

LEITURA, LEITOR E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DE PROPOSTAS CURRICULARES

*Marina Marostica Finatto (UERGS)**

<https://orcid.org/0000-0002-5046-5872>

*Sita Mara Lopes Sant'Anna(UERGS)***

<https://orcid.org/0000-0002-1578-9580>

RESUMO

Neste artigo é apresentado um trabalho de pesquisa que buscou conhecer as concepções de leitura e de formação do leitor que orientam diretrizes e propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os objetivos que orientaram o estudo foram: verificar o conceito de leitura, leitor e formação do leitor nos documentos norteadores; fazer uma análise desses conceitos, da maneira como estão presentes nesses documentos, e problematizar o papel desses documentos no que diz respeito à formação de leitores jovens e adultos trabalhadores. Do ponto de vista metodológico, foram utilizadas orientações da pesquisa qualitativa e bibliográfica para fazer uma análise do conteúdo dos documentos, em especial o Parecer 11 (BRASIL, 2000), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e a Proposta Curricular de 2º segmento, volumes 1 (BRASIL, 2002a) e 2 (BRASIL, 2002b), pois, mesmo diante de outros referenciais, esses ainda são os que realmente fazem abordagens sobre leitura. Como principais resultados, verificou-se a presença de um discurso sobre leitura a permear os documentos, mas não uma preocupação consistente com a formação de leitores críticos. Foram encontradas ainda inconsistências teóricas em conceitos, além de contradições teóricas, o que pode apontar para uma abordagem superficial da temática.

Palavras-chave: Leitura; formação de leitores críticos; Educação de Jovens e Adultos; diretrizes da EJA.

ABSTRACT

READING, READER AND READER EDUCATION FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION: CURRICULAR PROPOSALS ANALYSIS

This paper presents a research that aimed to understand the conceptions of

* Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Teoria e Prática da Formação do Leitor pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Graduanda em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: marinamfinatto@gmail.com.

** Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGED-MP/UERGS. E-mail: sita-santanna@ueggs.edu.br.

reading and reader education that guide the guidelines and curricular proposal for Youth and Adult Education in Brazil. The purpose that guide this study were: to verify the concept of reading, reader and reader education in the guidelines; to analyze those concepts as they are comprehended on those documents, and problematize their role of those documents regarding the education of youth and adult working readers. From the methodological point of view, qualitative and bibliographic research guidelines were applied to analyze the document, especially Parecer 11 (BRAZIL, 2000), which establishes the National Curricular Guidelines for the Youth and Adult Education. It also analyzed the 2nd segment Curricular Proposal, volumes 1 (BRAZIL, 2002a) and 2 (BRAZIL, 2002b), because, even though there are other reference material, these are ones that better approach the fundamentals of reading. As the main results, we observed a discourse on reading to permeating the documents, but not a consistent concern with the formation of critical readers. There were also theoretical inconsistencies in concepts, besides theoretical contradictions, which may point to a superficial approach to the subject.

Key words: Reading; critical reader training; Youth and Adult Education; EJA guidelines.

RESUMEN

LECTURA, LECTOR Y FORMACIÓN DEL LECTOR EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ANÁLISIS DE PROPUESTAS CURRICULARES

Ese artículo presenta un trabajo de investigación que buscó conocer las concepciones de lectura y de formación del lector que orientan directrices y propuestas curriculares de la Educación de Jóvenes y Adultos en el Brasil. Los objetivos que orientaron el estudio fueron: verificar el concepto de lectura, lector y formación del lector en los documentos base; hacer un análisis de los conceptos, de la manera como se presentan en dichos documentos, y problematizar el rol de esos documentos con respecto a la formación de lectores jóvenes y adultos trabajadores. Desde el punto de vista metodológico, se utilizaron orientaciones de la investigación cualitativa y bibliográfica para hacer un análisis del contenido de los documentos, en especial el Parecer 11 (BRASIL, 2000), que establece las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e a Proposta Curricular de 2º segmento, volume 1 (BRASIL, 2002a) y 2 (BRASIL, 2002b), puesto que, mismo frente a otros referenciales, esos aún son los que realmente tratan sobre lectura. Como principales resultados, se verificó que no se difunde en los documentos, una preocupación consistente con la formación de lectores críticos, sino que hay la presencia de un discurso sobre lectura. Se encontraron aún inconsistencias teóricas en conceptos, además de contradicciones teóricas, lo que puede apuntar para un enfoque superficial de la temática.

Palabras clave: Lectura; formación de lectores críticos; educación de jóvenes y adultos; directrices de la EJA.

INTRODUÇÃO

A leitura é essencial para convivermos e circularmos, sobretudo no mundo atual, pois muito do nosso dia a dia é pautado pela escrita. O ato de ler, em uma concepção mais abrangente de leitura, pode envolver interações entre o leitor, o autor, as palavras e o contexto, demandando do leitor fazer conexões e, assim, trazer para a sua leitura de mundo a leitura da palavra, e vice-versa.

A Educação de Jovens e Adultos busca garantir o acesso à escolarização para aqueles aos quais foi negado o direito de finalizar alguma etapa do ensino regular. De um modo geral, pessoas que frequentam essa modalidade de ensino são adultos e jovens trabalhadores que, ao terem seu acesso à escola ou sua permanência nela negados, por diversos fatores, retomam os estudos movidos por diferentes expectativas, carregando diversas bagagens de experiência escolar e de vida.

Embora a EJA se caracterize pela diversidade de indivíduos que a procuram, ela é única no seu contexto: é a educação da classe trabalhadora. Trabalhadores e filhos de trabalhadores que buscam essa modalidade de ensino trazem consigo, muitas vezes, dificuldades originadas em suas experiências prévias de escolarização. Embora imersos em contextos nos quais a escrita é a base para a comunicação, são grandes as suas dificuldades de adequação linguística de escrita, apresentam resistência à leitura e tiveram pouco acesso à literatura ao longo da vida.

