



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS

DE LICENCIATURA EM LETRAS

LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

ERIKA FERRAZ MARINHO DE LIMA

**AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

JOÃO PESSOA

2021

ERIKA FERRAZ MARINHO DE LIMA

**AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Licenciatura em Letras – Língua
Portuguesa, da Universidade Federal da
Paraíba – UFPB, como requisito para
obtenção do título de Licenciado em Letras
- Português.

Orientadora: Profa. Dra. Josete Marinho de
Lucena.

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732p Lima, Erika Ferraz Marinho de.

As práticas de leitura dos alunos da Educação de Jovens e Adultos / Erika Ferraz Marinho de Lima. - João Pessoa, 2021.

43 f. : il.

Orientação: Josete Marinho de Lucena.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. EJA(Educação de Jovens e Adultos). 2. Práticas de letramento. 3. Leitura. I. Lucena, Josete Marinho de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 374.7:028

ERIKA FERRAZ MARINHO DE LIMA

**AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras - Português.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena – UFPB
Orientadora

Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael – UFPB
Examinadora

Profa. Dra. Edjane Gomes de Assis – UFPB
Examinadora

Profa. Dra. Quezia Vila Flor Furtado – UFPB
Examinadora Suplente

Para minha querida mãe, Maria L. Ferraz Marinho, e
meu amado esposo, Aldo Batista de Lima.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai, criador da minha vida, autor da minha história, o amor que habita em mim, a quem eu dou graças por todas as bênçãos. Ao Filho, a quem eu recorro a levar todos os meus anseios até o céu. Ao Espírito Santo, que intercede por mim.

À minha querida mãe, Maria L. Ferraz Marinho, por sua força, por suas orações, por seus sábios conselhos, por ter criado a mim e aos meus seis irmãos, por sempre estar presente, por sempre me lembrar de que nunca podemos desistir, por sempre me querer bem, por ser a mulher da minha vida.

Ao meu esposo, Aldo Batista de Lima, por seu amor, sua bondade, seu apoio, sua confiança. Por suportar minhas crises, por me acalmar. Por todo o auxílio para que eu pusesse estudar. Obrigada por ser meu par.

À minha família, principalmente às minhas irmãs, que são meu porto seguro. Obrigada por proporcionarem momentos incríveis, de risos e risos. Amo vocês.

A todos os meus colegas e amigos que torceram por esta conquista. Toda a energia positiva, com certeza, me contagiou. Sintam-se abraçados.

Aos meus companheiros de curso, a turma “Perdidos na noite”, por toda a ajuda oferecida, todo aprendizado partilhado, por todo carinho e atenção. Agradeço por ter conhecido cada um de vocês, em particular a André Pereira, Jefferson Bruno, José Milton, Ítalo Jhon e Rafaela Maria, seres significativos à minha formação acadêmica.

A todos os professores do curso de Letras – Português – UFPB, especialmente aos professores Maria de Fátima Almeida, Socorro Cláudia, Arturo Gouveia, Amador Ribeiro, Fátima Melo, Vanessa Rimbau, Tiago de Aguiar e José Wellisten, por compartilhar seus conhecimentos de mundo, de ensino, de pesquisa, etc. com competência e sabedoria. Grata por todos os ensinamentos, todas as lições aprendidas nesse incrível trajeto que é o ensino superior.

E, por fim, à minha orientadora, professora Josete Marinho de Lucena, por ter me acolhido e me orientado neste trabalho.

A todos, muito obrigada!

*“Entre coisas e palavras – principalmente
entre palavras – circulamos.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as práticas de letramento relacionadas à leitura que os alunos da EJA realizam dentro e fora da escola. Para o embasamento teórico, nos apoiamos nas considerações de Soares (2009) e Kleiman (2005) quanto ao letramento, Leffa (1996) e Solé (2014) quanto à leitura, além das reflexões de Basegio e Medeiros (2012), Gadotti e Romão (2011), Siqueira e Guidotti (2017), SOEK (2010), Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018), e Curitiba (2006) sobre a EJA. Sob uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, realizamos uma pesquisa de campo que teve como instrumento de coleta, questionários aplicados, no mês de agosto de 2019, de forma presencial, a 21 alunos de uma turma da EJA de uma escola estadual localizada na cidade de João Pessoa-PB. Quanto à metodologia empregada para a análise dos dados, utilizamos o método comparativo. Os resultados demonstram que entre a leitura e escrita os alunos preferem a leitura, mas que estes, em sua maioria, não gostam de textos longos. Os resultados demonstraram ainda que os alunos sinalizaram que apresentam certa dificuldade na interpretação dos textos. Os dados também apontaram que a leitura é a atividade mais realizada pelos participantes fora da escola, entre as preferências estão os textos do gênero notícia e a Bíblia. E por fim, sobre a relação entre as práticas dentro e fora da escola, os dados indicaram que a maioria dos alunos não faz uso das atividades aprendidas na escola, mas veem na leitura uma ferramenta para aquisição de conhecimento.

Palavras-chave: EJA. Práticas de letramento. Leitura.

ABSTRACT

This work aims to investigate the literacy practices related to reading that EJA students perform inside and outside school. For the theoretical basis, we rely on the considerations of Soares (2009) and Kleiman (2005) regarding literacy, Leffa (1996) and Solé (2014) regarding reading, in addition to the reflections of Basegio and Medeiros (2012), Gadotti and Romão (2011), Siqueira and Guidotti (2017), SOEK (2010), Curriculum Proposal of the State of Paraíba (2018), and Curitiba (2006) on EJA. Under a qualitative approach, of an interpretive nature, we carried out a field research, which had as a collection instrument, questionnaires applied in August 2019, in person, to 21 students from an EJA class of a state school located in city of João Pessoa-PB. As for the methodology used for data analysis, we used the comparative method. The results show that between reading and writing, students prefer reading, but most of them do not like long texts. The results also showed that students signaled that they have some difficulty in interpreting the texts. The data also showed that reading is the activity most performed by participants outside of school, among the preferences are texts of the news genre and the Bible. And finally, on the relationship between practices inside and outside the school, the data indicated that most students do not use the activities learned at school, but see reading as a tool for acquiring knowledge.

