



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DE QUE TIPO DE LEITURA ESTAMOS FALANDO?

Ivonete de Souza Susmickat Aguiar*

Nair Floresta Andrade Neta**

Resumo: Este artigo discute a importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de trabalhos de Freire (2005), Meurer (2000), Silva (1984), Solé (1998), Yunes (1995), dentre outros autores. Nesse estudo bibliográfico, a leitura é entendida como um direito do educando jovem e adulto e como uma prática cultural complexa e plural capaz, quando não circunscrita ao conteúdo semântico do texto, de possibilitar a esse sujeito uma compreensão mais independente dos mais variados textos que circulam socialmente e das relações que esses textos, entendidos como formas materializadas de linguagem, estabelecem com as práticas sociais vigentes. Como resultado da discussão tecida, destacamos três atitudes importantes que devem permear o trabalho com a leitura na EJA, de modo a colaborar com a formação crítica do sujeito-leitor jovem e adulto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Escola. Leitura crítica.

1 Introdução

Ao abordarmos questões referentes à leitura, parece-nos fundamental a ideia de que vivemos em uma sociedade da legibilidade, na qual somos confrontados cotidianamente com situações que envolvem e exigem de nós o ato de ler. Conforme ressalta Yunes (1995, p. 90), “[...] os comportamentos, o traçado das vias públicas, as decisões políticas, os programas de televisão, o tom dos locutores de rádio, a violência do trânsito, a sujeira nas ruas, os noticiários comprometidos [...]” são alguns dos objetos passíveis de leitura. Imersos nessa sociedade, a leitura, então, desponta-se como uma necessidade humana, imprescindível à vida social autônoma.

* Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BAHIA). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

** É doutora em Didáctica de las Lenguas y la Literatura, pela Universidade Complutense de Madrid. Professora de Espanhol, Adjunto A, da Universidade Estadual de Santa Cruz, Departamento de Letras e Artes. Atua como docente no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESC).



Os primeiros contatos do sujeito com a leitura acontecem antes de sua inclusão no ambiente escolar, através do convívio com esses diversos objetos de leitura, em diferentes contextos sociais. Todavia, em inúmeros casos, é o início da vida escolar que chancela a entrada do sujeito no universo da(s) leitura(s), através da alfabetização – esta, porém, por si só, não possibilita ao sujeito inserir-se ativamente nas diferentes situações em que a leitura se faz presente. Decorre dessa constatação a discussão em torno do letramento, ou seja, não é suficiente ensinar habilidades de codificação e decodificação do escrito; é necessário, sim, conhecer e saber utilizar essas habilidades em diferentes práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos (SOARES, 2003).

Conforme Kleiman (1995, p. 20), a escola se constitui como “[...] a mais importante das agências de letramento [...]”, assumindo papel de destaque na formação leitora dos educandos. No entanto, esse papel é historicamente permeado por conflitos sociais, políticos e ideológicos, principalmente quando tratamos da formação leitora do sujeito jovem e adulto. De acordo com Soares (2004), o acesso ao mundo letrado, para as camadas populares, em geral, é dificultado ou até mesmo impossibilitado, restringindo-se à alfabetização, pois “[...] ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne *leitor*” (SOARES, 2004, p. 25).

No Brasil, o ensino tecnicista predominante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 5.692/71 cerceou o valor da leitura, já que a grande preocupação da escola era formar mão de obra que atendesse às demandas imediatistas de mercado. Com a LDBEN 9.394/96, a formação do sujeito passou a ser vista de maneira mais humanística. Nessa lei, a educação é entendida como um dever da família e do Estado, tendo como finalidades não apenas a formação para o trabalho, mas o pleno desenvolvimento do ser humano e o seu preparo para exercer a cidadania (CARNEIRO, 2009). Nesse novo panorama proposto pela lei em vigência, a leitura ganha centralidade e muito se tem discutido sobre a importância do ato de ler, sobre a função social da leitura e sobre a relevância de todas as áreas do conhecimento contemplarem e viabilizarem práticas de leitura que corroborem a formação crítica dos educandos.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo discutir sobre a importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como base teórica os estudos de Freire (2005), Meurer (2000), Silva (1984), Solé (1998) e Yunes (1995). Neste estudo, a leitura é entendida como um direito do educando jovem e adulto e como um meio de lhe possibilitar uma compreensão mais autônoma dos diferentes objetos de leitura que circulam socialmente e das relações desses objetos com as práticas sociais. Visando a atingir esse objetivo, fizemos, inicialmente, uma breve discussão sobre o lugar da leitura na escola, abordando aspectos que