Além disso, é importante destacar que a EJA, em sua trajetória histórica, sempre foi conduzida por políticas públicas descontínuas e programas com tempos preestabelecidos de início e fim. Somente com a atual LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) a EJA passou a constituir-se como uma modalidade

de ensino da Educação Básica, como política pública permanente. Por esse motivo, como educação regular, busca obter status e receber orientações relativas à escolarização da qual passa a fazer parte. É notável, no entanto, que boa parte das construções normativas e legais, como diretrizes e propostas curriculares para a EJA, tenham sido produzidas no início dos anos 2000 e que, depois disso, tenha ocorrido quase um apagamento dessa modalidade nos documentos que versam sobre a educação no Brasil. Como exemplo, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que menciona uma única vez a EJA, e somente para dizer que as diretrizes para a modalidade permanecem aquelas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013)¹. Especificamente neste último documento, aparecem algumas ideias gerais do que se entende por Educação de Jovens e Adultos e orientações operacionais para a sua oferta, mas não há aprofundamento dos conceitos que permeiam o trabalho com a leitura ou alguma preocupação com a formação de leitores. Esse padrão repete-se no Parecer 6/2010 (BRASIL, 2010a), que versa especificamente sobre as diretrizes operacionais, sem mencionar o trabalho com a leitura. Veremos adiante que há uma menção à leitura somente na Resolução 3/2010 (BRASIL, 2010b), mas que não supre a necessidade de um debate aprofundado sobre a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, a principal fonte de conceitos que norteiam o trabalho nessa modalidade de

1 “Essas decisões [sobre os currículos] precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017, p. 17).

ensino continua sendo o Parecer 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (BRASIL, 2000) e as propostas curriculares específicas para a EJA produzidas subsequentemente. Neste artigo, foca-se especificamente a proposta curricular para o 2º segmento, volumes 1 e 2 (BRASIL, 2002a; 2002b). O estudo aqui apresentado propõe-se perceber como a EJA está sendo configurada nesses documentos que até hoje constituem produções substanciais a respeito das concepções de leitura e formação de leitor, daí sua relevância.

No estudo apresentado neste artigo buscou-se investigar quais são as concepções de leitura e de formação do leitor que orientam as diretrizes e propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os objetivos principais que o orientaram foram: identificar o conceito de leitura, leitor e formação do leitor nos documentos norteadores da EJA no Brasil; fazer uma análise desses conceitos, verificando como estão presentes nesses documentos; problematizá-los no que diz respeito à formação de leitores jovens e adultos trabalhadores.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, mediante a análise do conteúdo de documentos. Espera-se, com o trabalho realizado, contribuir para esse campo do conhecimento tão importante que a EJA constitui, em particular no que tange à leitura e à formação do leitor nessa modalidade de ensino.

1. LEITURA: ENTRE A EXCLUSÃO HISTÓRICA E A POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO

A leitura da palavra escrita como prática socialmente valorizada tem sua formação histórica bastante atrelada à formação da sociedade burguesa, pós-Revolução Francesa. Isso porque não bastam processos rápidos

de impressão e suportes que facilitem a leitura, há que se ter uma necessidade social para que ela se constitua como algo valioso. Assim, é somente com a ascensão de uma burguesia proprietária dos meios de produção que a leitura passa a ter valor, tanto no aspecto cultural quanto no monetário, e talvez este último aspecto, ou sobretudo ele, tenha sido usado para diferenciar socialmente a classe proprietária da classe dos despossuídos. Lajolo e Zilberman (1999) escrevem sobre esse contexto histórico:

A história do leitor principiou na Europa, aproximadamente no século XVIII, quando convergiam fatores que vinham tendo desdobramento autônomo. Nessa época, a impressão de obras escritas deixou de ser um trabalho quase artesanal, exercido por hábeis tipógrafos gerenciados pelo Estado. [...] Tornou-se atividade empresarial, executada em moldes capitalistas, dirigida para o lucro e dependente de uma tecnologia que custava cada vez menos e rendia cada vez mais. (p. 14)

Dessa forma, somente anos depois da invenção da imprensa o livro e a leitura passaram a abrir caminho no mar da oralidade. No entanto, a possibilidade de expansão da leitura esbarrou no interesse da classe dominante de manter parte da população distante dos livros, utilizando a leitura, muitas vezes, apenas como forma de demonstração de poderio econômico.

No Brasil, a leitura e sua valorização, bem como a do livro, tiveram um caminho tortuoso e de poucos incentivos. Ao longo do século XX, em diferentes momentos, o país experimentou ditaduras e cerceamento da liberdade de expressão. Tanto as políticas educacionais quanto aquelas ligadas ao livro e à leitura não conseguiram ter uma continuidade, e isso não aconteceu por acaso.

Além de políticas descontínuas, as políticas voltadas para o livro e a leitura no Brasil

também foram marcadas pelo forte autoritarismo que o nosso país viveu ao longo do século XX, em alguns períodos. Segundo Biff e Menti (2018, p. 459):

[...] É a partir da década de 80, com a transição democrática, na qual novamente um presidente é eleito, ainda que de forma indireta, que há uma mudança na atuação do Estado, principalmente após a elaboração da Constituição de 1988, em que consta, no Art.1º dos “princípios fundamentais”, a busca a integração econômica, política, social e cultural da população.

Essa aparente abertura democrática política a que os autores fazem menção, entretanto, não serviu para democratizar totalmente o acesso à leitura, que continuou sendo tratado com políticas pontuais. Apenas em 2003 foi alçado ao posto de direito perante a lei, com a Política Nacional do Livro, Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 (BIFF; MENTI, 2018, p. 461).

Segundo Silva (1988, p. 35), há um interesse bastante claro em negar o direito ao acesso aos bens culturais, dentre eles, a leitura, para a classe trabalhadora, pois

[...] a união/unidade do povo na derrubada do poder autoritário e opressor exige o domínio de instrumentos ou meios para a aprendizagem da cultura já produzida (mesmo com todos os seus resquícios burgueses), bem como para a crítica dessa cultura e para a produção/disseminação de uma outra cultura que concretamente represente a vida social, logicamente em bases democráticas e privilegiando outros valores.

Assim, podemos perceber que o acesso à leitura mostrou-se muito dependente de políticas do Estado. A sua história está intrinsecamente ligada ao fortalecimento do sistema capitalista, por meio da comercialização do livro, à formação da burguesia e à manutenção do seu status, por meio da diferenciação da parte da população que tem

acesso aos livros daquela que não tem, servindo como evidência de uma entre tantas desigualdades.