Keywords: EJA. Literacy practices. Reading.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	11
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
3.1 EJA: marcos históricos, definição e características.....	13
3.2. Letramento e práticas leitoras: concepções.....	18
4. METODOLOGIA	24
4.1 Procedimentos metodológicos.....	24
4.2 Caracterização da instituição e dos participantes da pesquisa	25
5. ANÁLISE DOS DADOS	26
5.1 Preferências de práticas de letramento	26
5.2 Práticas de letramento na escola.....	29
5.3 As práticas de letramento fora da escola.....	30
5.4 Relação entre as práticas de leitura dentro e fora da escola.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
APÊNDICES	39

1. INTRODUÇÃO

Desde meados da década de 1930, período em que o Brasil passava por grandes mudanças provocadas pelo processo de industrialização e urbanização, o sistema público de educação brasileira atenta para a educação dos adultos. A partir desse momento, programas e propostas de ensino foram criados com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo (CURITIBA, 2006). Entre os programas e proposta destacamos na atualidade a regularização em torno da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), que ganha visibilidade por permitir o acesso à escolarização àquelas pessoas que não permaneceram ou ingressaram na escola em idade apropriada. Além de oferecer educação básica, a EJA contribui para o alcance de interesses, condições de vida e de trabalho do jovem, do adulto e do idoso (BRASIL, 1996).

Pensar a Educação de Jovens e Adultos é tentar compreender um contexto de ensino e aprendizagem diferenciado, além das práticas desse aprendizado como meio de promover a liberdade desses cidadãos em lidar de forma consciente e crítica nas mais variadas situações dentro e fora dos muros escolares. Entender o público ao qual se destina essa investigação é primordial para o desenvolvimento de nossa pesquisa, sabendo que, na maioria dos casos, é uma parcela da população que vivencia uma realidade desfavorável e de poucos recursos.

Apesar de as pesquisas sobre a EJA ter crescido consideravelmente, o estudo sobre as práticas de leitura dos alunos dessa modalidade de ensino ainda necessita de investigações. Com o intuito de contribuir com esse tema, daremos continuidade as investigações feitas por Brito (2011), Pelandré e Aguir (2009) e Simões e Fonseca (2015), dessa forma, estabelecemos como objetivo investigar como se caracterizam as práticas de leitura, dentro e fora da escola, dos alunos da EJA.

O estudo aqui desenvolvido partiu da pesquisa realizada para produção de um artigo científico na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. Para a elaboração do artigo, realizamos uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, que teve como instrumento de geração de dados a aplicação de dois questionários (em anexo) com os alunos de uma turma da modalidade EJA. A pesquisa foi feita em uma escola técnica integral que fica localizada no município de João Pessoa/PB. Dessa forma, tencionamos descrever as preferências dos alunos em relação à leitura e à escrita,

quais são as práticas de leitura mais comuns dentro e fora da sala de aula e os benefícios que surgiram das práticas de letramento realizadas na escola para as práticas de letramento realizadas fora dela.

Nossos referenciais teóricos constam das reflexões de Basegio e Medeiros (2012), Gadotti e Romão (2011), Siqueira e Guidotti (2017), SOEK (2010), Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018), e Curitiba (2006) sobre a Educação de Jovens e Adultos, nas reflexões de Soares (2009) e Kleiman (2005), quanto às práticas de letramento, e Leffa (1996) e Solé (2014) quanto à leitura.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho apresenta, além dessa introdução, os tópicos: revisão da literatura, no qual apresentamos trabalhos que tiveram os alunos da EJA e suas práticas de letramento como objeto de pesquisa; a fundamentação teórica, que consta de reflexões sobre a EJA e sobre o letramento; a metodologia, no qual apresentamos os métodos, as técnicas e a caracterização do campo de pesquisa; a análise dos dados, espaço em que mostramos e analisamos os dados coletados durante a nossa pesquisa de campo; e as considerações finais, em que empreendemos nossas conclusões sobre as práticas de leitura dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Pelandré e Aguiar (2009) investigaram a importância que alunos e professor da EJA dão à leitura, que materiais de leitura eram fornecidos aos alunos e quais eram seus principais interesses enquanto sujeitos leitores críticos. O estudo desenvolvido por Pelandré e Aguiar (2009), trata-se de uma pesquisa qualitativa que se insere no paradigma interpretativista. Como técnicas de pesquisa empregadas, utilizaram a entrevista e a observação participante. Foram entrevistados e observados vinte e três alunos e um professor da EJA, em uma escola da Rede Municipal de Ensino em Florianópolis, no ano de 2007. O estudo discutiu a respeito das práticas de letramento realizadas na sala de aula, especificamente, no estudo dos gêneros textuais jornais e revistas, pois, segundo Pelandré e Aguiar (2009), foram esses os gêneros que apareceram com maior frequência durante o período da geração de dados. As práticas de letramento são investigadas com base na perspectiva dos modelos autônomo e

ideológico proposto por Street (2003). Os resultados revelam que quando as práticas de letramento ocorriam apoiadas no modelo ideológico de letramento, possibilitava a compreensão entre os alunos sobre o que liam e escreviam, gerando sentidos favoráveis em relação às suas escolhas.

Já Simões e Fonseca (2015) analisaram a apropriação das práticas de leitura e escrita escolar dos alunos da EJA. As pesquisadoras realizaram um trabalho de campo, de cunho qualitativo. Tal pesquisa foi realizada em uma turma da EJA em uma escola pública de um grande centro urbano. As principais técnicas de pesquisa utilizadas foram a observação participante, a gravação em áudio das aulas presenciadas e os registros em um diário de campo de todas as observações relativas às dinâmicas, às atividades e aos diálogos estabelecidos entre os estudantes e a professora durante a aula. Quanto a base teórica, foi utilizado em relação às práticas de letramento, Street (1984) sobre modelo ideológico de letramento, e em relação à apropriação de leitura e escrita, Bakhtin (1996), Smolka (2000) e Kalman (2009). A análise e interpretação dos dados indicaram que os modos de os estudantes significarem as práticas de leitura e escrita são condicionados pelas maneiras como esses sujeitos mobilizam seus saberes sobre as formas de usar a linguagem, e as características dessas formas envolvem conhecimentos prévios, valores e estratégias específicas.

