

DIDÁTICA DA LEITURA NA EJA: O QUE AINDA REVELAM AS PRÁTICAS ESCOLARES?

DIDACTIC OF READING IN EJA: WHAT DO SCHOOL PRACTICES STILL REVEAL?

DIDÁCTICA DE LA LECTURA EN LA EJA: ¿QUÉ TODAVÍA REVELAN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES?

Monyque Kelly Moura Silva (Mestranda/UFAL)

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

E-mail: nyque_kelly@hotmail.com

Adriana Cavalcanti dos Santos (Doutora/UFAL)

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

E-mail: adricavalcanty@hotmail.com

RESUMO

O artigo tem por objetivo discorrer sobre a didática da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e sua implicação na formação do sujeito leitor, com base em eventos de leituras observados em contexto escolar. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (YIN, 2010). Os resultados mostraram que, nos encaminhamentos didáticos adotados pela professora, os textos selecionados foram lidos, pelos alunos, a partir da mediação das mesmas estratégias de leitura (SOLE, 1998). Didaticamente, a professora demonstrou dificuldade em encaminhar práticas de leitura mais significativas e emancipatórias (FREIRE, 1987; 1989; 1996), de modo que em alguns eventos de aula, escolheu e propôs a leitura de textos que se distanciaram dos textos que circulam nas práticas sociais dos alunos.

Palavras-chave: Didática. Leitura. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The article aims to discuss the didactics of reading in Young People and Adults Education (EJA), and its implication on the formation of the reader subject, based on reading events observed in the school context. Methodologically, we have carried out a qualitative research, more specifically, a case study (YIN, 2010). The results show that, based on the didactic orientations adopted by the teacher, the selected texts were read by the students through the mediation of the same reading strategies (SOLE, 1998). Didactically, the teacher demonstrated difficulty in carrying out more meaningful and emancipatory reading practices (FREIRE, 1987; 1989; 1996), so that in some class events she chose and proposed reading texts that were distant from the ones that circulate in the students' social practices.

Keywords: Didactics. Reading. Young People and Adults Education.

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo discurrir sobre la didáctica de la lectura en la Educación de

Jóvenes y Adultos (EJA), y su implicación en la formación del sujeto lector con base en eventos de lectura observados en el contexto escolar. Metodológicamente, se desarrolló una investigación cualitativa del tipo estudio de caso (YIN, 2010). Los resultados mostraron que, en los encaminamientos didácticos adoptados por la profesora, los textos seleccionados fueron leídos por los alumnos a partir de la mediación de las mismas estrategias de lectura (SOLÉ, 1998). La profesora demostró dificultades en encaminar prácticas de lectura más significativas y emancipadoras (FREIRE, 1987; 1989; 1996). Así, en algunos eventos de clase, la profesora eligió y propuso la lectura de textos que se alejaron de los textos que circulan en las prácticas sociales de los alumnos.

Palabras-clave: Didáctica. La lectura. Educación de Jóvenes y Adultos.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, legitima garantir o direito à escolarização dos sujeitos alunos que, historicamente, e por problemáticas diversas, tiveram este direito negado (HADDAD, 1992). Esses sujeitos alunos são caracterizados como “uma massa considerável de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precárias, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso à escola [...]” (HADDAD, 1992, p. 4).

Os alunos da EJA, em determinado momento de suas vidas, ao encontrarem uma oportunidade de continuar seus estudos, e ainda, devido à necessidade de inserirem-se no mercado de trabalho, que cada vez mais exige profissionais qualificados, retornam à escola com o intuito de adquirir e/ou ampliar suas aprendizagens, dentre elas, e talvez seja a mais almejada, dominar a leitura. Neste regresso, os alunos, muitas vezes, deparam-se em contexto de sala de aula, com uma didática da leitura desestimulante e pouco motivadora quanto à aprendizagem da leitura e a continuidade dos estudos (SANTOS, 2014; 2017). Além disso, dentre outros fatores, pode vir a ser entendida como propulsora das recorrentes experiências de descontinuidade do seu processo de escolaridade.

No percurso discursivo do artigo, defende-se que a didática da leitura, promotora da emancipação social, tem por finalidade possibilitar o diálogo do leitor com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, de modo que a leitura, na escola e fora dela, seja entendida como prática cultural polimorfa (SANTOS; SANTOS, L. G., 2016). Dito isto, depreende-se também que, no espaço/tempo do cotidiano escolar na EJA, os eventos e as práticas de leitura se resignificam e são mediados por uma concepção de língua/linguagem concebida pelo professor. (SANTOS, 2017).

