

LEITURAS NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO E JOVENS E ADULTOS: TRANSBORDAMENTOS NAS/DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana Cavalcanti dos Santos¹

*O livro, O lado bom da vida,
eu comprei num sebo por dez reais.*
Paulo Filho

Tão diferente dos ecos das vozes dos professores ao reverberarem que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não gostam, não sabem e não têm tempo para a leitura, a declaração do Paulo, aluno do quarto período do ensino médio de EJA, revela suas estratégias de acesso ao livro, adquirindo-o num sebo², demonstrando assim, quão significativo consiste conhecermos as práticas de leitura dos sujeitos alunos.

As práticas de leitura de textos na aula de Língua Portuguesa (LP) representam uma oportunidade significativa de acesso do aluno da EJA a cultura letrada. Esses sujeitos, muitas vezes, apresentam um limitado repertório de leitura escolarizada, mas vivenciam/vivenciam práticas sociais de leitura em diferentes espaços comunicativos que circulam ao ressignificarem os seus cotidianos.

Ao buscarmos tecer um diálogo sobre o lugar das práticas de leitura no ensino médio de EJA, deparamo-nos, no contexto da investigação, com sujeitos alunos que leem, em suas práticas escolares e não escolares, uma diversidade de gêneros textuais. Nas aulas de LP leem contos, crônicas, fábulas, histórias em quadrinhos, poemas. E em suas práticas cotidianas leem textos vinculados às redes sociais; mensagens no *WhatsApp*, *Facebook*, realizam pesquisas no *Google* e buscam informar-se sobre os acontecimentos no Brasil e no mundo.

Adotamos e defendemos o ensino da LP, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos alunos podem se colocar como “atores”, construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores por meio da produção de sentido. Assim, no acontecimento da aula de leitura, “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexiste a essa interação” (KOCH E ELIAS, 2006, p. 11). Deste modo, a leitura é entendida por nós, como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Id. Ibid.).

Dado o exposto, o presente artigo demonstrar que os sujeitos alunos da EJA do Ensino Médio, são leitores, refletem e posicionam-se sobre as práticas de leitura vivenciadas no cotidiano. Destarte, o *corpus* que nos permite o presente diálogo foi coletado na ocasião do desenvolvimento do projeto de iniciação científica PIBIC/UFAL: “Leitura no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos: lugares, reflexões e encontros” (2015-2016). O referido projeto de base qualitativa, do tipo colaborativo (IBIAPINA, 2008), desenvolveu-se em uma escola pública estadual em Maceió-AL.

Ensino de língua portuguesa na EJA: diálogo sobre a prática de leitura

O ensino de língua portuguesa no ensino médio de EJA apresenta-se como uma possibilidade de ampliação da competência linguística do aluno para se comunicar em diferentes contextos de uso da língua materna, levando-nos a problematizar, em suas diversas

¹ Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com.

² Popularmente, conhecido como livraria que vende livros usados.

incertezas os rumos que as práticas de leitura vêm tomando no ensino médio de EJA, considerando a ausência de orientações curriculares para o trabalho com a área de linguagem, código e suas tecnologias.

A aula de LP, em qualquer nível de ensino ou modalidade, pressupõe aprendizagens dos alunos com relação aos eixos: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. Com o propósito de que os sujeitos desenvolvam habilidades e competências linguísticas sobre o uso da LP enquanto prática social, tornando-se capazes de compreendê-la como língua materna produtora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Conforme indica a Resolução nº 4, de 2010, do CNE/CEB, no art. 11, § 3º, os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologias adequadas às idades, à maturidade e às experiências de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de EJA. Tudo isso pressupõe ao professor, na aula de leitura, considerar o leitor (aluno), sujeito que possui conhecimento enciclopédico ou de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento interacional.

Na inexistência de uma proposta curricular para o EM de EJA, associado às dificuldades dos professores em compreendê-la como uma modalidade específica, as práticas de leitura, muitas vezes, são réplicas de vivencias do ensino regular, e como agravante associado a um ensino de LP tradicional. Nesse contexto, a professora, sujeito da investigação, revelou-nos:

Quando os alunos terminam de ler um texto, escrevem sobre o lido. Uns escrevem parafraseando e outros escrevem com autoria, fazendo comentários como se fossem sinopses. Independente da orientação, eles sempre escolhem como vão escrever. Tem a parte da gramática dissociada [da prática de leitura], porque uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. Para eles, a gramática é um trabalho muito sutil. Funciona melhor a leitura e a compreensão. É mais eficaz trabalhar dessa forma na EJA.