A pesquisa de Brito (2011) teve como objetivo analisar e discutir as práticas de letramento dos alunos da EJA, bem como investigar como esses alunos atuam diante das práticas oferecidas pela escola, diante da sociedade e diante do mundo do trabalho. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Humaitá (AM), com estudantes do Ensino Médio da modalidade EJA. O estudo teve como método de pesquisa a abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Como instrumento de geração de dados, Brito (2011) fez uso do questionário (que foi aplicado aos alunos e ao professor), da entrevista (feita com os alunos) e também da observação participante. No que se refere à fundamentação teórica, foi feito um estudo bibliográfico sobre a EJA e o letramento. Quanto ao embasamento sobre a EJA, os referenciais foram Silva (2001 e 2006), Soares (2002 e 2005), Romão (2008), Ribeiro (2001), Pinto (1997), Paiva (1993), Miranda (2003) e Haddad (2000 e 2002); e sobre o letramento Soares (1998, 2004), Kleiman, (1995), Tfouni (1995), Heath (1983), Barton (1994), Street (1995), Freire (1996, 2002), Bagno (2002), Vieira (2003) e Marcuschi (2004). Os resultados revelam que as práticas de letramento dos alunos da EJA são diversas e que

elas dependem mais do contexto social externo à escola do que das práticas realizadas dentro dela.

As três pesquisas, assim como a nossa, têm como objeto de pesquisa os alunos da EJA e suas práticas de letramento. O nosso método de pesquisa, igualmente tem uma abordagem qualitativa, de paradigma interpretativista. Porém, nossos objetivos de pesquisa são diferentes, assim como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Em relação a esses instrumentos, a observação participante foi utilizada nos três estudos, enquanto que a entrevista foi usada em dois, na pesquisa de Pelandré e Aguiar (2009) e Brito (2011), apenas na pesquisa de Simões e Aguiar (2015) foi usada a gravação em áudio e o diário de campo, e somente Brito (2011) fez uso do questionário. Por ser o objetivo de Brito (2011) o que mais se identifica com o nosso, utilizamos como ferramenta de coleta dois de seus questionários depois de feitas algumas modificações necessárias ao nosso contexto de pesquisa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 EJA: marcos históricos, definição e características

A preocupação com a educação de jovens e adultos não é algo recente na história da educação. No Brasil, a instrução de adultos se originou no período colonial e teve como propósito a doutrinação e a conversão dos índios à fé católica, em outras palavras, a educação apenas de caráter religioso. Contudo, a educação de jovens e adultos passou por diversas transformações necessárias para cumprir com os objetivos dos modelos políticos, econômicos e sociais de cada época (SOEK, 2010).

Na década de 30, devido a Revolução Industrial brasileira, a oferta e a procura pela educação de jovens e adultos se expandiu. A busca pela aprendizagem da leitura e da escrita estava diretamente relacionada às exigências trabalhistas ou a fatores que demandavam a aquisição de tal conhecimento. A partir desse período, o governo federal passou a atentar à educação de adultos criando diretrizes educacionais instituídas pela Constituição Federal de 1934. Essa constituição determinou a obrigação do Estado com a educação primária integral gratuita para todos. Porém, a educação oferecida para a

população adulta era insuficiente e precária, o que fez com que o analfabetismo se alastrasse pelo país (CURITIBA, 2006).

Em 1947, percebendo a urgência de melhoria do sistema público de educação, o Estado brasileiro traçou políticas governamentais em busca de soluções para esse problema. Neste ano, instaurou o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que deu início à Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) “que pretendia promover uma ‘educação de base’ ou a ‘educação fundamental comum’ a todos os brasileiros da zona urbana e rural que não sabiam ler e escrever” (SIQUEIRA e GUIDOTTI, 2017, p. 21).

No final da década de 50, criou-se uma nova versão da educação de jovens e adultos pautada nas concepções da pedagogia de Paulo Freire sobre a educação. Várias campanhas e movimentos foram finalizados e novos foram criados, como por exemplo, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), dirigido pelo educador (CURITIBA, 2006). Essa perspectiva de ensino, que buscou formar sujeitos capazes de interagir com os diversos meios sociais, foi interrompida em 1967, quando o governo fundou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Segundo Siqueira e Guidotti (2017), o MOBRAL foi

imposto, implementado e estruturado sem a consulta da sociedade em sua proposição e estratégias de planejamento. Seu processo pedagógico era centralizado e hierarquizado: os professores não podiam planejar e desenvolver as atividades junto aos jovens e adultos com autonomia (p. 25).

Até o seu fim, em 1985, o MOBRAL se expandiu por todo território brasileiro fomentando o Ensino Supletivo, no entanto, em consequência aos objetivos e aos métodos de alfabetização empregados, o movimento não apresentou resultados satisfatórios. No lugar do MOBRAL foi criada a Fundação Educar “cujo objetivo era promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formais, voltados para pessoas cuja experiência de empobrecimento resultou na exclusão do acesso à escola” (SIQUEIRA e GUIDOTTI, 2017, p. 26). Em 1988, a Constituição Federal garantiu o direito ao ensino fundamental gratuito a todo e qualquer cidadão, independente de idade. Porém, no ano de 1990, a Fundação Educar foi extinta pelo governo, ficando os estados e municípios responsáveis por oportunizar a educação dos jovens e dos adultos.

Ainda na década de 90, mais precisamente em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/96, na qual a educação de jovens e adultos conquistou grandes avanços. Os artigos 37 e 38 estabelecem que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Assim, a partir desse momento, ficou assegurado por lei o direito dos jovens e adultos que não conseguiram concluir a educação básica na idade regular a inserção e/ou a continuidade à educação básica, seja nas etapas do Ensino Fundamental, seja nas etapas do Ensino Médio. A esse respeito, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, argumenta que “tratar a educação, em especial a EJA, como um direito humano, também é uma forma de ampliar outros direitos. Tratar a educação como uma necessidade básica constitui-se em condição fundamental para a construção da cidadania”. (PARAÍBA, 2018, p. 518). A LDB (1996) também instituiu o termo Educação de Jovens e Adultos (EJA) que antes era conhecida como Ensino Supletivo, como também reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino da educação básica.

Segundo Brito (2011), para que o sistema de ensino pudesse cumprir com as determinações instituídas pela lei nº 9.394/96 era necessária a regulamentação da EJA por meio da criação de diretrizes curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos só foi promulgada em 10 de maio de 2000, sob o parecer CNE/CEB 11/2000, que entre outras disposições, determina que a EJA desempenhe três funções que estão relacionadas à formação cidadã dos sujeitos: a

função reparadora, a função equalizadora, e a função qualificadora. A função reparadora não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, mas também ao direito de igualdade a todo e qualquer ser humano. Já a função equalizadora remete a reentrada no sistema educacional àqueles que por algum motivo tiveram que interromper os estudos. A função qualificadora, que segundo o parecer CNE/CEB 11/2000, é o próprio sentido da EJA, refere-se à formação continuada dos cidadãos.