Uma didática da leitura que dá voz aos sujeitos da EJA fundamenta-se na concepção

de linguagem como processo de interação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004), possibilitando o diálogo autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010), de modo que os leitores possam interagir com o texto atribuindo-lhe sentido(s), pois, sendo estes, leitores da realidade e do mundo (FREIRE, 1989) não se colocam como sujeitos passivos mediante o texto. Em outras palavras, sendo um leitor ativo, realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto (KOCH; ELIAS, 2010).

Vale salientar que, historicamente, o baixo desempenho dos alunos na leitura vem sendo aviado e seu resultado divulgado por organismos nacionais e internacionais, a exemplo: os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam, no ano 2017, que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% para 7,0%, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2015 (BRASIL, 2017). De acordo com o IBGE ainda em números absolutos, a taxa de analfabetismo representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência de analfabetos chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%. É importante ressaltar que, em relação ao Estado de Alagoas, *locus* desta investigação, no ano de 2017, o mesmo apresentou uma das maiores taxas de analfabetismo do país ao registrar que 18,2% de pessoas não sabem ler e escrever, representando assim, 474 mil alagoanos analfabetos (IBGE, 2017).

Com base nestas provocações, o artigo tem por objetivo analisar a didática da leitura na EJA a partir do que revelaram as práticas escolares. Desse modo, define por objeto de pesquisa a didática da leitura mediada pela professora da/na EJA ponderando se esta mediação pedagógica possibilita o diálogo autor-texto-leitor.

Mediante inquietações epistemológicas apresentadas, o artigo problematiza: como vem sendo mediada as práticas de didática da leitura pelo professor na sala de aula na EJA? Desdobrando-se em: o ensino e aprendizagem da leitura na EJA permite a interação autor-texto-leitor? Os encaminhamentos didáticos orientados pelo professor, nas aulas de leituras estão possibilitando a formação do sujeito leitor experiente e eficiente? Quais as implicações dessa didática na formação do sujeito leitor? No decorrer do escrito, serão apresentados os discursos acadêmicos que fundamentaram a análise e buscam responder as problemáticas elucidadas.

Sentiu-se a necessidade de dialogar-se a respeito da didática da leitura na EJA, uma vez que, no espaço escolar, “torna-se relevante ampliar a concepção de leitura para além da

abordagem centrada na unidade mínima da língua: a palavra e/ou o estudo linear das letras, sílabas, frases e um dia chegar ao estudo do texto.” (SANTOS; VILAR; FREITAS, 2012, p. 4). Para as autoras, ao se pensar uma didática da leitura, faz-se necessário considerar que a didática pressupõe uma epistemologia da prática, e que o núcleo do problema didático, na contemporaneidade, implica em garantir a aprendizagem de todos, como forma de justiça social e curricular (CONNELL, 1999; SAMPAIO; LEITE, 2015).

Dado o exposto, o estudo é relevante por traçar um diálogo com os contextos de práticas de ensino da leitura e, a partir da análise desses contextos, demonstrar que ainda é possível repensar a didática da leitura na EJA e o papel dessas práticas na formação do leitor para palavra e do mundo. Pensa-se e discorre-se sobre uma formação para a garantia de uma justiça social (CONNELL, 1999), de direito de todos.

O artigo é tecido em três seções: na primeira, discorre-se sobre os princípios epistemológicos da didática da leitura. Na segunda, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos. Na terceira, realiza-se a análise e discussão dos dados que aponta para as implicações da didática na formação do sujeito leitor. Por fim, são tecidas as considerações finais que apontam às singularidades do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se as bases conceituais do tema em estudo.

2.1 DIDÁTICA DA LEITURA: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

A construção discursiva do artigo, como já enunciado, tem o propósito de dialogar a respeito da didática de ensino da leitura na EJA. Para isto, recorre a Candau (2013), ao afirmar que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, em se repensando na didática da leitura, ao professor delega-se o poder e opção política de oferecer práticas curriculares de ensino da leitura que contribuam para o desenvolvimento da competência (PERRENOUD, 1999; 2000) em leitura. Corroborando na discussão, Geraldi (2010, p. 18) defende que “a competência em leitura não se define por si, mas a partir de diferentes relações que consideram o tipo de saber envolvido, os objetos da leitura, o nível de profundidade pretendido, as correlações com outros textos, etc [...]”.