O depoimento da professora revela seus encaminhamentos didáticos: leitura do texto, compreensão oral, reconto do texto, trabalho com a gramática. Desconsiderando o princípio de que toda leitura de um texto requer uma forma de interação autor-texto-leitor para a atribuição de sentidos.

Em se tratando das práticas de leitura, mister se faz responder aos desafios impostos na/pela sala de aula pelos sujeitos, em sua maioria, jovens e adultos que almejam dar continuidade ao seu processo de escolarização, chegar a universidade, além de inserção em um mercado de trabalho competitivo.

Os leitores e suas leituras na EJA

Observar, dialogar, refletir e contribuir para o (re)pensar das práticas de leitura no ensino médio de EJA, enquanto ações (im)postas pela metodologia de investigação colaborativa faz sentido quando nos aproximamos dos sujeitos da aprendizagem, com o propósito de conhecermos quais são as suas práticas de leitura. Sobre as práticas de leitura que realizavam na escola, os alunos foram enfáticos:

É muito difícil a gente ler na escola. (A1)

Coisas relacionadas às matérias, crônicas de português, e textos de geografia.
(A2)

Alguns textos criativos, mas normalmente os de aprendizado. (A3)

Poesia, poema, romance, terror. (A4)

Na escola, eu só leio os textos que os professores mandam. (A5)
História de conto de fada. (A6)
Só as fábulas que a professora passar. (A7)

Os depoimentos revelam um ensino médio no qual as práticas de leitura na escola são restritas, tanto do ponto de vista da circulação dos gêneros textuais com relação à prática de leitura como estratégia para a aprendizagem da língua escrita, ou prática de leitura como fruição ou como estudo do texto.

Os extratos deixaram explícito que, obviamente, realizam práticas de leitura nas demais disciplinas do currículo do Ensino Médio, com o propósito de compreender os textos lidos. Marcuschi (2008), ao dialogar sobre a interface entre leitura e compreensão como trabalho social, encontro entre sujeitos, e não atividade individual, defende que compreender não é apenas uma ação linguística ou cognitiva, é uma forma de imersão com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Assim, o desenvolvimento da compreensão leitora “não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa. Pelo contrário, é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 16)

Santos (2014), ao repensar o ensino da leitura na EJA, evidenciou que o leitor jovem, adulto e/ou idoso não é passivo mediante o texto lido, mas, no ato de ler, opera um trabalho produtivo, reescreve-se, e ressignifica-se. Assim, o leitor (aluno) tem a possibilidade de modificar ou atribuir o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos correntes, ou seja, coloca-se no lugar do leitor. Dessa forma, qualquer texto se dar ele mesmo a ler, pelo menos em princípio, de diferentes formas. Isto impõe e supõe “dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores” (CHARTIER, 2009, p. 78).

A propósito da questão sobre o lugar da leitura e do leitor no ensino médio da EJA é relevante pensar o trabalho com a leitura na escola, que segundo Antunes (2003, p. 27), ainda é “uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece internamente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente”, reafirma ainda que temos, em muitos contextos, “uma escola sem tempo para a leitura” (p. 28). Para Santos (2014) uma escola sem espaço e tempo para a leitura parece paradoxal à medida que essa instituição é, por excelência, o lugar privilegiado para a vivência dessa prática. Kleiman (2004, p. 14), ao pensar o ensino da leitura, defende que

a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social [...] que é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social [...].

Estamos diante de um convite e, ao mesmo tempo, de uma necessidade de (re)pensar as práticas de leitura no Ensino Médio de EJA de modo que a escola possa garantir a formação do sujeito leitor do mundo e da palavra, ampliando os níveis de letramento dos sujeitos.