Ainda no ano 2000, em 05 de junho, foi homologada a resolução CNE/CEB nº 01/2000, que dispôs como referência o parecer CNE/CEB 11/2000. Essa resolução, no seu parágrafo único do art. 5º, passa a reconhecer a heterogeneidade do campo da EJA:

Art. 5º [...]

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000, p. 01).

Compreender que a EJA é composta por cidadãos plurais, que necessitam de um modelo pedagógico compatível com as suas particularidades, constitui um passo marcante no trabalho com essa modalidade de ensino. O público da EJA possui um perfil diferenciado, que varia, dentre outras coisas, de idade, de costumes, de história e de cultura. São pessoas que em algum momento de suas vidas se afastaram da escola devido a fatores como o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a condições de acesso à escola, a repetência escolar. Assim, a Educação de Jovens e Adultos deve contemplar ações pedagógicas que considerem esses perfis, que considerem as trajetórias desses cidadãos, etc.

Outro avanço para a Educação de Jovens e Adultos diz respeito a sua inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo Governo Federal sob a Lei nº 10.172/2001 com duração de 10 anos. O PNE, atendendo a determinação do artigo 214 da Constituição Federal (1988), estabeleceu como objetivos

a elevação global do nível de escolaridade da população;
a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades

escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 06)

É visível a preocupação do Plano Nacional de Educação com o analfabetismo que continua a assolar o país. O Plano afirma que houve um pequeno progresso em relação a essa questão, mas que o número de cidadãos brasileiros analfabetos permanece excessivo e vergonhoso. Dos 26 objetivos propostos pelo Plano para a EJA, a erradicação do analfabetismo apresenta-se como prioridade: “Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.” (BRASIL, 2001, p. 41). Porém, passados os dez anos, as investidas do PNE não foram suficientes para cumprir com as metas estabelecidas.

Vê-se que a história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por avanços e retrocessos. Percebe-se que desde a década de 30 foi desenvolvido um vasto acervo de documentos destinados a fundamentar a EJA, mas que ainda existe um grande contraste entre o que é proposto para a EJA, o que é feito e o que realmente é necessário fazer. De acordo com Gadotti e Romão (2011), os insucessos da EJA estão relacionados, entre outras coisas, às concepções pedagógicas e às metodologias adotadas pelos programas implantados.

Para Basegio e Medeiros (2012), um dos problemas da EJA diz respeito ao seu tratamento junto aos discentes. Os autores observam que, mesmo sabido e determinado por lei que os alunos da EJA necessitam de uma pedagogia específica, o sistema de ensino trata, a maioria das vezes, esses estudantes como os alunos do ensino regular, o que é um problema, dado o fato de serem cidadãos que apresentam características e necessidades diferentes. Basegio e Medeiros (2012) afirmam que é necessária a “existência de uma estrutura de funcionamento e de conteúdos programáticos adaptados à realidade e às características dos estudantes de cada turno” (p. 21). A esse respeito, Gadotti e Romão (2011) informam que

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua ignorância lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. (p. 47)

Ou seja, é fundamental que a escola da EJA seja um lugar de acolhimento dos diferentes, um lugar de formação e transformação. Segundo Basegio e Medeiros (2012), a escola só será esse lugar, quando construirmos uma instituição de ensino pluralista, “que saiba diagnosticar as diferenças existentes em seu meio e que possibilite diferentes formas de aprendizagem aos estudantes, evitando uma padronização e uma uniformização generalizadas” (p. 25). Assim, a educação de jovens, adultos e idosos deve ser uma educação específica que atenda às necessidades dos educandos, e os integrem ao meio social.

Segundo Paulo Freire (1967), a escola não deve ser um lugar de desvinculação da realidade, nem um lugar que reduz os meios de aprendizagem, mas sim um lugar que ofereça uma educação que, por ser educação, há de ser corajosa, há de propor ao cidadão a reflexão sobre si mesmo, sobre o mundo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel na sociedade. Paulo Freire (1967, p. 97) afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos deve garantir, de fato, o acesso dos sujeitos à educação, a uma educação formadora de cidadãos críticos.

Sendo a inclusão dos sujeitos no universo da língua escrita indispensável para o desenvolvimento crítico do cidadão, sendo a leitura responsável por contribuir de maneira significativa na formação do sujeito, faz-se elementar a discussão sobre as práticas de letramento dos alunos da EJA.

3.2. Letramento e práticas leitoras: concepções

Partindo de Kleiman (2005), sabe-se que o termo letramento surgiu no Brasil em meados da década de 80 depois de percebido a falta e a necessidade de criação de um conceito que se referisse aos conjuntos de práticas de uso da escrita e da leitura e aos seus impactos na sociedade. O letramento é “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Já Soares (2009, p. 18) entende letramento como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Nesse viés, o letramento se difere de alfabetização justamente por ser uma prática que vai além da aprendizagem da leitura e da escrita, mas ao uso e domínio desse aprendizado nas práticas sociais. A autora reitera que “letramento não é alfabetização, mas a inclui” (SOARES, 2009, p. 18).

De acordo com Kleiman (2005, p. 10) a escola, frente ao objetivo de colaborar com imersão do estudante no universo letrado, deve proporcionar um conjunto de “atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura”.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e a usar esse aprendizado em situações específicas dentro e fora da escola. É importante saber que as práticas de letramentos na escola devem promover competências e habilidades no aluno, mas que o letramento desenvolvido fora da escola também tem significados importantes na sociedade letrada.

Ao falarmos diretamente de leitura, que é a prática de letramento analisada em nossa pesquisa, automaticamente abrimos um extenso leque de conceitos e de definições existentes em diversas áreas de conhecimento, pois o ato de ler não se resume estritamente à esfera linguística. O processo de leitura envolve muitos fatores de cognição e interpretação e não devem ser resumidos ao produto do texto escrito. Contudo, levando em conta que, neste trabalho, o principal foco é a prática de leitura do texto escrito dos alunos da EJA, nos atemos às conceituações trazidas por Leffa (1996) a respeito da leitura textual.

Leffa (1996) traz quatro concepções de leitura, sendo que a primeira é abrangente e generalizada, a segunda e a terceira são específicas e apresentam oposições entre si, e a quarta faz uma conciliação justamente entre essas divergências. Portanto, para esclarecer essas definições, vamos expor as quatro perspectivas a seguir, a fim de esclarecer que o viés de leitura engloba visões e interpretações diferentes a depender do ponto de vista do estudioso.