colaboram com a formação do leitor e do leitor, traçamos um breve panorama da EJA no Brasil, destacando o acesso à educação, assim como à leitura, como direito do jovem e adulto e, posteriormente, tecemos algumas considerações sobre práticas de leitura na EJA, fomentadoras da formação crítica do sujeito-leitor.

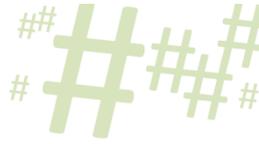
Acreditamos que as discussões aqui empreendidas possam colaborar para uma melhor compreensão da Educação de Jovens e Adultos e para o desenvolvimento de práticas de leitura crítica nessa modalidade de ensino, de modo a respeitar as vivências e experiências que esses sujeitos carregam consigo, mas, também, a ampliar os saberes desses sujeitos, possibilitando-lhes novas experiências e novas práticas de leitura.

2 Escola e leitura: da formação de leitores e de leitores

Adentrar pelo universo da leitura implica entendê-la como prática cultural, conforme Bourdieu e Chartier (2001), intrinsecamente ligada às relações sociais estabelecidas em determinado espaço-tempo. Assim compreendida, a leitura caracteriza-se como uma prática plural, “criadora, inventiva, produtora”, que não se esgota, tampouco se anula, nos limites do 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”. Ao contrário, abre-se como espaço próprio para as significações múltiplas e moventes que se situam “no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas [...]” (CHARTIER, 2001, p. 78).

Conforme argumenta Chartier (2001), “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuído”. No entanto, esse caráter de prática plural, muitas vezes, não é considerado, nem valorizado pela sociedade, tampouco pela escola. Para esse autor, quando buscamos a “correta” leitura dos textos ou quando valorizamos determinado tipo de leitura, em detrimento de outras maneiras de ler, negamos “a leitura plural que identificamos como realidade e como instrumento de análise [...]” (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 242).

Práticas de leitura voltadas para a decodificação, cujo foco é a identificação de uma informação no texto, ou para a avaliação, através do preenchimento de fichas de leitura ou da produção de resumos, ainda se mostram arraigadas no ensino escolar, restringindo as atividades de leitura a atividades mecanizadas que seguem sempre, ou quase sempre, o mesmo roteiro metodológico: ler para responder a questões de interpretação que têm, predominantemente, um



sentido já determinado pelo professor e/ou pelo livro didático, para resumir a história, para resolver exercícios gramaticais ou, ainda, como pretexto para a produção de redações.

Pierre Bourdieu, ao ser questionado por Roger Chartier (2001, p. 241) acerca do papel da escola contemporânea “na criação de uma capacidade e de uma necessidade de leitura”, afirma que o sistema escolar tem um efeito paradoxal na vida dos sujeitos, pois ao mesmo tempo em que representa a principal ou exclusiva via de acesso à leitura, ele destrói, de certo modo, a necessidade de leitura. Chartier (2001, p. 240) nos fala acerca do papel da escola no desenvolvimento dessa necessidade ou capacidade. Para ele, dentre as leis sociais, as da escola assumem maior importância no processo de modelamento da necessidade e da capacidade de ler do sujeito. Essa realidade, para Chartier, coloca o problema “[...] do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura [...]”, em duas facetas: uma correspondente ao nível elementar da decifração, outra referente à capacidade de uma leitura mais ampla e hábil, que possibilite ao sujeito a apropriação de diferentes textos (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 240). No caso da primeira faceta, a escola colabora para a formação de leitores; já no caso da segunda faceta, há um fomento à formação de leitores. Gonçalves (2004, p. 78) diferencia o leitor do ledor, afirmando que:

Leitor e ledor não se confundem, pois o leitor não se apoia na decifração de letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra (como faz o ledor). Para o leitor, a abordagem do texto (sua leitura) realiza-se através de um processo de questionamento, que não é estritamente dependente da decifração linear, ou seja, decifrar palavra por palavra da primeira à última linhas do texto. O leitor faz hipóteses de sentido a partir de indícios discursivos (e não restrito a cada palavra) e verifica essas hipóteses no texto; para ele ler é uma situação de vida, isto é, fonte de crescimento pessoal, tanto afetivo como cognitivo e não meramente um exercício escolar.