A partir dessas problematizações, foi possível perceber que há interesses sociais em manter parte da sociedade afastada da leitura e, ainda mais, da leitura literária. Isso porque, se a formação de leitores passa pela criticidade, a literatura abre muitas possibilidades para o leitor refletir sobre sua vida, sua realidade, seus arredores e suas relações sociais, pois “[...] sua estrutura [da Literatura], marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor” (ZILBERMAN, 1984, p. 19).

Porém, embora tenhamos experimentado avanços no campo educacional e na diversidade de programas de incentivo à educação e à leitura, ainda há uma barreira de classe que define quem tem ou não acesso aos bens culturais, e a leitura está entre eles.

2. LEITURA COMO INCLUSÃO DO LEITOR: RELAÇÃO TEXTO-LEITOR E FORMAÇÃO DO LEITOR

Na atualidade, podemos perceber uma mudança no entendimento sobre o que é o ato de ler. Mais do que isso, as teorias mais recentes percebem o leitor como um sujeito ativo, que questiona o texto, em um movimento de atribuição de sentidos que vai muito além da decodificação das palavras: é necessário colocar em interação com a historicidade do próprio texto a própria historicidade do sujeito que lê, suas experiências, sua visão de mundo. Dessa forma, a interpretação passa a ser entendida não apenas como a retirada de informações do texto,

pressuposto na escrita do autor, já que ele só ganha vida por meio dos olhos do leitor. Assim, segundo Koch e Elias (2017), o sentido do texto só é constituído

[...] na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (p. 11)

Dessa forma, quando falamos em leitura, é importante destacar que estamos cercados por ela. No seu sentido mais amplo, poderíamos até dizer que tudo é leitura, ou seja, tudo ao nosso redor passa por um processo de interação entre os nossos conhecimentos prévios e aquele objeto – e os sujeitos, e sua historicidade ali inseridos – com o qual deparamos (ORLANDI, 1988). No que diz respeito à leitura da palavra, podemos citar principalmente a da palavra falada e a da palavra escrita. Freire (1989) inclui mais uma leitura, que implica e é implicada pela leitura da palavra: a leitura de mundo, que segundo o autor

[...] precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p. 9)

A formação do leitor passa, assim, por uma criticidade em relação à própria leitura. Uma leitura crítica que passa pela leitura da realidade e das palavras, aproximando-as e afastando-as em um movimento dialético para a criação do posicionamento e de um novo texto que surge dessa leitura. Segundo Silva (2009):

[...] Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos. (p. 28)

É importante ressaltar que na leitura “da palavra”, na acepção de Freire (1989), encontra lugar privilegiado a leitura literária. Privilegiado porque historicamente negado às classes populares, mas também porque o texto literário faz uso de diferentes linguagens e estratégias, cria e destrói mundos, aproxima e afasta o leitor de diversas realidades, “traz da realidade os conteúdos que dizem respeito ao homem, ao mesmo tempo em que os transforma, potencialmente” (LOIS, 2010, p. 41), ou seja, humaniza (CANDIDO, 2011). Não é à toa que foi negado aos trabalhadores que, mesmo tendo acesso à escolarização, viram o direito ao prazer da leitura ser exercido somente pelas classes dominantes, enquanto a literatura trabalhada nas escolas ganhava outro caráter, mais pedagogizante, em que se usava o texto como pretexto para trabalhar um item gramatical ou trechos de textos canônicos. Assim, o ato de ler tornava-se algo mecânico, com interpretações já preestabelecidas.

A formação do leitor é contínua, acontece ao longo da vida e em diversos espaços. No entanto, é inegável que, em um país em que o acesso aos bens culturais é reduzido, a escola passa a ser o local mais propício para que se formem leitores. Em resumo, a leitura levada em consideração em sua face e importância social é:

[...] (1) uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita e, portanto, como um meio de conhecimento e crítica dos fatos históricos, científicos, literários etc. e (2) um dos meios mais práticos, ao

lado da palavra oral, de que o povo pode lançar mão a fim de comunicar e fazer valer as suas ideias, interesses e aspirações. (SILVA, 1988, p. 36)

É dessa importância que advém a relevância do debate sobre a formação de leitores no Brasil, a qual está também relacionada a um debate maior sobre a educação no país.

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, segundo Gibbs (2009), possibilita, no processo analítico, a categorização dos resultados obtidos. Nessa perspectiva:

A aplicação de nomes a passagens de texto não é arbitrária, envolvendo um processo deliberado e refletido de categorização do conteúdo do texto. Codificar significa reconhecer que não há apenas exemplos de coisas diferentes no texto, mas há diferentes tipos de coisas às quais se faz referência. (p. 60)

A fim de melhor elucidar esse processo que envolve, a partir de seu conteúdo, a busca dos excertos “leitor”, “leitura” e “formação do leitor” foi feita através de leitura atenta. Eles foram agrupados, categorizados e analisados, com o intuito de perceber, por meio da leitura dos documentos e da verificação do contexto em que surgiram os escritos dos documentos, os conceitos a eles subjacentes.

Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), a análise de conteúdo “compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados” (p. 14). Ainda, segundo os autores, essa metodologia se justifica “pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente

ditas”, o que vem ao encontro dos objetivos da pesquisa aqui apresentada.

Os documentos analisados foram escolhidos segundo o critério de relevância para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ou seja, compreende-se que o relatório emitido por Jamil Cury acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) modifica o panorama da EJA no Brasil, após a LDBEN. Da mesma forma, as propostas curriculares aqui analisadas (BRASIL, 2002a; 2002b) foram criadas após o relatório citado anteriormente e visam organizar ou sugerir uma organização para a EJA no país naquele momento.

Para detalhar melhor os procedimentos adotados para a coleta dos excertos para a análise de conteúdo, o documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) foi lido na íntegra e, na leitura, procurou-se identificar os trechos em que foram abordados a leitura e o letramento em geral. Em seguida, esses trechos foram organizados em três categorias: conceito de leitura, conceito de leitor e finalidade/importância da leitura para esses sujeitos. Essas mesmas categorias serviram como chave de leitura para analisar os documentos seguintes.

Na Proposta Curricular para o segundo segmento (volumes 1 e 2), foi verificada a ocorrência das palavras “ler, leitura, leitor, leitores, formação do leitor, formação de leitores” e foram selecionados os trechos em que é feita uma abordagem significativa dos termos, descartando-se aqueles em que foram usados de forma genérica. Esses trechos foram, então, designados dentro das categorias anteriormente apresentadas.