Em termos gerais, Leffa (1996, p. 10) define que “a leitura é basicamente um processo de representação”. O autor complementa ao falar do aspecto visual, que é necessário para o alcance da leitura, embora não se limite a ele. A representação citada se trata do processo de observar um texto (seja escrito, falado, de imagem, etc) e ser capaz de atribuí-lhe um significado. Logo, o autor esclarece que não lemos o objeto textual em si, mas lemos uma representação daquilo que o objeto textual representa. Leffa (1996) também cita a importância de o leitor ter conhecimentos prévios referentes àquilo que está lendo, para que este processo de leitura seja significativo. Em vista disso, a triangulação é um procedimento imprescindível nessa empreitada.

A triangulação se trata de um processo correlacionado entre o leitor e o texto, sendo consistida em três fatores. O primeiro fator é o texto, o segundo fator é a visão do leitor e o terceiro fator é a interpretação que resulta deste processo. Desse modo, quando o leitor não atinge a interpretação necessária, Leffa (1996, p. 11) afirma que “houve tentativa de leitura mas não houve leitura”. Isto é, se o leitor não possui conhecimentos prévios suficientes para estabelecer vínculos de sentido entre ele e o produto textual, a triangulação não pode ser concluída e fica interrompida no primeiro fator, tendo em vista que nada mais foi concluído além da decodificação do texto.

No que tange às duas concepções específicas da leitura, que podem ser tratadas como antagônicas, Leffa (1996, p. 11) define ambas conceituando que “(a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto”. O autor afirma que são duas perspectivas que caminham em lados opostos, visto que a concepção (a) dá enfoque ao texto, enquanto que a concepção (b) dá enfoque ao leitor. Ou seja, no item (a), extrair o significado textual corresponde a ressaltar a importância do objeto e pôr o leitor em segundo plano, enquanto que, no item (b), atribuir significado ao texto ressalta o papel do leitor, que tem o dever de agir ativamente para concluir essa atribuição.

Ao se tratar da concepção (a), Leffa (1996, p. 13) define que “o leitor está subordinado ao texto, que é o pólo mais importante da leitura”. Em resumo, podemos dizer que a perspectiva (a) põe o texto em evidência, pois seria nele que se resguarda toda a significação que o leitor pode abstrair. Porém, na perspectiva (b), Leffa (1996, p.14) determina que “a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor”. Deste modo, percebemos que a perspectiva (b) depende bem mais de como o leitor assimila o texto ao seu modo,

dando importância a que tipo de interpretações e definições que o leitor consegue manifestar a partir do produto textual.

Por fim, objetivando criar uma combinação entre essas dicotomias, Leffa (1996) conclui que a interação entre leitor e texto deve ser correspondente, isto é, sem nenhuma sobreposição de um ou outro, mas sim com um grau equiparado para que a interação entre ambos seja significativa. Nas palavras de Leffa (1996, p. 22), “leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto”. Por meio desta via dupla de equilíbrio, podemos considerar que o leitor e o texto são sumariamente importantes no processo de leitura, posto que o processo é mútuo e necessita da interação entre ambos.

É justamente a quarta concepção de leitura que defendemos como apropriada para trabalhar o ensino e aprendizagem da leitura na EJA, mas em nossos dados, percebemos que os alunos utilizam mais a concepção de leitura como extração de significados. Segundo Leffa (1996), para que o leitor se encaixe ao texto, interaja com o texto para assim construir sentido, é necessário que o leitor possua habilidades e competências para o ato de ler, como o conhecimento prévio sobre o conteúdo do texto, e, entre outras coisas, estabelecer um objetivo de leitura. O que é confirmado também por Solé (2014), por Kato (1990) entre outros estudiosos.

Podemos pensar que existem diferentes tipos de leitura, e que cada uma pode conter diferentes objetivos. A depender da intenção do leitor, o texto pode ser procurado por ele com diferentes finalidades que sejam suficientes para cumprir alguma meta pessoal, ou mesmo alguma meta estipulada pelo professor, é exatamente isso que vemos quando os participantes da nossa pesquisa apontam a justificativa pela preferência de ler determinado texto.

Solé (2014) afirma que os objetivos do leitor ao ter contato com um texto podem ser diversos. A autora enumera alguns desses possíveis objetivos:

- **obter uma informação precisa:** nas palavras de Solé (2014, p. 126), “é a leitura que realizamos quando pretendemos localizar algum dado que nos interessa”. Nesse tipo de leitura, o leitor vai em busca de informações que sejam do seu interesse. Encontramos exemplos desse tipo de leitura quando o leitor vai à procura de notícias ou de vocábulos em enciclopédias. Portanto, é uma leitura seletiva, em que o leitor procura justamente o que é de seu interesse pessoal;

- **seguir instruções:** é nesse tipo de leitura em que buscamos a realização de algum ato concreto, visando ‘como fazer’ determinada tarefa. Pode consistir na leitura de um manual de instruções para utilizar algum aparelho, de uma receita, de um manual que explica as regras de um jogo, e assim por diante. É um tipo de leitura bastante significativa, levando em conta que é uma variante de leitura que se aplica ao mundo físico e prático;

- **obter uma informação de caráter geral:** esse tipo de leitura tem o objetivo de filtrar dados para a obtenção de informações gerais. Podemos exemplificar essa dinâmica na leitura de notícias, em que muitas vezes o leitor realiza a leitura apenas do título e/ou do cabeçalho. E, se por acaso a notícia parece interessante ou o título/cabeçalho não deram informações suficientes, o leitor pode ler algumas partes do texto da matéria para concluir a sua busca por informação. Também é uma leitura utilizada na academia, por exemplo, na seleção de materiais teóricos para fundamentar uma pesquisa, em que uma leitura generalizada pode ser suficiente para indicar se o material possui relevância ou não;

- **aprender:** embora pareça redundante, visto que toda leitura sugere algum aprendizado, este tipo de leitura, segundo Solé (2014, p. 129), “consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado”. Aqui temos a seleção de textos específicos que visam um maior aprofundamento no conhecimento do leitor, sendo bastante comum na escola. É uma leitura dinâmica, pontual e detalhada, podendo ser facilitada caso o leitor faça anotações, resumos e discussões sobre a temática do texto;

