

OS CAMINHOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Flávia Regina de Barros

Resumo

Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma professora atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e verificar seus impactos nas práticas de letramento dos seus alunos. Os dados dessa pesquisa são a base para a escrita desse artigo. A pesquisa foi realizada em um município do interior do Estado de São Paulo com 13 alunos. O processo de coleta dos dados foi organizado através de dois procedimentos: a) Sessões de observação em sala de aula, com anotações em diário de campo e por meio da gravação em áudio, registrando-se a descrição das práticas pedagógicas realizadas pela professora; b) Entrevistas individuais audiogravadas (três no total) visando coletar dados sobre suas práticas sociais com a leitura e escrita, nas situações cotidianas, antes e durante o processo escolar.

Palavras-chave: alfabetização – letramento – adulto – práticas de leitura e escrita

1. INTRODUÇÃO

O adulto não escolarizado, ao procurar uma classe de alfabetização, leva para a escola uma experiência diferenciada, já detém grande experiência de vida, já sabe a falta que faz a escrita e a leitura quando precisa assinar e ler documentos, enviar ou receber correspondências, ler placas, avisos, nomes de ruas e de lojas ao andar pela cidade, identificar nomes e preços de mercadorias ao fazer compras, etc. Ele já sentiu também a vergonha da discriminação ao ter que colocar a impressão digital no lugar da assinatura e a angústia da dependência ao ter que pedir a alguém para ler ou escrever as cartas, ou dizer-lhe o nome do ônibus que deseja tomar ou da loja onde pretende comprar algo. Por isso, o adulto sabe por que quer ir para a escola e o que quer nela aprender. Esse anseio/necessidade gera, no aluno adulto, expectativas quanto à intervenção da escola na sua busca de domínio das práticas de leitura e escrita.

Foi esta compreensão que nos levou à investigação que neste texto iremos em parte percorrer¹ e que voltou-se a questões como: O que, afinal, os jovens e adultos leem e escrevem quando voltam à sala de aula, em busca de oportunidades de aprendizagem? Estarão essas experiências correspondendo às suas necessidades e, principalmente, às suas possibilidades como leitores, trabalhadores e cidadãos? Que práticas educativas podem transformar as condições de letramento desses alunos jovens e adultos, ou seja, tanto aumentar e inovar habilidades de leitura e escrita quanto suas disposições para utilizar tais habilidades na vida cotidiana?

Nos mobilizamos pela vontade de buscar descrever práticas de profissionais com sucesso no envolvimento de jovens e adultos nas atividades de letramento, objetivando-se traçar caminhos que

¹ Texto elaborado a partir da pesquisa de mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação da Unicamp, intitulada “Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos” sob a orientação do Prof. Sérgio Antônio da Silva Leite no grupo Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE).

possibilitem inspirar outros docentes que atuam na modalidade EJA. Pretendemos descrever e analisar práticas pedagógicas de um professor que compreendesse que, para um indivíduo tornar-se de fato um usuário da leitura e escrita, torna-se necessário mais do que o conhecimento dos códigos, das letras, cabendo à escola colaborar para a formação do aluno como um cidadão letrado, habilitando-o a usar a escrita em atividades comunicativas e culturais e a compreender o mundo de forma crítica e autônoma para, assim, inserir-se diferencialmente na sociedade tecnológica e ampliar o exercício da cidadania.

Mostra-se relevante, então, um aprofundamento deste tema e a divulgação das informações sobre o mesmo, para que os educadores possam enriquecer sua prática e explorar alternativas pedagógicas centradas nos usos sociais da escrita.

O interesse no desenvolvimento de pesquisas como esta faz-se urgente, pois, a partir delas, será possível contribuir com mudanças dos índices de analfabetismo funcional, que limitam direitos e comprometem o pleno exercício da cidadania de uma significativa parcela da população.

Deve-se considerar que o aluno que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se é um indivíduo que já participa de uma sociedade letrada, cujas necessidades de se adaptar às tecnologias de comunicação e informação, modos de viver, trabalhar, organizar o tempo e o espaço são urgentes. Em um caminho assim, a escola pode valorizar essas peculiaridades e tomá-las como parceiras para o desenvolvimento do aprendizado.