A didática da leitura, com o propósito de formar o leitor autônomo, integra-se aos preceitos da sociedade no século XXI, que exige cada vez mais a prática de uma leitura crítica

e proficiente. Desse modo, considera-se, nesse artigo, a essência de uma didática de ensino da leitura promotora de aprendizagens e inclusiva que fomente a emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1987). Para isto, parte-se da concepção de que “ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto [...]” (GERALDI, 2010, p. 103), a medida que “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.” (FREIRE, 1989, p. 9).

Baseando-se nesse princípio, o sujeito leitor faz uso dos seus saberes prévios, linguístico e enciclopédicos (KOCH, 2003) para, a partir deles, interagir com o mundo dos textos e obter novos conhecimentos, de modo que lhes permitam compreender o texto atribuindo-lhe significados e sentidos. Como enfatizam Colomer e Camps (2002, p. 31) o leitor é, ou deveria ser, um “sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais a partir de seu conhecimento de mundo.”

Com este entendimento, espera-se que a didática da leitura, de fato, torna a leitura significativa para os alunos e possibilita a formação de um leitor crítico e reflexivo, que possa dialogar com os diferentes textos que circulam nas práticas sociais expondo suas opiniões e relacionando às novas aprendizagens aos saberes torna-se ainda um desafio à escola. Essa proposta implica em repensar e replanejar práticas de leitura que garantam um tratamento didático diferenciado a cada contexto de leitura (SANTOS, 2014). Ademais, deve-se reconhecer a necessidades de incluir no ensino da leitura na EJA práticas sociais de leitura na cultura digital (CHARTIER, 1998), pois, os variados suportes digitais, a saber: *notebooks*, celular, *tablets*, entre outros, permitem ao leitor o contato com uma série de textos escritos que, em contextos diários de leitura, possibilitam a interação do leitor com os textos eletrônicos. Portanto, repensar o ensino da leitura, atualmente, demanda reflexões sistemáticas acerca dos usos sociais da cultura digital.

Uma didática de ensino da leitura pressupõe o entendimento de que ao ler um texto, os leitores não devem jamais fíndar-se no entendimento do que pretendeu o autor, mas sim, dialogar com o texto (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004), compreendendo o escrito e atribuindo novos sentidos à prática de leitura. Com esse entendimento, o professor mediador das práticas de leitura deve ter em conta se a didática adotada está a possibilitar a formação de um leitor crítico, considerando que “a reflexão didática parte do compromisso com a

transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente [...]” (CANDAU, 1993, p. 10). É nesse sentido que, ao se propor práticas efetivas de leitura, deve-se levar em conta todos aspectos entrelaçados nas relações dialógicas entre o sujeito e o seu objeto de conhecimento.

2.1 A DIDÁTICA DA LEITURA NA EJA

Inseridos nesse contexto educacional em que muitas vezes predominam “rótulos” atribuídos aos professores e aos alunos da EJA, ambos, muitas vezes, entendidos como “os que sabem menos” ou “os que não se preocupam com suas aprendizagens”, busca-se trazer novas elucidações sobre essa complexa ação pedagógica. Aos primeiros, referem-se à aprendizagem da docência e, aos segundos, aprendizagens para o sucesso escolar. Tal posicionamento se apoia no entendimento de que “uma didática da leitura na EJA deve partir de uma tomada de posição a respeito das concepções de leitura, do lugar do sujeito leitor, dos sentidos atribuídos aos textos e das práticas sociais de uso da leitura no mundo letrado” (SANTOS; VILAR; FREITAS, 2012, p. 10), e acreditando que [...] “ler tornou-se necessidade numa sociedade letrada” (GERALDI, 2010, p. 103), coloca-se, então, a necessidade de se continuar a discutir os fundamentos de uma didática de ensino da leitura na EJA.

Há muito tempo se diz que os sujeitos da EJA visam adquirir competência leitora que os garanta realizar práticas sociais de leitura e compreenderem os diversos textos que circulam na sociedade, entre eles, como já enunciado, os gêneros digitais, a saber: e-mail, *tweets*, mensagens digitais, e outros, que vêm sendo utilizados cada vez com mais frequência pelos leitores. Nesse sentido, uma didática que atenda às necessidades sociais de uso da leitura em contextos reais parece ser ainda o grande desafio a enfrentar pelas escolas brasileiras e, em especial, em Alagoas.