- **revisar um escrito próprio:** nesta classificação, o leitor faz uma revisão do que ele próprio escreveu, a fim de realizar possíveis correções, avaliações e adequações, ou mesmo verificar a coerência textual. É considerada uma leitura de alto nível crítico, pois o leitor precisa fazer a auto avaliação do seu conteúdo para ter a noção de controle e verificar se o seu texto atingiu os objetivos necessários;

- **obter prazer:** é a leitura que se faz por vontade própria e a partir dos próprios gostos do leitor. Logo, é um tipo de leitura extremamente pessoal e única de cada indivíduo, pois o conceito de prazer é muito relativo em cada pessoa. Pode englobar as mais diversas áreas de gêneros textuais, embora seja mais comum que esta classificação de leitura esteja ligada à leitura literária;

- **comunicar um texto a um auditório:** é uma variante de leitura que visa a exposição para um público, como em seminários, palestras, sermões e apresentações no geral. Como se trata de exposição, é sempre indicado que, antes de apresentar, o leitor tenha tido contato prévio com o texto, isto é, tenha lido e interagido com esse produto textual para que consiga expô-lo eficazmente. A exposição também necessita de outras habilidades do leitor, como a boa dicção, o domínio de conteúdo e a clareza na condução de sua apresentação;

- **praticar a leitura em voz alta:** extremamente comum em sala de aula, é a leitura que visa a boa expressão oral do leitor ao lidar com o texto. A prática de leitura em voz alta não necessita do domínio do conteúdo, ainda que seja adequado que o leitor tenha contato prévio com o texto para articular melhor a sua leitura. Embora também seja indicado que o leitor tenha compreensão do texto ao lê-lo, em sala de aula, a maioria dos alunos a faz por meio da decodificação, se atendo unicamente à expressão verbal;

- **verificar o que se compreendeu:** este tipo de leitura também é altamente utilizado em sala de aula, pois consiste em apurar a aquisição do conteúdo textual a fim de concluir se a assimilação foi significativa. Normalmente, essa apuração é mediada pelo professor, que pode redigir perguntas direcionadas aos alunos após uma leitura, ou mesmo fazer com que os alunos recapitem aspectos do texto por meio da discussão, por exemplo. Contudo, o indicado é que as perguntas feitas sobre o texto sejam bem elaboradas e tenham objetivos significativos, e não que sejam perguntas generalistas e/ou mecânicas.

Em nossa análise, percebemos que os sujeitos da EJA apresentaram alguns dos objetivos de leitura apontados por Solé (2014). O objetivo de leitura para obter uma informação de caráter geral, leitura com objetivo de aprendizagem, leitura por prazer, e leitura apenas como decodificação merecem destaque entre nossos informantes.

Solé (2014, p. 71) afirma que além de estabelecer os objetivos de leitura, o leitor deve possuir habilidades que ultrapassem a mera decodificação do texto, segundo a autora, “aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou os conjuntos de signos gráficos – as letras e conjuntos de letras – que os representam” (p. 71).

Em relação ao ensino de leitura, Solé (2014, p. 47) considera “que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria

conceitualização do que é a leitura”. Alguns professores assimilam a aquisição e o ensino da leitura à apenas a aquisição e ensino do código. A leitura apenas como processo de decodificação é um conceito que limita e prejudica a prática leitora, Solé (2014, p. 71) complementa que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”, ou seja, decodificar é apenas um passo do processo de leitura. Ainda assim, Segundo Kleiman (2005), o ensino de decodificação também pode ser considerado uma prática de letramento escolar.

Tomando como base todas as considerações até aqui apontadas, desenvolvemos uma pesquisa a fim de conhecer as práticas de leitura, dentro e fora da escola, dos alunos da EJA. Na seção seguinte apresentaremos os métodos e as técnicas utilizadas em nossa pesquisa e os sujeitos que participaram dela.

4. METODOLOGIA

4.1 Procedimentos metodológicos

Segundo Gil (2019), a metodologia de um trabalho, como o que ora apresentamos, é dedicada os esclarecimentos sobre os métodos e as técnicas utilizadas para a realização da pesquisa. Sendo assim, iniciamos apontando que o nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa interpretativista, de cunho exploratório e descritivo. Para atingir o nosso objetivo, que é investigar quais as práticas de leitura são realizadas (dentro e fora da escola) pelos alunos da EJA, usamos como instrumento de coleta de dados dois questionários.

O primeiro questionário é constituído de quinze questões, a maioria objetiva, que tenciona entender quem são os sujeitos que compõem esse espaço; e o segundo questionário tem vinte e uma questões (abertas e fechadas) que são divididas em quatro categorias norteadoras para nossa análise: 1. Questionamentos sobre as preferências de práticas de letramento. 2. Questionamentos sobre as práticas de letramento dentro da escola. 3. Questionamentos sobre as práticas de letramento fora da escola. 4. Questionamentos sobre a relação entre as práticas de leitura dentro e fora da escola. Neste trabalho analisaremos apenas as questões 1, 2, 4, 5, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 e 20

do segundo questionário. Transcreveremos as respostas dadas pelos alunos tal qual eles escreveram.

Para a análise dos dados, inicialmente organizamos as perguntas em quatro categorias de análise: preferências de práticas de letramento (questões 1, 4 e 17), práticas de letramento na escola (questões 2, 5 e 12), práticas de letramento fora da escola (questões 14, 15 e 16) e relação entre as práticas de leitura dentro e fora da escola (questões 10, 11 e 20). Em seguida, elaboramos quadros com resumos das respostas dos colaboradores e, por fim, a comparação dos dados obtidos em nossa pesquisa com os resultados obtidos na pesquisa de Brito (2011).

4.2 Caracterização da instituição e dos participantes da pesquisa

A instituição selecionada para esta pesquisa é uma escola pública estadual de ensino localizada no bairro da Torre, na cidade de João Pessoa – PB. A instituição foi fundada em 1979, para funcionamento, inicialmente, apenas do ensino do 1º grau, mas, atualmente, a escola oferece o ensino Fundamental II e o Ensino Médio em tempo integral, e a Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite.