2. DESENVOLVIMENTO E EXPLANAÇÃO DOS RESULTADOS

2.1. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em um município do interior do Estado de São Paulo e, como já destacado, a nossa intenção era observar uma professora que, reconhecidamente, trabalhasse de forma adequada com a alfabetização de adultos na perspectiva do letramento. Portanto, a escolha de uma professora que atendesse a esses requisitos era um fator determinante para a realização da própria pesquisa.

Contatamos uma professora que foi indicada pela secretária de Educação e pela supervisora como sendo uma excelente docente, comprometida com seu trabalho, competente, querida e reconhecida pela comunidade escolar.

Para se alcançarem os objetivos propostos na pesquisa, era fundamental que o processo de coleta dos dados contemplasse tanto a dinâmica interativa de sala de aula, as práticas pedagógicas, com ênfase na mediação do professor, como também a participação dos alunos envolvidos, incluindo suas opiniões a respeito dessas interações e das práticas de letramento. O processo de coleta dos dados foi organizado através de dois procedimentos: a) Sessões de observação em sala de aula, com anotações em diário de

campo e gravação em áudio, registrando-se a descrição das práticas pedagógicas realizadas pela professora; b) Entrevistas individuais audiogravadas, com todos os 13 alunos, visando coletar dados sobre suas práticas sociais com a leitura e escrita, nas situações cotidianas, antes e durante o processo escolar.

Buscando identificar a evolução do processo de envolvimento dos sujeitos com relação às práticas sociais de leitura e de escrita, com cada um dos gêneros textuais abordados pela professora, as falas das entrevistas inicial e final foram organizadas em colunas, de forma a possibilitar análise comparativa entre elas. As planilhas também apresentam dados relevantes da segunda entrevista e observações dos alunos sobre aspectos afetivos vivenciados durante o processo, coletados na entrevista final. A partir dos conjuntos de dados organizados nas planilhas, buscamos identificar as possíveis relações entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora e seus efeitos nas práticas de letramento dos alunos.

2.2. RESULTADOS

Quando retorna à escola, o adulto analfabeto, geralmente, não o faz pensando em recuperar um tempo perdido ou para aprender algo que não aprendeu quando criança. O que ele busca é um aprendizado para as suas necessidades atuais.

Em sua maioria, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – compõe-se de alunos pertencentes a grupos sociais de baixo poder econômico, portadores de uma linguagem própria, conhecimento e experiências que expressam a sua realidade social e a de seu grupo. Possuidores de culturas e múltiplos saberes, diariamente aprendem a sobreviver num mundo regido pelo valor da escrita em que a escolarização pode proporcionar independência e inclusão social. Conhecem bem o valor da escrita e, muitas vezes, de uma forma mais consciente que os sujeitos escolarizados, pois diariamente sentem “na pele” o preço da falta da escolarização e do conhecimento escolar e sabem que o conhecimento, em qualquer idade, é fundamental para a qualidade de vida e para o exercício da cidadania.

Pudemos identificar elementos de histórias de envolvimento com a leitura e a escrita, vivenciadas durante o processo de escolarização, dos sujeitos da pesquisa. Nestas histórias, as práticas pedagógicas mostraram criar situações que produziram diversas formas de envolvimento que influenciaram o processo de desenvolvimento de cada sujeito com relação a leitura.

Na sequência, discutiremos alguns aspectos identificados nas falas dos alunos que facilitaram o seu envolvimento com práticas sociais de leitura e escrita, a partir do processo de mediação planejado e desenvolvido pela professora.

a) O tratamento dos conteúdos de forma contextualizada e orientada

Observamos uma grande preocupação da professora em ensinar os conteúdos de forma contextualizada, baseando-se em textos e materiais reais (fábulas, histórias, músicas, poesias, receitas culinárias, textos jornalísticos, etc.) com os quais os alunos já mantêm contato em seu cotidiano e, por isso, têm facilidade em estabelecer relação entre o conteúdo que é ensinado em sala de aula e o que observam e utilizam na realidade de seu cotidiano. Ao explorar a diversidade textual, a professora aproximou-os das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação proporcionou condições para compreendessem o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita seu domínio sobre eles.