Os materiais didáticos de leitura na EJA

No Ensino Médio de EJA um dos suportes de gêneros textuais que circulava durante a investigação consiste no Livro Didático. Apontado pelos alunos como um dos únicos suportes de gêneros utilizados nas disciplinas. Pois, no geral, segundo eles, os textos lidos eram/são escritos ainda no quadro negro. Ao pensar sobre as práticas de leitura na escola, o aluno afirmou:

Para falar a verdade, no período noturno, não tem muita coisa não [para ler-se]. É tudo muito rápido. Não dá tempo para fazer as atividades nem prestar atenção. Normalmente, é só trabalho e exercício. Mas agora a professora [outra professora de português] chegou, ela está implementando isso [leitura]. Porque no começo do ano, quando ela não estava, a outra professora só [ensinava] o básico. Como a professora agora está trazendo os textos, as poesias, estamos aprendendo um pouco. (A1)

É notório que alguns fatores interferem e/ou permitem as práticas de leitura na escola, entre eles: o planejamento do tempo pedagógico, a prática docente e a mediação da leitura dos materiais didáticos disponíveis na escola. Com relação ao tempo pedagógico, se não for planejado não há lugar para a leitura como afirmou: normalmente, “é só trabalho e exercício” (A1). Por outro lado, a prática docente pressupõe uma concepção de língua/linguagem que determinam o lugar e a relação dialógica, ou não, entre o autor, o texto e o leitor. Com relação à mediação do professor frisamos que ela é determinante para um ensino de língua portuguesa contextualizado e para a circulação de gêneros na sala de aula.

Sobre os textos lidos na escola, o aluno 2 revelou:

Na questão do texto é o livro. E o livro que a gente tem é um resumo do resumo. É um livro só para todas as matérias. Além do livro, a maioria do texto que ela [professora] passa para gente, que é no quadro, é a mesma coisa que a gente gravar, deixar lá no caderno para usar depois, para fazer um exercício, nada interessante.

E continuou

Então, o mínimo seria ter um livro para a gente. Livro próprio do nosso ensino. Esse resumo, a gente nem recebeu esse livro ainda [se referindo ao ano letivo em curso, 2015]. O livro do período passado não deu para nada [não foi suficiente para a quantidade de alunos]. Nenhum professor usou. Então, só ficou jogado lá [na sala de aula].

O LD é criticado pelos alunos, sobretudo, por ser um livro que se organiza de forma multidisciplinar e, por isso, apresenta os conteúdos, muitas vezes, de forma resumida. E pelo fato dos LD nem sempre ser utilizados. Assim, é preciso se repensar também o desdobramento do PNLD. Pois, os LD enviados precisam ser suficientes para o número de sujeitos que frequentam a escola.

Ao conversarmos sobre as leituras que realizam no LD o A1 afirmou:

Li a parte de História. Comparado com o período que a gente está, na época, eu estava no terceiro período, que era segundo ano, parecia que era algo do nono ano, oitavo ano [do Ensino Fundamental]. Falava de D. Pedro I, D. Pedro II, isso é terceira série, quarta série por aí. E é bizarro você estudar algo tão

antigo, mas um assunto que já foi ultrapassado, que a gente poderia está estudando coisas bem melhores. Então, seria interessante estudarmos sobre as guerras mundiais.

O leitor da EJA se posiciona, faz crítica às imposições da escola, relembra e sabe que é capaz de estudar outros conhecimentos.

Considerações finais

A investigação apontou que os alunos apresentam um limitado repertório de leitura escolarizada, mas vivenciam práticas sociais de leitura em diferentes espaços comunicativos cotidianos. Os alunos revelaram que o professor de LP é determinante na proposição de práticas de leitura, sendo essas escassas na aula. Apontaram que as aulas de leitura deveriam ser mais interessantes de modo a permitir que “entrassem no texto”, conforme seus entendimentos. Com efeito, práticas de leitura na escola pouco, ou nem sempre, dialogam com suas práticas sociais. Faz-se mister superar os desafios impostos aos alunos da EJA que almejam continuar seu processo de escolarização, cursar o ensino superior, bem como inserir-se no mercado de trabalho.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. *et al.* **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- IBIAPINA, Ivana M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2008.
- KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- SANTOS, A. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o *movimentum* de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa**. Maceió, 2014. (Tese de doutorado).