Mediante um convite a repensar a didática de ensino da leitura em prol da formação do leitor autônomo e crítico, não se pode persistir no paradigma de que o leitor apenas codifica as palavras e, ao interpretar os textos, restringe-se à identificação das ideias do autor. O leitor em formação deve ser colocado em contextos onde possa dialogar com o autor (KOCH; ELIAS, 2010) e, esse diálogo, deve ser colocado politicamente mediante o discurso do autor, observando as ideologias que estão permeando o ato comunicativo.

Assim, no processo de formação do leitor da EJA, a didática de ensino da leitura, que pressupõe também o entendimento da concepção de linguagem como meio de interação social, precisa caminhar na perspectiva de fazer com que o leitor se torne um leitor da palavra e do mundo (FREIRE, 1989). Com este propósito, o leitor da EJA sente-se atraído pelo texto e posiciona-se como sujeito curioso em relação aos conhecimentos que poderão emergir mediante as leituras. Nessa direção, Freire (1996, p. 32) afirma que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.”

Em síntese, desde a escolha dos textos a serem lidos na escola até a mediação da prática de leitura, os encaminhamentos didáticos do professor implica em práticas de “conquistar, motivar, despertar o interesse, de forma atraente, agradável, e afetiva [...] Quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece e devem aparecer todas estas ações de conquista.” (GERALDI, 2010, p.112)

2.2 IMPLICAÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

A maneira como a didática de ensino da leitura é mediada nas aulas influencia a formação leitora dos sujeitos da aprendizagem, capazes de dialogar com os ditos e os não-ditos no texto, silenciados (KOCH; ELIAS, 2010), colocando-se, neste caso, criticamente e indo além do texto, emancipando-se pela leitura (FREIRE, 1987). Assim, tornam-se leitores experientes, ou seja, “leitores críticos e autônomos, capazes de fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.” (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 2). Nessa formação autônoma, o leitor encontra no texto um sentido e um significado para o ato de ler (FREIRE, 1989), de modo que os articula as suas práticas de leituras sociais, para que possa perceber a importância dos mesmos nos variados contextos da sociedade. Portanto,

O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mas precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; [...] que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 59-60)

Vê-se que no contexto das práticas de ensino da leitura observadas, fundamentadas na concepção de língua como representação do pensamento, os alunos demonstraram que não compreenderam o porquê e o para quê de estarem lendo o texto, além de que não se

envolveram com a leitura. Ademais, liam apenas para buscar no texto as respostas das questões que seguiam o mesmo encaminhamento didático, ou seja, procurar as respostas das questões no texto e transcrevê-las para as respectivas questões; trabalhar a pontuação das frases e outros.

Dado o exposto, a investigação demonstra que os textos estão sendo selecionados de maneira aleatória pela professora. Isto é, sem considerar o fato de que a seleção dos textos e a didática do ensino da leitura pressupõe, entre seus variados aspectos, uma concepção de língua como processo de interação, de modo a possibilitar aos leitores o diálogo reflexivo, com base nos seus saberes prévios, acerca dos entendimentos que o texto possibilitará, “dialogando na busca do que lhe faz sentido e lhes traz significado” (OLIVEIRA; FREITAS, 2016, p. 19). Ao se observar esses aspectos, torna-se fundamental entender que

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. (...) A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apóia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa. (FREITAS, 2012, p. 68)

No ensino da leitura, “[...] o texto não é o lugar de informações – completas ou a serem preenchidas – mas é o processo de significação, lugar de sentidos.” (BARZOTTO, 1999, p. 50). Assim, ao ler um texto, tal como um encontro dialógico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004), a aquisição de novas aprendizagens emerge e ressignificam a leitura do mundo (FREIRE, 1989). Por isso, cabe ao professor e à escola, parafraseando Freire (1996), respeitar os saberes dos educandos, os quais são socialmente construídos na prática comunitária, além de se discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes.

Sendo assim, “o currículo da/na EJA deve ser melhor pensado a partir dos conhecimentos dos educandos, suas histórias e culturas que se fazem presentes no cotidiano escolar nas redes de conhecimentos que são trazidas para os ambientes educativos [...]” (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2016, p. 25).