Ser leitor, como se vê, exige participação ativa do sujeito no processo de construção de sentidos para o lido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no tópico Prática de leitura, defendem essa atuação do leitor e afirmam que

a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

Para Silva (1984, p. 95-96), o ato de ler é complexo e exige a atuação do sujeito na execução de uma série de ações mentais, com destaque para as ações de constatar, cotejar e transformar. Segundo o autor, a leitura já inicia no momento em que o sujeito percebe a existência de documentos escritos imersos no mundo; todo texto mantém relações com o mundo



no qual ele está inserido, cumprindo uma intenção. Ao entrar em contato com o texto e buscar a sua intencionalidade, o sujeito “[...] abre-se para as possibilidades de significação, para as proposições de mundo que os signos do documento evocam ou sugerem” (SILVA, 1984, p. 95).

Após essa etapa, o sujeito executa, ou é convidado a executar atividades de constatação, cotejo e transformação diante do documento. Na constatação, ele destaca e enumera as possibilidades de sentido a serem atribuídos ao texto lido; percebe os sentidos pretendidos para o texto em sua gestação, mas não se limita a eles. O leitor crítico reage ao texto, problematizando-o. Ao fazer isso, posiciona-se diante do texto, iniciando o processo de cotejo. Nessa etapa, os sentidos atribuídos ao texto são interpretados, o leitor reflete acerca do texto e novos horizontes se abrem, dando início à etapa da transformação. Nela, os horizontes do texto são (re) elaborados, podendo surgir novas possibilidades de modificação ou de criação de novos textos a partir do que foi lido.

A leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do *ser leitor* (SILVA, 1984, p. 95).

O posicionamento crítico do ser-no-mundo como leitor emerge da realização de leituras que o permitam, a partir dos inúmeros textos que o cercam, construir o seu próprio texto. A realização de uma leitura crítica possibilita ao leitor muito mais do que a apropriação do sentido do texto; ela é mola propulsora para a construção do próprio sujeito-leitor, imerso em sua realidade sociocultural, auxiliando-o no processo de compreensão, para além do texto escrito, do texto-mundo. “Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e, portanto, da leitura”, assim afirma Silva (1984, p. 66).

Para Meurer (2000), ler criticamente envolve a necessária percepção de que os textos mantêm relação com a exterioridade, refletindo, promovendo ou questionando as formas pelas quais a sociedade se estrutura, ou seja, a leitura crítica não se restringe ao conteúdo semântico do texto, mas se alonga para as relações que esse texto estabelece com o seu contexto imediato de produção como, por exemplo, com os elementos linguísticos e extralinguísticos relacionados diretamente com a situação em que ele foi produzido, e com o contexto mais amplo, abarcando as relações existentes entre o texto, enquanto produto social, e o contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, os sentidos, na perspectiva da leitura crítica e da Análise de Discurso¹, “[...]”

¹ A Análise de Discurso, fundada, por Michel Pêcheux, no final dos anos 1960, do século XX, ocupa-se em estudar a linguagem e mais especificamente o discurso, esforçando-se para compreender a língua fazendo sentido, ou seja,



não estão só nas palavras, nos textos, mas, na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2005, p. 30).

A leitura crítica, desse modo, exige que o sujeito-leitor extrapole o conteúdo literal do texto, o que está expresso em sua superfície, e seja capaz de estabelecer relação entre a linguagem, materializada na forma de diferentes textos, a realidade e o mundo em si, ainda que tal relação seja, muitas vezes, marcada pela opacidade do que é dito e do que não é dito. Não se trata de desconsiderar o conteúdo semântico do texto, ao contrário. Para a realização de uma leitura crítica é fulcral apreender esse conteúdo, todavia, ler criticamente significa expandir “o raio de ação do leitor para considerar outras perspectivas e possíveis ‘agendas implícitas na história’” (MEURER, 2000, p. 159).