Saber reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece o trabalho de compreensão, porque orienta, adequadamente, as expectativas do leitor diante do texto. O professor contribui para isso quando propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas durante e depois da leitura. Todos esses cuidados com os textos estavam presentes na prática pedagógica da professora observada.

b) Relações marcadas pelo respeito, motivação e dialogicidade

Nossas observações permitiram também apontar que, além de ensinarem a ler e a escrever, as práticas pedagógicas da professora puderam contribuir com um elemento a mais de motivação; ela levava os alunos a quererem ler e escrever cada vez mais e melhor. Durante as aulas, foi possível perceber que, através de suas instruções, correções e *feed-back*, a professora compartilhou com seus alunos o prazer pela leitura e escrita, além do sentimento de satisfação por poder fazer da leitura um precioso instrumento na vida cotidiana. A professora propagava entre seus alunos o gosto pela leitura e escrita, dando à sua mediação o caráter contagioso da afetividade. Segundo Wallon (1971) “*A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, (...) possui sobre o outro um grande poder de contágio*” (p. 134).

c) A professora: um modelo

A leitura em sala de aula pareceu ter despertado o interesse em alguns alunos, isso é algo que foi apontado por comentários como os que se seguem:

“Eu sempre fui interessada né... Mais principalmente pela leitura aumentou sim. Eu gosto muito das leitura que a Doro² faz com a gente, as mensagens que ela traz, tô procurando livro agora que traz essas mensagens bonitas que ela lê pra gente.” (S13 – Entrevista final)

“Opa, com certeza. Tanto pelo meu esforço, como pelo esforço da professora, todo dia a professora traz alguma coisa diferente. Eu gosto muito das leituras

² Apelido dado pelos alunos à professora. Esta “informalidade” indicia o tipo de contato que eles construíram.

que ela faz todo dia. Daí quando ela lê alguma coisa do livro da sala eu gosto de pegar pra vê se eu consigo ler também, vê mais alguma coisa sabe...” (S12 – Entrevista final)

A presença dos livros, como podemos acompanhar, foi destacada e valorizada por diferentes alunos. Na sala de aula, eles ficavam guardados em um armário e a professora sempre os utilizava para fazer as leituras diárias. Às vezes, lia o livro todo; às vezes lia somente algum trecho. Os alunos ficavam livres se quisessem pegar algum livro para levar para casa. A professora incentivava-os a pegar, mas não havia uma cobrança, pois entendia que trabalhavam o dia todo e tinham problemas em casa o que, muitas vezes, os impediam de ler. Portanto, ficavam livres para pegar e só comunicavam a ela o livro que, porventura, pegassem. Na sala de aula, o espaço era aberto para quem quisesse comentar sobre qualquer leitura que houvesse feito.

Com relação a esses aspectos, Leite (2006) observa que no processo de interrelação entre professor e aluno, “*o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos, afeta cada um*” (p. 28). Da mesma forma, Mahoney e Almeida (2005) apontam que “*Queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver conflitos, na forma de falar e ouvir*” (p. 26).

Diversas pesquisas já mostraram que é através do modelo de leitor que o indivíduo pode desenvolver a prática de leitura, tanto no contexto familiar como no contexto escolar. Segundo Lajolo (1994), “*Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê...*” (p. 108).

Para esta autora, a leitura contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala/escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto. E, para experimentar tais especificidades, não seria preciso ler por si mesmo. Seria, na verdade, possível ler “através” do professor. Portanto, na rotina da sala de aula, seja qual for a idade dos alunos, parece relevante que sejam garantidos momentos diários de leitura pelo professor e pelos alunos.

d) Experimentar a própria voz e receber interlocução

Pudemos observar, também, a importância da prática de incentivar os próprios alunos a lerem em voz alta na sala de aula. Essa atitude permitiu que os educandos se desenvolvessem, perdessem o medo e a vergonha, conferindo-lhes uma autoestima positiva.