Considerando a necessidade de se pensar o currículo da/na EJA tendo como base os conhecimentos dos educandos advindos do seu contexto social e cultural, torna-se essencial visibilizar esses conhecimentos. Nesse contexto, compete ao professor:

conhecer as ideias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de

interpretar o escrito, visando favorecer a evolução positiva desses conceitos no desenvolvimento das aprendizagens. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 63)

Nessa relação, a didática do ensino da leitura implica na formação do sujeito leitor, como já mencionado, de um leitor experiente que busque sempre a apreensão de novos conhecimentos por meio das leituras que realiza. Desse modo, o professor precisa conhecer o seu aluno para que possibilite a formação de um leitor que dialogue constantemente com os escritos, socialize seus saberes e construa novos conhecimentos. Isto porque o ato da leitura implica na produção de sentidos e significados, os quais precisam ser construídos pelo leitor e o signo produzido sempre irá recorrer às aprendizagens adquiridas no universo cultural do leitor.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No *movimentum* desta investigação, adota-se a abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), sendo que a escolha pela referida abordagem deu-se por se tratar de uma curiosidade epistemológica em que ao se organizar os dados da pesquisa, busca-se interpretá-los de forma qualitativa. Além disso, buscou-se, com os sujeitos participantes, no contexto da escola, aproximar das práticas de leitura, de modo a fazer uma escuta sensível das vozes dos sujeitos, do professor e dos alunos sobre o que fazem e como fazer em contexto real de sala de aula.

A investigação, como já referido, desenvolveu-se tendo por base a abordagem qualitativa do tipo Estudo de caso (YIN, 2010), visto que essa pesquisa se utilizou de múltiplas fontes de evidências para se aproximar do objeto investigado. Em outras palavras, o estudo investigou um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, no contexto em que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão nitidamente explícitos (YIN, 2010).

Como ponto de partida, o estudo problematizou: como vem sendo mediada as práticas de didática da leitura pelo professor na sala de aula na EJA? Desdobrando-se em: o ensino e aprendizagem da leitura na EJA permite a interação autor-texto-leitor? Os encaminhamentos didáticos orientados pelo professor nas aulas de leituras estão possibilitando a formação do sujeito leitor experiente e eficiente? Quais as implicações da didática na formação do sujeito leitor? Para responder às referidas questões, o estudo ocorreu no *lôcus* da escola, com o intuito de levantar subsídios acerca da temática em foco.

No processo de coleta dos dados, inicialmente, observou-se em uma escola municipal de Maceió-Alagoas as aulas da 3ª fase da EJA, utilizando-se um gravador de áudio e um

diário de bordo¹, visto que as gravações poderiam conter falhas devido ao barulho externo do ambiente. Foram observados quinze dias de aulas, totalizando 45 horas/aulas de gravações. Dentre as aulas observadas, nove tratavam-se de eventos de leitura. Os referidos eventos aconteceram em várias disciplinas: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e História.

Na continuidade da investigação, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora e com dois alunos. Nesse momento, também se utilizou um gravador de áudio e diário de bordo, com o propósito de registrar todas as singularidades do contexto investigado. As entrevistas foram transcritas e os eventos de aulas compõem o *corpus* de uma pesquisa de mestrado acadêmico em andamento da autora. Os dados foram analisados com base na metodologia Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). As categorias de análise, com base na concepção pedagógica de que a didática da leitura implica a mediação dialógica, promotora de interação, que perpassam também toda a construção discursiva presente no artigo, são: mediação (VIGOTSKY, 2001) e interação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004).

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os cotidianos observados nas aulas da EJA e os encaminhamentos didáticos da professora surpreendem, muitas vezes, pelo fato de ainda restringirem-se, quase que exclusivamente, à proposta de solicitar aos alunos a localização de informações explícitas nos textos. No entanto, há que se reconhecer também o esforço didático da professora em garantir a vivência de diferentes práticas de leitura, como se pode observar no quadro 1:

Quadro 1 - Encaminhamentos didáticos nos eventos de leitura

Encaminhamentos didáticos	Recorrência
Leitura silenciosa;	5 vezes
Leitura oral;	8 vezes
Atividade com perguntas de interpretação do texto;	6 vezes
Exercício com questões para cópia do texto;	6 vezes
Práticas de leitura oral, restritas ao trabalho com a entonação, pontuação e pronúncia das palavras;	5 vezes
Diálogo com os alunos, tendo por base o saber sócio-histórico sobre os temas abordados nos textos;	2 vezes
Trabalho com textos diversificados que possibilitavam o diálogo crítico e a compreensão do texto.	2 vezes

Fonte: Observação a prática pedagógica da professora da 3ª fase da EJA

1 O Diário de Bordo é um caderno ou pasta no qual o estudante registra as etapas que realiza no desenvolvimento do projeto. Este registro deve ser detalhado e preciso, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas e indagações, investigações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises. (ZABALZA, 2004).