Os dados coletados nas Diretrizes Curriculares e nas Propostas Curriculares serão apresentados a seguir em uma tabela que evidencia as categorias eleitas para os tre-

chos retirados dos documentos, a fim de facilitar a análise e interpretação deles.

4. LEITOR, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NO PARECER CNE 11/2000

O Parecer do Conselho Nacional de Educação número 11 (BRASIL, 2000), que tem como relator Carlos Roberto Jamil Cury, foi produzido mediante uma série de audiências públicas em diferentes regiões do país. Para justificar a necessidade da EJA, apresenta três funções no âmbito dessa modalidade: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

Ainda que o Parecer 11 tenha avançado no que diz respeito a questões teóricas, apresenta limitações no que se refere à compreensão social da educação de jovens e adultos trabalhadores, já que permanece inscrito nos limites neoliberais da legislação proposta pelo Estado brasileiro. Exemplo disso é a função equalizadora que, ao compreender que a legislação basta para que haja igualdade real entre os indivíduos, cai em uma armadilha meritocrática que segundo Ventura (2008):

[...] ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual (esforço, empenho etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista. (p. 110)

Em relação ao conceito de leitura, notamos que esta aparece articulada à centralidade do acesso à escrita e à leitura e ele está bastante vinculado à função reparadora expressa no documento, ou seja, reconhecendo que a distribuição de bens culturais se deu de forma desigual até então, busca-se

reparar esse atraso na atualidade, como se pode observar no trecho a seguir, extraído da página 6 do referido documento:

De todo o modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (BRASIL, 2000, p. 6)

Nesse excerto, a preocupação com o acesso à leitura e à escrita está diretamente relacionada ao conceito de “cidadania plena”. É importante ressaltar que, apesar da falta de uma conceituação de “cidadania” para a qual o acesso à leitura e à escrita se volte, no documento declara-se que ambas são “bens relevantes, de valor prático e simbólico”.

A partir dessa afirmação, mesmo que se entenda que a posição do relator é a de defesa da EJA como educação básica, e não somente como alfabetização ou supletivo, como historicamente vinha sendo conduzida, pode-se compreender que, na justificativa que ele oferece, a leitura é entendida em seu valor prático relacionado à cidadania e, portanto, aos direitos políticos estabelecidos e aos números de alfabetizados, importantes para os governos. Quanto ao seu valor simbólico, este não fica claramente explicitado no texto, porém, em um exercício interpretativo, poderíamos relacioná-lo à função reparadora da EJA no que diz respeito à compreensão das desigualdades sociais dentro da sociedade. A leitura, como compreendida nesse trecho, não passa pela criticidade, pelo desvelamento de contradições ou pela constituição de indivíduos questionadores, mas observa-se, em seu aspecto mais prático e agradável, a manutenção do estado de coisas.

O conceito de leitura no documento aparece relacionado também ao de letramento. No trecho que segue, mais uma vez é expressa a preocupação com o fato de que a privação do acesso à leitura é prejudicial à sociedade. Além disso, nele, a linguagem aparece como instrumento de poder.

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que “naturais”, e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social. (BRASIL, 2000, p. 7)

A primeira coisa que se pode notar nesse trecho do documento é que é feita uma diferenciação entre alfabetizados e letrados, sem que haja, no entanto, uma conceituação dessas categorias. Contudo, pode-se entender que existe uma relação hierárquica entre esses conceitos, como se a alfabetização e o letramento fossem estágios de um mesmo processo, em que o segundo fosse mais avançado do que o primeiro. É problemática essa falta de definição de termos tão cruciais para a compreensão da questão da leitura. Segundo Soares (2014), entre outros, não existe um único conceito de letramento, mas as suas diferentes definições podem ser compreendidas em duas dimensões: individual e social. De acordo com a autora:

Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p. 5), “à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever”. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um con-

junto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. (p. 66)

Aqui não há espaço para aprofundar o conceito de letramento², mas é importante diferenciar leitura de letramento. Enquanto o segundo termo diz respeito mais diretamente à escrita, o primeiro é mais abrangente, compreendendo tanto textos não verbais como verbais, assim como a leitura de mundo e as conexões entre elas. Essa diferenciação é essencial para que compreender melhor o que o excerto quer dizer ao mencionar que “o acesso a estes bens [leitura e escrita] representa um meio e instrumento de poder”, relacionando-os ao conceito de letramento, ou seja, o simples acesso ao mundo da escrita, na escola, já garantiria uma equiparação de poderes na sociedade. Nesse trecho também é possível notar uma retomada da questão de a escrita e a leitura serem bens materiais (práticos) e simbólicos, e novamente a questão material fica mais bem explicitada, e é também retomada no trecho que segue:

A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam

² A fim de compreender como o conceito de letramento pode estar sendo entendido no documento, foi pesquisado outro documento federal do período. Foi encontrada a seguinte definição de letramento nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 23).

uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado “século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 8)

A cidadania é mais uma vez conectada ao acesso à leitura e, dessa vez, é nítida a relação que se busca entre o incentivo à leitura e as necessidades do mundo do trabalho, já que o “século do conhecimento” exigiria saberes e competências conseguidos através da leitura, de modo que os indivíduos alcancem uma boa posição no mundo do trabalho. A partir desta constatação derivaria também a de que o desemprego e a falta de oportunidades advêm da falta de leitura, e não do próprio sistema capitalista e de seu mecanismo de exército de reserva³, por exemplo. Esse discurso que reforça o ideal meritocrático pelo qual cada um é responsável pela sua ascensão social aparece também no seguinte trecho extraído do referido parecer:

Se as múltiplas modalidades do trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos o que estão na vida ativa e quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. (BRASIL, 2000, p. 9)

Mais uma vez, a leitura aparece como uma forma de evitar o desemprego. Essa

3 Esse debate não será aprofundado aqui, mas Marx (2017), escreveu: “[...] a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio capitalista sobre o trabalhador” (p. 808)”. Também foi utilizado como referencial teórico o trabalho de Carcanholo & Amaral (2008).

ligação, além de representar um limite imposto para a classe trabalhadora com relação à leitura, induz ao pensamento de que há uma divisão na sociedade, já que, para alguns, a leitura pode significar lazer, fruição, mas para outros ela possui uma finalidade prática, imediata e, ainda assim, historicamente negada.