Desse modo, a leitura, ao passo que pode representar um forte instrumento de controle, quando circunscrita ao universo do leitor, pode ser compreendida, em contrapartida, como um instrumento de conscientização, ao evidenciar as relações do homem com os outros homens e com o seu universo sociocultural. Para Freire (1979, p. 15), o processo de conscientização exige que “[...] ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Quanto maior a conscientização, maior é o desvelamento da realidade, mais o homem se insere criticamente nos domínios da história, fazendo e refazendo o seu mundo, mais ele se apropria da práxis humana que é “[...] a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15).

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1981, p. 41-42).

A questão a ser colocada e pensada é que a formação do leitor crítico emerge de ações conscientes, planejadas e direcionadas para tal fim. É nesse sentido que a escola desempenha papel de relevância, principalmente ao atender os educandos jovens e adultos. Esses sujeitos

[...] não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são

para saber como um objeto simbólico, que pode ser um enunciado, uma pintura, uma música, produz sentidos (ORLANDI, 2005).



coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social (ARROYO, 2007, p. 30).

Assim, os elevados indicadores de analfabetismo jovem e adulto no Brasil, em pleno século XXI², encontram ancoragem em uma história regada por desigualdades e segregações: pobres, negros, filhos de trabalhadores, enfim, uma enormidade de indivíduos expropriados de seus direitos mais salutares. Milhões de jovens e adultos que, sem acesso à leitura e à escrita, foram preteridos de inúmeras situações de comunicação, impedidos de realizar leituras mais atentas e críticas do mundo, das pessoas, dos acontecimentos cotidianos.

Nesse sentido, ao refletirmos acerca do trabalho com a leitura na EJA, não podemos nos furtar da realidade social desses sujeitos, tampouco encobrir ou apagar os traços sócio-históricos das trajetórias vivenciadas por eles. Ao contrário, o trabalho nessa modalidade de ensino deve considerar essas histórias de vida, propiciando práticas de leitura que os permitam ler criticamente os textos que os cercam, inclusive, o texto-mundo no qual estão imersos.

3 A EJA no Brasil: do direito à educação e à leitura

Historicamente, a EJA esteve atrelada a políticas emergenciais, fomentadas por ações do governo ou por associações religiosas e sindicais. As primeiras campanhas de alfabetização de adultos³, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que trazia em seu slogan “Ser brasileiro é ser alfabetizado”, tinham como objetivos a redução dos índices de analfabetismo, de modo a atender aos apelos da recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a saber, a preparação de mão de obra alfabetizada para atuar principalmente nos contextos citadinos e a ampliação, em curto período de tempo, do número de eleitores (CEARON, 2011).

No que tange à gestação de uma proposta, verdadeiramente preocupada com a formação integral dos adultos, as discussões de Freire, principalmente a partir da década de 1960, desempenharam papel fundamental. A proposta educativa freireana propôs uma educação libertadora, que possibilitasse meios para que o homem tomasse consciência da sua condição de sujeito no e com o mundo, meios de se tornar leitor crítico de sua realidade, reconhecendo a

² No Brasil, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais vem lentamente diminuindo, mas ainda se estima que 8,7% da população nesse faixa etária seja analfabeta, ou seja, cerca de 13 milhões de pessoas. A taxa de analfabetismo, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo IBGE, é maior entre aqueles que pertencem ao quinto mais pobre (15,0%) da população, entre os que residem na região Nordeste (17,4%) e entre aqueles que estavam nas áreas rurais (21,1%) (IBGE, 2013, p. 127).

³ Conforme salienta Cearon (2011), foi a partir de 1940 que uma política voltada para a educação de adultos começou a ganhar contornos melhor definidos no território brasileiro.



opressão à qual estava submetido, para, então, viabilizar caminhos rumo à libertação. Essa proposta tinha nos círculos de cultura o seu lugar de efetivação, nos quais um coordenador se reunia com dezenas de homens do povo, em busca do direito à palavra, pela conquista da linguagem. A partir de palavras-geradoras, grávidas de sentido e de história, palavras advindas do universo vocabular dos sujeitos, esses iam rumando para a conquista da leitura: leitura do mundo, do escrito, do dito, do vivido; leitura dos derredores, de si e do outro; leitura que representava uma conquista fulcral para o cumprimento da vocação ontológica do homem: vocação de ser sujeito de seu agir, de sua vida e de sua história, para “ser mais”, vocação para a liberdade, conforme defendia Freire (1997).