No exposto, os encaminhamentos didáticos mais recorrentes foram: a proposição a leitura silenciosa e oral; atividade com perguntas de interpretação e cópia do texto. Essas práticas restringiram-se a trabalhar as competências e a interpretação do texto. Desse modo, poucos foram os eventos que proporcionaram o diálogo crítico e a compreensão do texto. Assim sendo, “a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia” (MARCUSCHI, 2003, p. 50), aproximando-se de práticas de leitura mais vinculadas a metodologias tradicionais.

Na análise do quadro 1, infere-se que há, nos encaminhamentos didáticos da professora, as dificuldades em permanecer com encaminhamento didático promotor de práticas de leitura significativas e inclusivas, pois não se percebe uma mediação promotora do diálogo autor-texto-leitor.

Dos nove eventos de leitura observados, apenas três apresentaram práticas de leituras norteadas pela concepção de linguagem como processo de interação (KOCH; ELIAS, 2010), de modo a promover práticas de compreensão de texto. Desse modo, a análise vai mostrando a dificuldade apresentada pela professora em continuar mediando práticas de leituras voltadas para a compreensão do texto, apontando que um dos grandes desafios da Didática na contemporaneidade seria justamente “[...] assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante.” (CANDAUI, 1993, p. 37).

Na didática da leitura, também se faz necessário considerar a participação de todos os envolvidos no ato de ler e não, apenas, considerar exclusivamente o posicionamento do autor do texto, findando-se nas alusões elencadas por ele. Portanto, nesse sentido, é preciso “[...] trabalhar o leitor (o aluno) numa perspectiva crítica, desenvolvendo nele a capacidade de raciocínio para além da contextualização cognitiva estrita.” (MARCUSCHI, 1999, p. 122). No evento de leitura I, observado, no qual predominaram práticas de leituras atreladas à didática da leitura numa perspectiva tradicional, o texto selecionado pela professora para a prática de leitura foi a fábula: “O gato vaidoso” do autor Monteiro Lobato, a saber:

Quadro 2 - Fábula escrita pela professora no quadro

O gato vaidoso	
[...]	
- Sou nobre! Sou mais que tu!	- Não caças ratos como eu?
- Em que? Não mias como eu?	-Caço
- Mio	- Não comes rato como eu?
- Não tens rabo como eu?	- Como
- Tenho	- Logo, não passas dum simples gato igual a mim [...]

Fonte: Monteiro Lobato. Fábulas. São Paulo, 2009.

No momento da prática de leitura, a professora iniciou a aula registrando a referida fábula no quadro. Na sequência, propôs questões sobre classificação dos tipos de frases para que os alunos copiassem no caderno. Observe no Quadro 3, as questões referidas:

Quadro 3 - Questões sobre classificação dos tipos de frases

<p>1-Leia e classifique as frases do texto:</p> <p>a) “Logo, não passas dum simples gato igual a mim.”</p> <p>b)“Sou nobre!”;</p> <p>c)“Em que?”;</p> <p>d)“Tenho.”;</p> <p>2- Analise o texto, e retire uma frase interrogativa negativa.</p>
--

Fonte: Observação à prática pedagógica da professora da 3ª fase da EJA

Do ponto de vista de uma didática da leitura que permite o diálogo com o texto, as questões 1 e 2 não foram propostas com o intuito de permitir a compreensão do texto, e tampouco interagir com o mesmo por meio do diálogo autor-texto-leitor. Tratou-se apenas de uma proposta de trabalho de metalinguagem, restrita ao trabalho de classificação dos tipos de frases, utilizando o texto apenas como pretexto. Assim, o estudo aponta que as aulas de leitura “requerem” mais do que uma análise técnica da linguagem, mas também a leitura de culturas, à volta, por detrás, por debaixo, ao longo de, depois e dentro do texto, num “*desfiar e refiar o avesso do avesso de um texto no sentido de chegar às suas entranhas [...]*.” (PAIVA et al., 2008, p. 82)

Prosseguindo com os encaminhamentos didáticos, a professora, após 40 minutos, realizou a leitura em voz alta do texto e, em seguida, explicou o que era frase interrogativa,

negativa, exclamativa, afirmativa e interrogativa negativa². Posteriormente, solicitou que os alunos respondessem ao exercício mencionado, ressaltando o cuidado que eles deveriam ter com a pontuação.