A formação de leitores, no documento analisado, não está explicitamente colocada. Como se pode notar, muitas das questões sobre leitura envolvem uma relação intrínseca com o conceito de cidadania, que também não fica bem claro no documento. Observa-se uma preocupação muito maior com o incentivo à leitura, pois entende-se que ela é um bem historicamente negado aos sujeitos da EJA, como é também a própria educação deles, do que com a formação do leitor propriamente dita.

O excerto que apresenta mais explicitamente a formação do leitor no documento é este: “A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 9-10). Nota-se aí mais uma simplificação: o *leitor de livros*. O documento não se preocupa em especificar, nem em notas de rodapé, amplamente utilizadas nele, os livros a que faz referência, nem se seriam comprados ou se poderiam ser acessados em bibliotecas ou espaços comunitários, nem como esse leitor seria formado, além de reforçar as categorias de cidadania e trabalho relacionados à leitura.

Compreende-se que o documento, embora sirva de base para provocar a estruturação da reflexão curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, não se preocupa em aprofundar, e talvez nem tenha o intuito de aprofundar muitas questões. No entanto, fica claro que a leitura, embora tratada de

forma superficial, possui um papel fundamental no ideal de sociedade apresentado no documento, que, embora se proponha libertador, amarra-se, talvez como estratégia argumentativa, na meritocracia e nos ideais neoliberais. Da mesma forma, da ligação intrínseca entre leitura, cidadania e trabalho proposta no documento teríamos um leitor que buscaria a leitura como ascensão social, não como forma de lazer e fruição. Além disso, a formação desse leitor não é tratada de modo sólido.

5. LEITOR, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA PROPOSTA CURRICULAR PARA O 2º SEGMENTO, VOLUME 1

O documento que será aqui analisado, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, data do ano de 2002 e, no volume 1, apresenta textos sobre temas diversos e propõe análises e discussões a serem feitas pelas equipes escolares, “pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular”⁴. É importante ressaltar que, no ano de 2001, foi apresentado um documento com a proposta curricular para o 1º segmento. Embora não tenha sido objeto do estudo apresentado neste artigo, por estar voltado para os anos iniciais do ensino fundamental e demandar um debate mais amplo sobre alfabetização e formação de leitores, parece importante mencioná-lo. Saliente-se que, diferentemente da proposta para o 2º segmento, que surge baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a de 1º segmento surge como demanda para um programa específico, ligado ainda ao ensino

supletivo, o programa Recomeço – Supletivo de Qualidade (BRASIL, 2001, p. 10).

A Proposta Curricular para 2º segmento, que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, está organizada em três volumes: o primeiro deles apresenta questões mais teóricas sobre a EJA e propõe debates sobre ela; o segundo e o terceiro volumes já apresentam cada disciplina mais especificamente e propõem debates dentro das áreas específicas do ensino. Nesse primeiro momento, iremos analisar os conceitos de leitura, leitor e formação do leitor que aparecem no volume 1 e, posteriormente, no volume 2, que apresenta a disciplina de Língua Portuguesa.

Por se tratar de um volume mais teórico, o documento, no volume 1, traz alguns dados sobre o comportamento de alunos e professores da EJA, obtidos por meio de questionários aplicados pelo próprio MEC junto às escolas. Esses dados oferecem informações que ajudam a ter uma ideia de como a leitura é entendida no meio escolar da EJA.

Segundo a pesquisa, em todas as regiões do país, a leitura é a atividade mais frequente dos professores nas horas de folga (BRASIL, 2002a, p. 44). Na disciplina de Geografia, segundo as respostas dos professores, a estratégia pedagógica mais utilizada é a leitura e interpretação de textos, mencionada em 52% das respostas. Especificamente na área de Língua Portuguesa, boa parte dos professores informou que trabalha a partir dos livros didáticos disponíveis (47,82%), o que é apontado no documento como um problema em potencial, já que “a maioria dos livros didáticos adotados se destina ao Ensino Fundamental, que tem como leitor virtual o adolescente de 11 a 15 anos, enquanto os alunos de EJA têm uma experiência acumulada muito diferente” (BRASIL, 2002a, p. 70).

4 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segumento.>>

Fica claro no documento que há uma preocupação com a língua nas aulas de Língua Portuguesa, já que a maioria dos professores (86,3%) disse que corrige a fala de seus alunos, o que apontaria para o trabalho com a gramática normativa. Contudo, segundo o documento, a aula de Língua Portuguesa na EJA “deve privilegiar questões mais pertinentes ou essenciais da linguagem, fundamentais para o bom desempenho do aluno principalmente nas práticas de leitura e produção de textos” (BRASIL, 2002a, p. 68).

Esses e outros dados apontados no documento dão conta da presença do texto na sala de aula e na vida escolar da EJA, no entanto fica implícito que o trabalho com o texto não é realizado no sentido de formar leitores. Tanto é assim, e esse fato mostra-se como uma preocupação (lembrando que esse volume é voltado para a formação das equipes escolares), que no próprio documento há a seção: “Leitura e escrita: uma responsabilidade a ser compartilhada” (BRASIL, 2002a, p. 131). Nela aparece mais especificamente o entendimento do papel da leitura e da escrita em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos, além da visão sobre o leitor, adjacente às ações propostas. Assim, o documento propõe:

Definir estratégias e procedimentos que envolvam leitura e escrita para fazer do aluno um leitor competente e autônomo, capaz de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, e fazer com que ele desenvolva a capacidade de expor seus pensamentos na forma escrita são tarefas em que devem estar empenhados os professores de todas as áreas, não apenas os de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002a, p. 131)

Percebe-se que, na Proposta Curricular, assim como no parecer analisado anteriormente, formação do leitor e letramento se confundem, aparecem quase como sinôni-

mos. Nela é utilizado o termo “competente”, em referência ao leitor, ou seja, competente para a realização de tarefas que exijam a leitura, não almejando que a leitura possa realizar-se simplesmente pelo prazer do ato de ler. No seguinte trecho, aparecem mais explicitamente essas tarefas ligadas à língua escrita:

O domínio da escrita traz inúmeros benefícios: ajuda a articular e organizar o pensamento; a aperfeiçoar o conteúdo e a forma do discurso; a dar desenvoltura para operar questões da vida cotidiana; a abrir novas possibilidades de acesso a lazer, bens culturais e formas mais efetivas de participação social e política. Em suma, ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades. (BRASIL, 2002a, p. 131)

Nesse trecho, percebe-se que, além das tarefas cotidianas (exigidas principalmente pelo mundo do trabalho, se pensarmos em termos de Educação de Jovens e Adultos), mesmo que brevemente, a escrita aparece ligada a uma possibilidade de lazer. Além disso, também está ligada à possibilidade de participação social e política, o que poderia apontar para a leitura crítica da palavra e do mundo.