Já no final da década de 1980, surgiram políticas educacionais mais expressivas voltadas para a Educação de Adultos, a partir do exposto no artigo 208, da Constituição Federal de 1988: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Em 1990⁴, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, resultou no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que trouxe como uma das metas principais a redução do analfabetismo adulto pela metade (UNESCO, 1990). Em 1997, coordenado pela UNESCO, outro importante evento marcou os esforços em se discutir o analfabetismo jovem e adulto: trata-se da realização da V CONFINTEA⁵, conferência que veio a corroborar a declaração de 1990, ampliando a noção de educação voltada para jovens e adultos. A EJA passou a ser entendida, definitivamente, como uma educação ao longo da vida, comportando processos formais e informais de aprendizagem, nos quais a leitura desempenha papel de destaque.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96, a EJA passou a se caracterizar como uma modalidade da educação básica, voltada para os sujeitos que não tiveram acesso à escola ou não puderam concluir a escolarização na idade regular,

⁴ Conforme salienta Cearon (2011), foi a partir de 1940 que uma política voltada para a educação de adultos começou a ganhar contornos melhor definidos no território brasileiro.

⁵ Os preparativos para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA deram corpo aos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos pelo Brasil afora, a partir de 1996. O primeiro Fórum, realizado no Rio de Janeiro, em 1997, configurou-se como espaço de encontro e debates entre os envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos no país. Em 1999, como resultados desses encontros, surgiram os ENEJAs – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, que se constituíram, conforme Cearon (2011, p. 95), “[...] em um marco no debate e intercâmbio sobre políticas de EJA no Brasil [...]”. A partir de 2002, representantes de Movimentos Sociais, Universidades, ONGs, SESI, SENAI, SENAC e do próprio Estado instituíram o Fórum Baiano de Educação de Jovens e Adultos.



passando a ser obrigação dos sistemas de ensino a sua oferta gratuita, de modo a respeitar as peculiaridades dos educandos, no que tange aos seus interesses e às suas condições de vida e de trabalho (CARNEIRO, 2009).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA⁶, à modalidade foram atribuídas três funções principais, a saber: a função reparadora, uma vez que visa ao resgate do direito negado à educação, não se referindo apenas à inserção do sujeito na escola, mas ao reconhecimento de que o educando jovem e adulto é um sujeito de direitos, como todo e qualquer indivíduo, e que tem o direito a uma educação de qualidade, que dê conta das suas necessidades específicas; a função equalizadora, pois, deve promover o reestabelecimento da trajetória escolar do educando, possibilitando-lhe igualdade de oportunidades e novas possibilidades de convívio e participação social, e a função qualificadora, já que, pautada na ideia de educação ao longo da vida, possibilita a aquisição e a atualização de saberes (BRASIL, 2000, p. 7-10).

No mesmo ano de aprovação das Diretrizes, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, reafirmou que “a educação é um direito humano fundamental [...] indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela globalização” (UNESCO, 2001, p. 8). Esse fórum estabeleceu como objetivos:

- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos (UNESCO, 2001, p. 9).

Como se vê, atualmente, podemos contar com uma diversidade de leis e documentos oficiais que abalizam a política de EJA no país, orientando com relação aos objetivos, metas, organização curricular, dentre outros aspectos dessa modalidade. Essas leis e documentos são unânimes em reconhecer as particularidades do sujeito jovem e adulto e a necessidade de se valorizar os saberes, as vivências e as leituras de mundo que esses sujeitos trazem consigo. Na prática, porém, como ratifica Leite (2013, p. 24), a EJA “é direcionada, basicamente, para atender as demandas que se constituem como subprodutos de uma escola excludente, marcada pelo fracasso de milhões de brasileiros”.

⁶ Parecer CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000.



Conforme mostra o resumo técnico do Censo Escolar de 2012, há uma clientela potencial a ser atendida pela EJA que ultrapassa os 56 milhões de brasileiros com mais de 18 anos, sujeitos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Desse contingente, incluindo ainda alunos a partir dos 15 anos, idade mínima para ingresso na modalidade, apenas 3 906 877 se encontram matriculados. Os números são contundentes: o atendimento aos educandos jovens e adultos analfabetos ou subescolarizados ainda é ínfimo, muito aquém do que poderia/deveria ser.