Em nenhum momento a professora fez alusão ao gênero textual e as suas características e tampouco se preocupou em dialogar acerca das ideias do texto e dos possíveis assuntos que o mesmo poderia acarretar, possibilitando ao leitor compreender o escrito e significar o mesmo. Após grande parte dos alunos concluírem o exercício, a professora corrigiu as questões coletivamente no quadro e finalizou a aula de leitura. Portanto, os encaminhamentos didáticos do ensino da leitura, nesse evento, aproximaram-se mais das concepções de linguagem – linguagem como expressão do pensamento fazendo referência à gramática tradicional.

A análise mostra que, a didática da leitura, mediada pela professora da EJA, em alguns eventos, não permitia que o leitor dialogasse com o texto, caminhando na contramão do que diz Orlandi (1999, p. 47), ao afirmar que a leitura de um texto se caracteriza como um “momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.”

Tal como demonstrado por Santos (2014; 2017), os diálogos com os *corpora* coletados a saber: observação de aulas de leitura, entrevista com a professora partícipe e entrevista com os alunos, explicitaram que, nos encaminhamentos didáticos da professora da EJA, a didática de ensino da leitura adotada pela mesma aponta que os textos são lidos, na maioria das vezes, a partir da promoção das mesmas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998). Além disso, a professora demonstrou, em alguns eventos, que faz uso de metodologias mais vinculadas a uma prática tradicional. Quanto à escolha dos textos, essas se distanciaram dos escritos presentes no meio social do leitor, sobretudo os que circulam na cultura digital.

Como já referenciado por vários autores, (BARZOTTO, 1999; COLOMER e CAMPS, 2002; GERALDI, 2010; 2013 e outros), durante a leitura, o leitor opera um trabalho de produção de sentidos. Desse modo, é preciso mediar práticas de leitura que possibilite a construção de sentidos proporcionando a formulação de novos saberes acerca do ato de ler, visando envolver os diferentes propósitos sociais.

Em linhas gerais, se a didática da leitura não contribuir para a formação do leitor

² Essa nomenclatura foi utilizada pela professora na questão 2. Segundo a professora a frase interrogativa negativa possui sinal de pontuação interrogação e a palavra não. A exemplo: “Não comes rato como eu?”.

crítico, a mesma perde o sentido para o leitor em formação, formando sujeitos leitores que enxerguem apenas o dito pelos autores, deixando ausente o diálogo crítico que faz com que os leitores interajam e construam concepções novas. Afinal, como afirma Geraldi (2010, p. 104) “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) [...] Ficar na ‘objetividade’ do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância.”

Uma didática de ensino da leitura implica na formação do sujeito leitor, o qual deverá constituir-se em um leitor experiente que dialogue constantemente com os escritos, tendo como base seus saberes prévios, adquiridos na sua vivência no meio social.

A formação do leitor, compreendida como processo de apropriação de conhecimentos por meio de práticas (sociais) de leitura, inclui os processos de ensino e aprendizagem que, por sua vez, promovem o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e epistemológicas, se constituindo em um processo de interação social por meio da linguagem que produz transformações no indivíduo. (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 2)

Diante do exposto, há que se pensar ainda nas implicações didáticas na formação do leitor da EJA, que permeiam e permitem transformações no indivíduo, à medida que não só escuta a voz do autor, mas também a reconstrói nos seus cotidianos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa vem mostrando que, em alguns eventos de leitura, predominam as práticas curriculares mais voltadas para metodologias tradicionais, a exemplo da codificação das palavras, estudo da gramática e da pontuação. Além disso, o texto vem sendo utilizado como pretexto para a aprendizagem de conteúdos curriculares, sobretudo a metalinguagem.

Como se pode observar pela colocações apresentadas ao longo deste texto, deve-se pensar ainda em didática do ensino da leitura promotora de interações dialógicas, com base na mediação da professora a partir do dito sobre o texto e o dito pelo autor, permitindo ao leitor dialogar com textos criticamente para, assim, construir novos conceitos e envolver as práticas de leituras que permeiam os diversos contextos do meio social.