No entanto, nota-se que, na última frase, é retomada como questão de fundo algo que o Parecer 11/2000 também trouxe: a leitura como possibilidade de ascensão social, ou uma certa ilusão de equiparação social. Ao dizer que o domínio da escrita “ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades”, o documento reconhece que existe uma classe privilegiada no aspecto cultural, contudo é perceptível que esse privilégio se dá pelo caráter economicamente desigual da nossa sociedade. Assim, ele repassa para o acesso ao mundo da escrita e da leitura a responsabilidade da resolução de um problema muito mais profundo.

É importante ressaltar que esse discurso diferencia-se pouco daquele do Parecer 11/2000 no que diz respeito à função equalizadora da EJA. Neste último defende-se que a educação é um direito que foi negado a uma parcela da população, mas escondem-se os mecanismos dessa exclusão e assume-se que os próprios indivíduos, agora que lhes está sendo dada a oportunidade, são os únicos responsáveis pelo seu sucesso escolar.

Conforme mencionado anteriormente, esse volume da Proposta Curricular para o 2º segmento tem como objetivo fomentar o debate e a formação de trabalhadores da educação em contato com a Educação de Jovens e Adultos.

6. LEITOR, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA PROPOSTA CURRICULAR PARA O 2º SEGMENTO, VOLUME 2

Conforme explicitado anteriormente, a Proposta Curricular para o 2º segmento está organizada em dois volumes: o primeiro, mais teórico, foca o debate e a formação dos trabalhadores da educação em contato com a EJA; o segundo também aborda teoria, mas está mais voltado à prática de cada disciplina. Será analisado agora o segundo volume desse documento, mais especificamente, a parte referente a Língua Portuguesa, identificando os conceitos de leitura, leitor e formação do leitor nele presentes.

Primeiramente, é necessário observar que, no documento, há uma diferenciação bem clara entre texto escrito e texto oral. O primeiro é apresentado como passível de leitura, e com referência ao segundo fala-se em “escuta”. Apesar das nomenclaturas diferentes, percebe-se que no documento considera-se que o texto oral também pode ser “lido”, no sentido de demandar uma atitude

do leitor, pois na seção “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, quando abordado o trabalho com o texto oral, aparece escrito: “identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso” (BRASIL, 2002b, p. 26).

Com relação ao conceito de leitor, o documento é contraditório. Em dado momento, caracteriza-o como um decifrador que deve compreender tudo que está no texto, este somente à espera de ser captado pelo leitor, como se pode observar no texto a seguir:

O leitor que interpreta deve saber cumprir a tarefa de decifrar, compreender, escolher, traduzir, interagindo com o texto. Quando o leitor compreende e interpreta a expressão escrita, se torna um mediador que decifra uma mensagem, faz uma coenunciação resultante da possibilidade simbólica do evento do texto.

[...]

Texto verbais [...] e textos não verbais [...] aguardam os olhos atentos de um **decifrador**, sempre disposto a perceber possibilidades intrínsecas que fazem parte da trama, da tecedura, da forma como estão apresentados. (BRASIL, 2002b, p. 14; destaque no original)

É importante lembrar que o conceito de leitor como decifrador implica pensar outro conceito de leitura, pois, se a mensagem está toda no texto e cabe ao leitor decifrá-la, não há interação entre a historicidade do sujeito e a historicidade do texto, como observa Orlandi (1988). Assim, não são abertas possibilidades para diferentes interpretações de um mesmo texto, e isto remete à na concepção de leitura ainda muito comum nas escolas. A leitura assim entendida é

[...] aquela que tende a privilegiar o texto no ato da leitura, associada a uma visão estruturalista da linguagem e do texto, que se

concretiza em práticas de leitura mecânicas, instauradoras da univocidade de sentidos que resultam na formação de um leitor passivo, incapacitado para uma leitura crítica, porquanto mero recuperador de informações, que aceita o texto escrito como portador de verdades. (ALMEIDA; ALMEIDA, 2015, p. 72)

Essa concepção de leitor aparece em alguns trechos do documento, mas nele é apresentada também outra visão de leitor que sugere criticidade e propõe a interação da historicidade dele com a historicidade do texto. Isso acontece na proposição de um dos objetivos de Língua Portuguesa, que preconiza “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (BRASIL, 2002b, p. 20). Nesse mesmo documento aparece o trecho que segue:

Mas, ao longo desse trabalho de construção do sentido, o sujeito não se mantém imparcial: analisa e avalia as proposições sustentadas no texto, infere as posições do autor a partir das ideias que derivam da seleção de palavras empregadas, da inserção de outros textos etc. Depara-se, então, com uma visão de mundo que pode coincidir ou não com a sua. (BRASIL, 2002b, p. 20)

Mostra-se, assim, uma incoerência entre os conceitos de leitor, entendido anteriormente como um decifrador a quem caberia somente retirar as informações, que estariam no texto. Mais à frente, porém, aparece no documento uma concepção de leitor que se aproxima de uma compreensão crítica do texto, que demanda do leitor uma interação com o texto, um posicionamento perante ele, levando ao desvelamento de contradições sociais.