Outra questão bastante intrigante pontuada pelo resumo técnico citado é que os perfis etários dos alunos do ensino fundamental e da fase correspondente ao ensino médio da EJA são díspares (os alunos dos anos iniciais apresentam maior faixa etária do que os dos anos finais). “Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA”. Assim, “[...] há evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola” (BRASIL, 2013, p. 25), o que tem intensificado o processo de juvenilização da EJA. Esses dados corroboram o abismo que ainda existe entre os acordos e documentos oficiais e a realidade vivenciada pelos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade considerada própria.

Diante desses conflitos, urge pensarmos em estratégias que possibilitem, ao menos no âmbito de nossa atuação, não apenas a reentrada do jovem e adulto no ambiente escolar, mas a sua permanência nele, assegurando-lhes condições de se “[...] formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (ARROYO, 2001, p. 15). A leitura, nesse processo de formação, desponta-se como um direito e como um caminho possível, desde que seja mediada de forma planejada e significativa.

4 Por práticas de leitura que corroborem a formação crítica do leitor jovem e adulto

Solé (1998, p. 22) considera a leitura como um processo de interação entre o sujeito-leitor e o texto, o que traz algumas implicações, dentre elas, a exigência de um leitor ativo, capaz de processar e examinar o que lê e a necessidade de se traçar objetivos claros, anteriores ao ato de ler, que guiem as leituras realizadas. Esse processo de interação na escola é quase sempre mediado pelo educador. Assim, para que consigamos fomentar na EJA práticas de leitura que corroborem a formação crítica dos sujeitos jovens e adultos, algumas atitudes despontam-se como importantes por parte do educador, dentre elas destacamos três. Primeiro, é necessário conhecer as práticas de leitura que esses sujeitos já mantêm, nos diferentes contextos onde atuam. Conforme salienta Vóvio (2007, p. 91),



sabemos muito pouco sobre as práticas de leitura, sobre seu funcionamento em contextos diversos [...] Muitas vezes essas práticas estão relacionadas a práticas orais e coletivas muito distintas daquelas de que se ocupa tradicionalmente a escola. Sabemos muito pouco sobre as posições atribuídas e acatadas pelos participantes nessas situações, por exemplo, o que se lê, de quem é a responsabilidade de ler, para quem se lê, qual é o papel do texto e como se interpretam o texto escrito [...] Portanto, conhecê-las e identificá-las exige trocar nossas lentes para observarmos os *comos* e os *porquês* das práticas de leitura que ocorrem em cada local, o *modo* como a escrita é usada e os *para que*, as maneiras como as pessoas se envolvem nessas práticas e como elas as significam.

O conhecimento das práticas de leitura⁷ mantidas pelos sujeitos jovens e adultos auxiliará o educador a elaborar a sua proposta de trabalho com a leitura, pois permitirá a ele, certamente, conhecer não apenas o que os educandos leem, mas também como eles concebem a leitura em suas itinerâncias, quais experiências já compartilharam ou compartilham com outros leitores, seja no âmbito familiar, religioso ou do trabalho, que tipos de materiais de leitura têm e tiveram acesso nas diferentes etapas da vida, com quais gêneros estão mais familiarizados no seu dia a dia e quais as suas preferências. Essas evidências, segundo Vóvio (2007), devem ser utilizadas como pontos de referência para que o educador possa proporcionar novas práticas de leitura “adequando o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos envolvidos” (VÓVIO, 2007, p. 92).

Uma vez conhecidas as práticas de leitura dos educandos, faz-se necessária a segunda ação, qual seja a disponibilização de materiais passíveis de leitura variados, impressos, visuais, audiovisuais, “[...] de gêneros e textos significativos, que tratam de temas e assuntos de interesse de jovens e adultos. Teriam lugar nesse acervo também os materiais que os estudantes gostam e com os quais costumam conviver” (VÓVIO, 2007, p. 93). Esse processo de seleção do material de leitura nos encaminha para a terceira ação necessária: traçar objetivos bem