Importante destacar que a capacidade de compreensão do que se lê não ocorre automaticamente, nem está plenamente desenvolvida no sujeito, mas, precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades. O professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando: lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos; proporciona-lhes familiaridade com gêneros textuais diversos; aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar); quando instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os “não ditos” do texto, a descobrirem e explicarem os porquês.

2.3. DISCUSSÃO

Notamos como a função social do conteúdo aprendido contribuiu para uma relação positiva com o objeto de conhecimento; os alunos apropriaram-se dos conhecimentos de maneira funcional, possibilitando seu uso.

As atividades, planejadas e realizadas a partir de fábulas, histórias, músicas, receitas culinárias, textos jornalísticos, etc., materiais com os quais os alunos já mantinham contato em seu cotidiano mostraram-se capazes de despertar o interesse e a mobilização dos alunos uma vez que não eram baseados em textos “escolares”.

Assim, por maiores que possam ter sido as dificuldades desses alunos, acompanhamos aqui a motivação que testemunharam ao aprender. Da mesma forma, a mediação da professora foi fator determinante, ajudando, estimulando, incentivando e criando oportunidades para que eles se envolvessem e aprendessem a se relacionar com conteúdos que fizessem sentido e se relacionassem com as práticas sociais cotidianas.

A esse respeito, Marcuschi (2002, p. 33) confirma que um ensino que tenha como um de seus objetivos a exploração dos gêneros textuais, tanto na língua falada quanto na escrita, tende a ser mais produtivo, pois permite que os aprendizes consigam expressar-se nas diversas manifestações às quais sejam expostos. O autor coloca que os gêneros têm existência real, que se expressam em manifestações diversas, tais como: receitas culinárias, cartas, bilhetes, textos jornalísticos, etc. Não se constituem em uma listagem fechada e completa. São formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas e sua definição não é linguística, mas de natureza sócio-comunicativa.

Em relação ao trabalho realizado com os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, os sujeitos relataram, nas entrevistas, que a utilização de textos reais contribuiu para o desenvolvimento de suas competências para ler e escrever, bem como para o aumento de seu interesse e motivação pelas práticas de leitura e pela escrita – dentro e fora da escola.

Mas, ao contrário, quando o aluno não percebe relação alguma entre os temas tratados na escola e a própria vida, corre-se o risco de o insucesso ocorrer logo no início do processo de ensino-aprendizagem, anulando-se as possibilidades de se estabelecer uma boa relação com o objeto de conhecimento. Quanto a isso, Leite (2006) enfatiza que o ensino desvinculado da vida traz enormes prejuízos para o estabelecimento de uma relação positiva entre o aluno e o objeto de conhecimento:

Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. (...) o conhecimento acumulado em determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos (p. 35).

O aprendizado da língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Nesse caminho, podemos nos envolver com uma formação de alunos efetivamente comprometida com a produção e interpretação de textos de uso social – orais e escritos – e que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitem plena participação no mundo letrado.

Este objetivo implica colocar o aluno em contato sistemático com o papel de leitor e escritor, compartilhando a multiplicidade de propósitos que a leitura e a escrita possuem: ler por prazer, para se divertir, para buscar alguma informação, para contar para os outros o que leu; escrever para expressar as ideias, para organizar os pensamentos, para aprender mais, para informar, para expressar sentimentos e tantos outros mais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos desses alunos testemunham a importância da vida escolar para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita já existentes, bem como de novas práticas de letramento, o que demonstra que o envolvimento com a leitura e a escrita não ocorre de modo natural ou espontâneo. Implica, ao contrário, em planejamento, sistematização, organização e empenho por parte dos professores e da escola, de um modo geral. Em outras palavras, é preciso que as decisões sobre o ensino que se pretende ministrar sejam tomadas com seriedade e comprometimento.

4. REFERÊNCIAS

BARROS, F. R. *Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2011.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, 11-30, 1º semestre de 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

WALLON, H. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Edições 70, 1968.