É interessante notar que, ao mesmo tempo que no documento aparecem esses dois conceitos contraditórios de leitor, ele apresenta o mundo da leitura como

[...] composto de inúmeras possibilidades, já que são inúmeras as experiências que os textos podem oferecer e inúmeros os propósitos com que as pessoas se aproximam deles. Os jornais e os livros podem informar sobre fatos da realidade e alimentar desejos e sonhos do que ainda parece impossível; pôr o leitor em contato com experiências humanas que jamais viverá; traduzir sentimentos que o afligem mas não sabe expressar com clareza; abrir as portas para o encontro com todos que vieram antes e estabelecer contato com aqueles que partilham do mesmo tempo; oferecer prazer estético e ajudar a encarar a vida, ou se proteger dela. (BRASIL, 2002b, p. 14)

Em outro momento, faz diferenciação entre ler e interpretar, como neste trecho:

Todo texto envolve um enigma, e o seu entendimento decorre não apenas da compreensão de seu conteúdo temático, mas também, de maneira decisiva, da identificação de sua intenção. É nesse ponto que se podem diferenciar aspectos envolvidos no ato de ler e observar a diferença entre ler e interpretar. (BRASIL, 2002b, p. 14)

Mais uma vez, pode-se observar, nesse excerto acima, a ideia de que o leitor desnuda algo e, como Sherlock Holmes, decifra um “enigma”, fazendo a “identificação de sua intenção”. Além disso, corrobora em parte com a ideia expressa neste outro trecho do documento:

Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 2002b, p. 24)

No primeiro trecho do documento aqui reproduzido, aparece um conceito de leitura que se aproxima muito daquele defendido por Candido (2011) em seu papel humanizador da leitura e da literatura. Já no segun-

do trecho, a diferenciação entre ler e interpretar não fica bem clara, mas é retomada a centralidade do texto no conceito de leitura e, ao mesmo tempo, fica sugerido que o ato de interpretar demandaria um aprofundamento maior da leitura, em busca das intenções por trás do texto. É interessante notar que, mesmo na proposta de um aprofundamento do sentido da leitura, o foco ainda parece estar naquilo expresso no texto, ou seja, o papel do leitor é extrair dele o que contém, o que direciona, dentre outras questões, à questão da interpretação única e do enclausuramento dos sentidos do texto.

Ressalte-se que existe nessa proposta curricular, diferentemente dos documentos anteriormente analisados, um excerto que aborda especificamente o texto literário e, mesmo que modo bastante breve, relaciona-o à prática da leitura, como se observa a seguir:

Isso é um privilégio, pois o texto literário instaura o Belo. Fazer com que o aluno se familiarize com esse tipo de emoção é decisivo para que ele valorize e aprenda a amar o ato de ler. Cabe ao professor de Língua Portuguesa evidenciar a riqueza de um texto literário. (BRASIL, 2002b, p. 15)

É bastante positiva essa menção em um documento voltado especificamente para o público da Educação de Jovens e Adultos, pois, como foi possível constatar nas discussões apresentadas até aqui, a leitura – e, mais especificamente, a leitura de literatura – foi negada à classe trabalhadora como um dos mecanismos de exclusão e de demonstração da desigualdade social. O documento também aponta outro sentido para o aprendizado e o domínio da leitura, como no recorte que segue:

No processo de ensino e aprendizagem, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comuni-

cativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 2002b, p. 18)

Observa-se, mais uma vez, a presença da escrita e da leitura como portas para o exercício da cidadania, sem, no entanto, ser apresentado o entendimento do que significaria “cidadania”. O que se pode depreender, como acontece nos demais documentos, é que existe um lugar privilegiado para o entendimento da leitura como algo necessário para a garantia dos direitos políticos de votar e ser votado. Nesse trecho do documento é feita também a menção às instâncias públicas da linguagem, ou seja, há uma motivação imediata e pragmática para a leitura.

Mesmo apresentando um percurso tortuoso nas definições de leitura e leitor, o documento acerta ao tratar da formação do leitor, ainda que ela seja pouco abordada e não apareça nos objetivos das aulas de Língua Portuguesa. Na parte específica do componente de Língua Portuguesa, há um quadro em que aparece a frase: “A seguir, algumas orientações que podem auxiliar o professor a formar leitores” (BRASIL, 2002b, p. 42), e essa é a única menção literal à “formação do leitor” ou correlatos. No quadro, há orientações para os professores, tais como: a leitura constante, a leitura em voz alta de contos e romances (o que se aproxima da contação de histórias, mas tendo o texto escrito como suporte), a procura por locais que favoreçam a leitura, como bibliotecas públicas e programas governamentais de acesso à leitura e, por último, esta orientação:

Convém que o professor não seja o único a escolher os textos. Os leitores selecionam o

que desejam ler. É preciso educar para a liberdade de escolher o que ler, porque se a leitura estiver sempre associada a compromissos escolares, assim que o aluno deixar a escola, não lerá mais. (BRASIL, 2002b, p. 43)

A compreensão sobre formação do leitor presente nessa orientação vai muito além do debate sobre o assunto feito no documento, pois demonstra uma preocupação com a leitura que vai além dos muros da escola, provoca e convoca à formação de um leitor que tenha a opção de escolher o que quer ler, o que sinaliza um indício de criticidade, pois propõe um posicionamento, mesmo que de forma ainda bastante incipiente, em relação ao texto. É uma orientação importante, mas que acaba isolada, já que a formação do leitor, como visto anteriormente, não se inclui entre os objetivos das aulas de Língua Portuguesa.

O segundo volume da Proposta Curricular para o 2º segmento apresenta algumas inconsistências e incoerências no que diz respeito aos conceitos de leitura e de leitor, mas, diferentemente dos documentos antes analisados, revela preocupação com a formação do leitor, mesmo que de forma ainda bastante inicial.

7. OS CONCEITOS NOS DOCUMENTOS

A partir da análise dos documentos, foi feita a sistematização das concepções de leitura, leitor e formação do leitor contidas em cada um deles.

No Parecer 11/2000, em síntese, percebe-se que a leitura é relacionada à função reparadora da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, o conceito de leitura mostra-se muito próximo ao de letramento, e ela é entendida em seu valor prático, relacionado à cidadania.

Na Proposta Curricular para o 2º segmento, volume 1, os conceitos de leitura

e de letramento se confundem, e às vezes são tratados como sinônimos. Nele a leitura aparece também ligada à ascensão social, mas aberta à possibilidade de ser uma atividade de prazer. Já no volume 2, em decorrência da compreensão do leitor como decifrador, entende-se que a leitura restringe-se à retirada de informações do texto, que é opaco e encontra-se apenas à espera de que alguém o “decifre”. Também diferencia leitura de interpretação, esta compreendida como o decifrar do “enigma” que é o texto. Nesse documento há a proposta da leitura literária.

