G de C. GOMES, N.L. (org.) *Diálogos na Educação de Jovens e adultos*. Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica (Estudos em EJA).

BARROS, M. (2013). *Infantis*. São Paulo: LeYa, 2013.

BRANDÃO, C.R. (2007). *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

- CAGLIARI, L. C. (1997). *Alfabetização e Linguística*. Editora Scipione. São Paulo.
- FERREIRO, E. (1995). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1996). *A importância do ato de ler*. 32ªed. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. MACEDO. D. (2001). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GERALDI, J.W. (2001). *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática.
- KOCH, I. V. ELIAS. V. M. (2011) *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 2 ed. São Paulo: Contexto.
- LAJOLO. M. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo. Globo.
- LERNER. D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artemed.
- MACEDO, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- SIGNORINI, I. (2001) O contexto sociocultural e econômico: As margens da sociedade letrada. In:_____ et al. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SILVA, E. T. da. (2011, novembro, 28). *A leitura no contexto escola*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf.
- YUNES, E. (2019, outubro, 13) *Pelo avesso A leitura e o leitor: In* Revista Letras. UFPR, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078> . Acesso em 13 de aut. de 2019.