A escola integra uma equipe de 40 funcionários, sendo 16 professores e 24 apoiadores, como psicólogo, coordenador, inspetor de alunos, merendeira, porteiro, etc. Atende 344 alunos, sendo 239 alunos matriculados no período integral e 105 no turno da noite. Em relação ao seu espaço físico, ela dispõe de 13 salas de aula, diretoria, secretaria, biblioteca, sala de professores, laboratório de ciências, laboratório de informática, cozinha, dispensa, 8 banheiros (sendo 2 adaptados para portadores de necessidades especiais), pátio coberto, pátio descoberto, quadra de esporte coberta, área verde, um palco, etc. A escolha por esta instituição se deu pela acessibilidade em virtude de a pesquisadora ser ex-aluna dessa instituição de ensino.

Foram selecionados como colaboradores, vinte e um alunos de uma turma do ciclo V (1º e 2º ano EM) da EJA, que estavam na sala de aula no momento da pesquisa, que se realizou no dia 19 de agosto de 2019. No momento da consulta, vinte e três alunos estavam presentes, porém dois alunos não quiseram participar, ficando apenas

vinte e um. Em nossa análise, esses alunos serão nomeados como A1, A2, e assim sucessivamente.

Vejamos as características de nossos colaboradores no quadro 01.

QUADRO 01: DESCRIÇÃO DOS COLABORADORES

SEXO	IDADE	EMPREGADO	ESTADO CIVIL	FILHOS
Masculino: 11	Entre 18 e 29: 15	Sim: 9	Casado: 3	Sim: 8
Feminino: 10	Entre 30 e 41: 6	Não: 12	Solteiro: 18	Não: 13

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Na seção seguinte, apresentaremos os resultados de nossa análise buscando descrever as principais práticas de letramento desses alunos dentro e fora da escola.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Preferências de práticas de letramento

Ao entrar no campo da pesquisa, quisemos saber, primeiramente, sobre as práticas de letramento que os alunos preferiam. Na primeira questão, do questionário 2, perguntamos: *O que você mais gosta de fazer na aula de língua portuguesa?*. Dos 21 sujeitos respondentes, 10 responderam ler e/ou escrever. Porém, esperávamos respostas mais específicas, assim como as dos outros 11 alunos que deram respostas variadas. Apareceram assim, aspectos da aula de Língua Portuguesa considerados consagrados e os quais apresentamos no quadro 2:

QUADRO 02 – PREFERÊNCIAS DE PRÁTICAS NA SALA DE AULA

Aprender novos assuntos	4	19%
Redação	2	9%
Resumo	1	4%

Aprender gramática	1	4%
Responder as perguntas do professor	1	4%
Nada	2	9%
Ler ou escrever	10	47%

Fonte: Dados da pesquisa da autora

A partir desse resultado sobre os interesses dos alunos, quisemos saber a preferência deles em relação à prática de leitura e à escrita. Dessa forma, perguntamos: *Qual atividade você prefere? () Ler () Escrever. Por quê?*. (Questão 4). Entre a leitura e a escrita, 13 sujeitos disseram preferir a leitura e 8 disseram preferir a escrita, ou seja, a atividade de leitura domina 62% da preferência dos alunos, enquanto a escrita 38%.

Essa desigualdade na preferência entre a leitura e a escrita, também é vista nos dados de Brito (2011). Dos 28 alunos participantes de sua pesquisa, 27 responderam preferir a leitura e apenas um respondeu a escrita. A porcentagem desses números é a seguinte: 96% gostam mais de ler e apenas 4% gostam mais de escrever. Na entrevista feita com os 28 alunos, Brito (2011) percebeu que a predileção pela leitura tem relação com a falta de incentivo da escola à escrita ou talvez a eminente necessidade que os alunos têm realizar a leitura nos dias atuais, sobretudo, relacionados ao trabalho e suas funções enquanto cidadão de um mundo essencialmente de textos escritos diversos.

Já os participantes de nossa pesquisa, justificaram essas escolhas escrevendo enunciados como: “porque é bom”, “porque é melhor”, “porque eu gosto”, e outros justificaram de forma mais distinta. Vejamos algumas respostas no quadro 03.

QUADRO 03 – JUSTIFICATIVA DA PREFERÊNCIA ENTRE LEITURA E ESCRITA

Leitura	Escrita
Gosto de viajar na leitura como outro mundo e obter mais conhecimento. (A1)	Porque é o que eu mais fasso na escola. (A5)
Gosto de entender e interpretar quando estou lendo. (A6)	Porque eu posso me expressar melhor. (A12)
Porque você aprende muitas coisas. (A9)	Porque, eu aprendo todos os pontos, e

	parágrafos. (A19)
Porque pela leitura nós aprendemos a escrever. (A11)	Porque gosto de escrever tudo o que o professor passa no quadro. (A4)

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Podemos perceber, a partir desse quadro, que o A1 aponta a prática de leitura como voltada ao prazer e à apreensão de conhecimentos, já o A6 aponta a leitura como voltada à interpretação de texto. O A9 seleciona a leitura como um meio para adquirir aprendizagens, e o A11 aponta a leitura como aporte à escrita, ou seja, aprender a ler para escrever. Não analisaremos as justificativas referentes à escrita, pois não é nosso objetivo nesse momento.

Na questão seguinte, sem sugerir alternativas, perguntamos o que eles não gostavam de ler (Questão 17), 7 alunos deram respostas referentes ao tamanho do texto, 9 referentes ao gênero textual, 4 disseram não ter preferência, e 1 disse que não gostar de ler. Como se vê no quadro 04.

QUADRO 04 – TIPOS DE LEITURAS QUE OS ALUNOS NÃO GOSTAM

Texto grande	7	34%
Romance	2	9%
Livro	2	9%
Pornografia	2	9%
Poesia	1	5%
Revista	1	5%
Jornal	1	5%
Não têm preferência	4	19%
Não gosta de ler nada	1	5%

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado de Brito (2011), para essa mesma questão, pode ser interpretado bem próximo ao nosso. Brito (2011) mostra que, quando perguntados sobre o tipo de leitura que não gostavam, os alunos apontavam para os livros didáticos ou paradidáticos. Em nossa pesquisa os alunos nem citam os considerados paradidáticos os

quais, para muitos, são sinônimos de obras literárias. Entretanto, nossos informantes dizem não gostar de ler textos grandes, romances, poesias entre outros textos que se encontram na esfera literária e que talvez correspondam aos paradidáticos.