Sobre a concepção de leitor, no Parecer 11/2000 ela não aparece claramente, porém há indícios de que se entende que seja um “leitor de livros”. Relacionando com o conceito de leitura apresentado no documento, pode-se pensar que o leitor buscaria a leitura como forma de ascensão social, não para lazer e fruição.

Na Proposta Curricular para o 2º segmento, volume 1, o leitor aparece como competente e autônomo. Já no volume 2, surge uma contradição: o leitor aparece como decifrador, mas também como aquele que consegue analisar criticamente os diferentes discursos.

Sobre a formação do leitor, no Parecer apenas se observa que se deve formar e incentivar o “leitor de livros”, juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Fala-se em “incentivo à leitura”. Na Proposta Curricular para o 2º segmento, volume 1, não há menção ao termo ou expressão semelhante. No volume 2 a formação do leitor não é inserida entre os objetivos de Língua Portuguesa, no entanto, é apresentado um quadro com orientações para a formação de leitores.

Apresentamos a seguir um quadro-síntese dos conceitos.

Quadro-síntese: conceitos de leitura, leitor e formação do leitor

Conceito	Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000)	Proposta Curricular para o 2º. segmento, v. 1 (BRASIL, 2002a)	Proposta Curricular para o 2º. segmento, v. 2 (BRASIL, 2002b)
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionada à função reparadora da EJA • Próxima ao conceito de letramento • Relacionada à cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionada ao conceito de letramento • Ligada à ascensão social • Aberta à possibilidade de ser uma atividade de prazer 	<ul style="list-style-type: none"> • Resume-se à retirada de informações do texto • Diferente de interpretar • Decifração do texto
Leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se ao “leitor de livros” • Ligada à ascensão social 	<ul style="list-style-type: none"> • Competente e autônomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Decifrador • Analisa criticamente os diferentes discursos
Formação do leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que se deve formar e incentivar o “leitor de livros” 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há menção 	<ul style="list-style-type: none"> • É apresentado um quadro com orientações para formar leitores

Fonte: Organizado pelas autoras, 2020.

Com o estudo aqui apresentado, foi possível perceber algumas incompatibilidades teóricas entre os conceitos de leitura, leitor e formação de leitor nos documentos apresentados. Em alguns momentos, o leitor é ativo, busca colocar seu mundo em contato com o mundo apresentado na leitura, em outros, é apenas um decodificador, como no volume 2 da Proposta Curricular para o 2º. segmento. A formação do leitor pouco é mencionada e, no Parecer 11/2000, aparece expressa a pretensão de formar “leitores de livros”, mas em nenhum outro momento nesse texto observa-se uma preocupação efetiva com a formação de leitores, tampouco a especificação dos livros a serem lidos. A menção mais sólida à formação do leitor é feita no volume 2 da Proposta Curricular para o 2º segmento, na qual existe até mesmo um quadro em que são descritas práti-

cas que podem contribuir para a formação de leitores.

O último documento sobre Educação de Jovens e Adultos de que se tem notícia que faça alguma menção à leitura é a Resolução 3/2010 (BRASIL, 2010b), sobre as diretrizes operacionais para essa modalidade. Nela consta o seguinte trecho, no Art. 9, que trata da oferta de educação a distância: “VIII – aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim”. Apenas isso não permite realizar uma análise aprofundada dos conceitos de leitura, leitor e formação do leitor relacionados à modalidade na época atual, mas o apagamento dessa discussão nos documentos permite afirmar que não há um interesse por parte do governo na atualização desses conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que há a compreensão, permeada em todos os documentos analisados, de que a leitura é um bem cultural historicamente negado ao público da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, no entanto, a leitura literária somente é defendida no segundo volume das Propostas Curriculares.

Essa incompatibilidade entre os conceitos de leitor e de leitura nos documentos pode indicar que a leitura, como bem cultural, é vista como algo muito positivo, que deve ter acesso garantido a todos. No entanto a preocupação institucional fica somente no discurso, pois as políticas públicas voltadas para o livro e a leitura e para a educação como um todo ano após ano vêm sofrendo precarização, além de não serem amplamente debatidas. Não é feito um estudo aprofundado das questões que envolvem a leitura e, assim, um discurso superficial sobre leitura está presente nos documentos. Eles apresentam inconsistências teóricas que indicam não haver preocupação com a formação efetiva de leitores, mas sim com os números de leituras e certificações.

Por fim, nota-se que há uma ligação entre leitura e seu desenvolvimento para o exercício da cidadania, principalmente no Parecer 11/2000. Essa ligação, no entanto, não fica explícita em nenhum texto, e aponta muito mais para a realização de obrigações eleitorais ou para o cumprimento de direitos e deveres, nunca para a formação de leitores críticos. Esse tópico poderá ser mais explorado em futuros estudos.

O trabalho apresentado neste artigo pode embasar, diante do exercício teórico e analítico efetivado, projetos de formação do leitor e de incentivo à leitura na Educação de Jovens e Adultos. Saliente-se, no entanto, que nunca teve a pretensão de esgotar o

assunto e que novos estudos, analisando documentos diferentes, ainda precisam ser feitos para alcançar melhor compreensão da relação entre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, o mundo do trabalho e a leitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, *Paulo Roberto*; ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. Anotações sobre leitura, letramento e ensino. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 18/2, p. 70-91, dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18407>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BIFF, Vanessa Levati.; MENTI, Magali de Moraes. O direito à leitura no Brasil. **Cocar**, Belém, v. 12, n. 24, p. 446-71, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1955>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL – Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL – Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular – 1º segmento do ensino fundamental**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. [Coordenação e texto final: Vera Maria Masagão Ribeiro]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL – Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**, v. 1. Brasília: Secretaria de Educa-

ção Fundamental, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segundo>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL – Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segundo>. Acesso em: 29 dez. 2018.

BRASIL – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010**: Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; AMARAL, Marisa Silva. Acumulação capitalista e exército industrial de reserva: conteúdo da superexploração do trabalho nas economias dependentes. **Revista de Economia**, Curitiba, v. 34, n. especial, p. 163-81, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/17193>. Acesso em: 24 dez. 2018.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan.-abr. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 24 dez. 2018.

Ricardo Bezerra *Cavalcante*, Pedro *Calixto* e Marta Macedo Kerr *Pinheiro*.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura e realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 61-124.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe tra-**

balhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

Recebido em: 26/01/2021

Aprovado em: 24/02/2021