⁷ Um dos caminhos para se conhecer essas práticas de leitura do sujeito jovem e adulto é a utilização da Metodologia das Histórias de Vida ou abordagem experiencial, logo no início do trabalho com as turmas de EJA, através da narrativa biográfica oral e escrita, elaborada em quatro etapas. A narrativa, conforme acreditam os precursores dessa metodologia, possibilita que as singularidades/subjectividades do sujeito sejam afloradas, ao passo em que dimensões espaço-temporais e socioculturais dessas subjectividades também se evidenciam. As histórias de vida configuram-se, segundo Josso (2010, p. 13), “[...] como mediação à compreensão sociológica de realidades socioculturais por meio da vivência dos atores”, logo muito têm a contribuir no processo de conhecimento do sujeito-leitor: o próprio sujeito se (re) conhecendo, ao reconstituir seus percursos de vida, e o educador conhecendo esses sujeitos, através de suas narrativas.



definidos para a leitura a ser realizada, conforme sinaliza Solé (1998). Para ela, esses objetivos poderiam ser elencados da seguinte maneira: ler para obter uma informação precisa ou uma informação de caráter geral; para seguir instruções; para aprender; para revisar um escrito próprio; para sentir prazer; para comunicar um texto a um auditório; para exercitar a leitura em voz alta ou para verificar o que compreendeu (SOLÉ, 1998, p. 93-99). Sobre esses objetivos da leitura, Vóvio (2007, p. 93) destaca que:

Um destaque especial no processo de aprendizagem pela própria função da EJA é o objetivo de *ler para aprender*, que implica a organização de propostas coletivas que abordam informações, conhecimentos e competências substanciais para o tratamento de temas e problematizações. Assim, a organização desses acervos demandaria a inclusão de textos informativos de diversas áreas do conhecimento, textos jornalísticos, relatos históricos, textos literários e didáticos, além de listas, esquemas, tabelas, gráficos, mapas e imagens; todos voltados à apreensão de novos conhecimentos por parte dos estudantes. A apropriação desses textos pelos estudantes estaria atravessada por oportunidades de aprender estratégias de estudo, que vão acompanhá-los no enfrentamento de atividades nos mais variados âmbitos.

Definir previamente os objetivos da leitura pode ressignificar o ato de ler na EJA, pois não se trata, apenas, de ler para aprender a ler, mas de ler como uma possibilidade de buscar informação, de problematizar uma situação, de identificar um problema, de pensar uma solução, de vislumbrar novos mundos, de compreender a realidade, seja ela local ou global. A leitura, assim, precisa ocupar a centralidade do trabalho na EJA, de modo a auxiliar os educandos no enfrentamento dos desafios que a vida diariamente lhes impõe.

Essas três ações, dentre tantas outras importantes para o trabalho com a leitura crítica na EJA, colocam-nos diante da atuação dos educadores de jovens e adultos, não apenas dos de Língua Portuguesa e sim de todos os que trabalham na modalidade. Não há programa, tampouco projeto que melhorará as condições de educação e de leitura sem a atuação do educador em sala de aula⁸, sem o seu (des)empenho, a sua motivação, a sua percepção dos educandos para além das trajetórias escolares truncadas, marcadas, muitas vezes, pela repetência, pela evasão e pelo abandono (ARROYO, 2007); enxergar o sujeito jovem e adulto em suas trajetórias humanas, buscando estabelecer com ele uma relação de diálogo, parece-nos um dos desafios mais urgentes ao trabalho com a leitura na EJA.

⁸ Decorre dessa constatação a necessidade de formação específica do educador de jovem e adulto, o que envolve mudanças drásticas, dentre elas a reestruturação dos cursos de formação de professor, que pouco ou nada discutem sobre a modalidade e a oferta de formação continuada aos que estão em sala de aula.



5 Considerações finais

A leitura na Educação de Jovens e Adultos não pode ficar restrita, se quisermos corroborar a formação de leitores críticos, ao processo de decodificação e ao conteúdo semântico do texto, mas deve se alongar para as relações que os textos estabelecem com as práticas sociais, com os contextos de produção, com as intenções comunicativas de quem escreve e com os saberes que quem lê já possui. Ler criticamente, nessa perspectiva, envolve procurar compreender essas relações. Assim, ao ler, o sujeito posiciona-se diante do texto, transformando-o a partir do seu conhecimento linguístico e de mundo e transformando-se, à medida que a leitura da palavra pode desencadear uma nova leitura de mundo, em um movimento inesgotável de complementaridade (FREIRE, 2005).