Em alguns eventos observados, a escolha dos textos distanciaram-se dos que circulam nas práticas sociais do leitor, sobretudo da cultura digital. Portanto, durante as observações, o estudo mostrou que, em alguns eventos e práticas de leitura (MARCUSCHI, 2008), que a didática de ensino da leitura adotada pela professora apresentava momentos de transição entre uma prática de ensino de leitura tradicional (CAVALCANTE; FREITAS, 2008) e outras

tentativas de mediação dialógicas (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2004), que consideram o saber sócio-histórico do aluno.

Diante desse contexto, tornou-se notória a dificuldade de inovação em relação às novas abordagens sobre leitura pela professora por um caminhar didático promotor de práticas de leituras significativas e inclusivas, que possibilitassem ao leitor ir além do escrito e enxergar o não-dito do texto, para que pudesse construir novas aprendizagens por meio do diálogo autor-texto-leitor.

A análise aponta ainda que a didática da leitura na EJA deve fundamentar-se na concepção de língua como processo de interação e caminhar na perspectiva de fazer com que o ensino da leitura seja condizente com as necessidades dos leitores, possibilitando-lhes encontrarem, nos textos, sentidos e significados, podendo, assim, perceber a importância e a função do seu uso no meio social. Considera-se que isto ainda é algo a se repensar.

Mediante o exposto, os resultados apontam ainda a necessidade de formações continuadas voltadas para o processo de reflexão sobre a didática da leitura fundamentada na concepção de linguagem como processo de interação, possibilitando aos professores a ação-reflexão-ação da prática pedagógica da leitura para que ponderem acerca da mediação pedagógica da leitura, visando “ao processo interacional verbal e social” (OLIVEIRA; FREITAS, 2016, p. 18) no ensino da leitura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: PNE 2014/2024 [recurso eletrônico]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAVALCANTE, M. A. da S.; FREITAS, M. L. Q. (Org.). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONNELL, R. Just education. **Journal of Education Policy**, v. 27, n. 5, p. 681-683, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Vera. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Leitura e mediação. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Org.) **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013. Cap. 1, p. 25-48.

HADDAD, S. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez., 1992.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

KOCH, I. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999. Cap 5, p. 95-124.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Cap 3, p. 48-61.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, I. B. de; CAVALCANTE, V. C. O currículo da EJA no Brasil: Rupturas, retrocessos, avanços e visibilidade. In: LOPES, D.; OLIVEIRA, I. B. de; FREITAS, M. (Org.) **Educação continuada: currículo e práticas culturais**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016. Cap 2, p. 25-46.

OLIVEIRA, E. D. de; FREITAS, M. L. de Q. Cultura(s) e práticas culturais na educação de jovens e adultos: um estudo no/do/com o cotidiano da escola e contexto escolar. In: LOPES, D.; OLIVEIRA, I. B. de; FREITAS, M. (Org.) **Educação continuada: currículo e práticas culturais**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016. Cap 1, p. 13-23.

ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. In.: BARZOTTO, V. H. (Org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999. Cap 3, p. 47-59.

PAIVA, A. et al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. A territorialização das políticas educativas e justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015.

SANTOS, A. C. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o *movimentum* de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa**. 2014. 279f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, 2014.

_____. Práticas cotidianas de leitura na Educação de Jovens e Adultos no (entre)lçamento de uma cultura docente. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e literatura**, São Cristóvão, v. 27, p. 175-190. jan./jun. 2017.

SANTOS, A. C.; SOUZA, S. P. de; MORAES, G. L. de. Formação de leitores: questões sobre a dimensão política da mediação didática. **Revista do PPGE**, Alagoas, v.9, n.18, p. 1-11, maio/ago. 2017.

SANTOS, A. C.; VILAR, E. T. F. e S.; FREITAS, M. L. de Q. Por uma didática da leitura na educação de jovens e adultos: as pistas do planejamento para a aula de leitura. In.: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6, 2012, São Cristóvão – SE. Eixo temático 12 – Estudo das linguagens. São Cristóvão, set. 2012. p. 1-12.

SANTOS, A. C.; SANTOS, L.G. **Livro didático de língua portuguesa no ensino médio da educação de jovens e adultos**: o lugar da leitura como prática cultural polimorfa. Relatório Final. Maceió: PIBIC/UFAL, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed. 2004.