No processo de fomento a esse tipo de leitura, a escola desempenha uma função importante, uma vez que se caracteriza como o espaço no qual os saberes, as vivências e as leituras dos sujeitos jovens e adultos se encontrarão com novas práticas de leitura, possibilitadas pela ação mediada e planejada do educador. Na busca por caminhos para desenvolver a leitura crítica de educandos jovens e adultos, o papel do educador é fulcral, pois é ele que selecionará, a partir do (re) conhecimento das práticas de leitura que os sujeitos já mantêm, materiais de leitura, definindo os objetivos para as leituras realizadas em sala de aula, de modo a ultrapassar o ler para aprender a ler ou o ler para a realização de atividades automatizadas apenas.

No entanto, o tratamento dado à leitura na escola ancora-se, ainda, em algumas problemáticas que estão entre os muros da instituição e em outras que se situam além-muros: a supervalorização do conteúdo pelo conteúdo, a formação deficitária do professor que, em muitos casos, não se formou leitor, a alfabetização problemática oferecida a muitos jovens e adultos, a má distribuição dos bens culturais no seio social, dentre eles o livro, a falta de bibliotecas em boa parte das escolas, e a falta de otimização das que existem, o autoritarismo que ainda permeia as relações escolares, enfim. Existem inúmeras realidades que emperram o processo de “criação de uma capacidade e de uma necessidade de leitura” (BOURDIEU; CHARTIER, 2001), contraproducentes à formação de um leitor consciente, capaz de ler e constatar, ler e cotejar, ler e transformar, ler e descortinar novos caminhos, ler por prazer e ter prazer ao ler. Esses empecilhos dificultam – e muito – o trabalho com a leitura, entretanto não podem nos impedir de buscar desenvolver na EJA práticas de leitura que auxiliem na formação crítica dos educandos, de um lado possibilitando aos sujeitos o acesso aos conhecimentos,



historicamente, negados, de outro auxiliando na inserção desses jovens e adultos, de forma mais autônoma, no universo das práticas sociais do lugar onde vivem, do mundo do qual fazem parte.

THE IMPORTANCE OF READING IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION: WHAT KIND OF READING ARE WE TALKING ABOUT?

Abstract: This article discusses the importance of reading in the Youth and Adult Education (EJA), starting from Freire's work (2005), Meurer (2000), Silva (1984), Solé (1998), Yunes (1995), among other authors. In this bibliographical study, reading is understood as a right of the juvenile and adult learner and as a complex and plural cultural practice, that is able, when not limited to the semantic content of the text, of making it possible for this individual a more independent understanding of various texts circulating socially and of the relationships that these texts, understood as language materialized forms, establish with the current social practices. As a result of the presented discussion, we highlight three important actions that should permeate the work with reading in the EJA, in order to collaborate with the critical learning of the Juvenile and Adult individual-reader.

Keywords: Youth and Adult Education. School. Critical reading.

Referências

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In.: **Alfabetização e cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos. n. 11, abr. 2001.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In.: GOMES, N. L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; SOARES, L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Documento Base Nacional para a VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, março de 2008.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2012: Resumo Técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, 41 p.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.



CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CEARON, N. M. **Programa de alfabetização de jovens e adultos – PRAJA**: Visão do aluno. Salvador: EDUNEB, 2011.

CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Educação e Mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, L. M. **Do leitor ao leitor**: Um estudo de caso sobre as insuficiências na utilização do jornal em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa em turmas do último ano do ensino fundamental. 2004, 270p. Programa de Pós-graduação em Letras, Estudos da Linguagem/Aquisição de Língua Materna, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

MEURER, J. L. **O trabalho de leitura crítica**: recompondo representações, relações e identidades sociais. Ilha do Desterro, Florianópolis, nº 38, p. 155-171, jan./jun. 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.

SOLÉ, I.. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



UNESCO - CONSED. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Ação educativa, 2001.

VÓVIO, C. L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Minas Gerais, v. 1, n. 0, p. 85-96, ago. 2007.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, n. 44, Curitiba: Editora da UFPR, 1995, p. 185-196, 1995.

YUNES, E.; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.