5.2 Práticas de letramento na escola

Em relação às práticas de letramento na escola, iremos analisar três questões. A primeira questão indaga sobre qual das atividades os alunos mais realizam na escola, a da leitura ou a da escrita e o porquê (Questão 2). Dos 21 sujeitos respondentes, 16 escreveram que era a escrita, e apenas 2 escreveram que era a leitura. A maioria dos alunos deixou de responder a justificativa dessa questão, porém 7 dos 16 que marcaram a escrita justificaram que essa era a prática mais desenvolvida pelo professor na sala de aula.

Consideramos que embora os alunos gostem mais da prática de leitura, na escola eles fazem mais uso da prática de escrita.

A segunda questão é *O que você geralmente lê na sala de aula?* (Questão 5). 19 alunos responderam que liam o que era passado pelo professor, 1 respondeu poesia e o outro canção. Notamos que as respostas dadas pelos alunos são insuficientes para sabermos exatamente os gêneros textuais explorados em sala de aula. Dessa forma, não podemos comparar os textos trabalhados em sala de aula com as preferências de leitura desses alunos fora do ambiente escolar.

A última questão dessa categoria foi: *Quais as maiores dificuldades que você encontra nas atividades de leitura?* (Questão 12). Mais da metade dos alunos responderam que tinham dificuldades na interpretação dos textos, 3 alunos responderam que tinham problemas na compreensão de algumas palavras, 4 responderam não ter dificuldade, e 3 não responderam. Esses resultados estão ilustrados no quadro 05.

QUADRO 05 – DIFICULDADES NA ATIVIDADE DE LEITURA

Interpretação de texto	11	53%
------------------------	----	-----

Compreensão de palavras difíceis	3	14%
Nenhuma	4	19%
Não responderam	3	14%

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Os resultados desse quadro mostram que embora os alunos afirmem que gostam mais de ler, isso não significa que eles não tenham dificuldade em interpretar o que leem. Solé (2014) afirma que a não compreensão do texto tem relação com a falta de conhecimento que o leitor tem sobre o tema e a falta de objetivos estipulados para a atividade de leitura. Segundo Solé (2014),

o fato de saber por que fazemos alguma coisa – por exemplo, por que está lendo este livro? – saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito. No âmbito da leitura, este aspecto adquire um interesse inusitado, pois podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso (p. 58).

Por esse motivo, é importante que, na sala de aula, o professor determine e apresente o(s) objetivo(s) da prática de leitura aos alunos, para que eles possam, assim, atribuir significado(s) ao que leem, e também possam aprender a estabelecer, eles mesmos, os objetivos às leituras que são realizadas fora do ambiente escolar.

Comparando nossos resultados com o de Brito (2011), mais da metade dos alunos participantes de nossa pesquisa apontaram a interpretação de texto como maior dificuldade na atividade de leitura, enquanto que os alunos participantes da pesquisa de Brito apontaram que a maior dificuldade que eles tinham era com a falta de fontes de leituras.

A complicação em compreender algumas palavras dá-se em segundo lugar nas categorias apontadas pelos alunos. Esse resultado também aparece no quadro de dificuldades dos sujeitos participantes da pesquisa de Brito (2011).

5.3 As práticas de letramento fora da escola

Em relação às práticas de letramento fora da escola, a primeira questão foi *Qual atividade você mais realiza fora da escola, a da escrita ou a da leitura? Por quê?* (QUESTÃO 14). Vejamos os resultados no quadro 06.

QUADRO 06 – PRÁTICAS DESENVOLVIDAS FORA DA ESCOLA

Leitura	15	71%
Escrita	6	29%

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Sabendo que os alunos gostam mais de ler que escrever, os dados dessa questão vão ao encontro dos dados da questão 4 que discorre sobre as preferências entre ler e escrever. Seria contraditório se os alunos dissessem que gostavam mais de ler e fora da escola praticassem mais a escrita. É exatamente o que aponta as justificativas dessas práticas, a maioria está relacionada ao gosto (e talvez às necessidades que têm de ler fora da escola. De certa forma, quando se trata da escrita fora da escola eles pedem auxílio a uma outra pessoa, porém quando se trata da leitura geralmente sentem-se mais a vontade para decodificar pelo menos) e as outras, que são poucas, estão relacionadas a atividades da escola feitas em casa.

Ao serem perguntados sobre *o que geralmente liam fora da escola?* (Questão 15), os alunos indicaram textos bem variados. Vejamos os dados no quadro 07:

QUADRO 07 – TIPOS DE TEXTOS APRECIADOS PELOS ALUNOS

Jornal	6	28%
Bíblia	4	19%
Livros	3	15%
Gêneros textuais da internet	2	10%
Informações na rua	2	10%
Jogo	2	10%
Romance	1	4%
Nada	1	4%

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Percebemos que o jornal foi apontado por uma maior quantidade de alunos, seguido da bíblia, livros (não especificaram), textos da internet, informações na rua, jogo e romance. Nesse espaço, os alunos apontaram o jornal como gênero textual, e não como portador, assim, podemos entender que os textos que os alunos leem fora da escola pertencem ao universo jornalístico.

Esses resultados se aproximam dos resultados Brito (2011), que, igualmente, evidencia que os alunos gostam de ler textos bem diversificados. Em seus resultados, o gênero notícia mostra-se ser a preferência de 52% dos alunos, seguido da bíblia com 16%, poesia com 11%, livros didáticos com 7%, histórias em quadrinhos 6%, piadas 6% e receitas com 2%. Ou seja, a primeira e a segunda categorias aparecem na mesma ordem, em ambas as pesquisas.

Quisemos saber o que leva os alunos a gostarem mais desses tipos de textos. Assim, na questão seguinte de nosso questionário, perguntamos: *O que leva você a optar por este tipo de leitura?* (Questão 16). Agrupamos uma justificativa (dada pelos alunos) para cada categoria escolhida por eles. Vejamos no quadro 08:

QUADRO 08 – JUSTIFICATIVA DAS PREFERÊNCIAS DE LEITURA

Jornal	Ficar informada das várias coisas que acontecem. (A9)
Bíblia	Aprender a palavra de Deus. (A4)
Livros	Aprendo muitas coisas novas. (A10)
Gêneros textuais da internet	Por ter várias coisas em um mesmo lugar. (A21)
Informações na rua	Por necessidades. (A8)
Jogos	Gosto muito de jogar. (A6)
Romance	Aprender mais. (A7)

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Podemos perceber, pelas justificativas, que as escolhas estão relacionadas ao gosto particular dos alunos, mas principalmente ao que a leitura de cada texto pode proporcionar, ou seja, os objetivos que eles têm quando fazem leitura. O A9, por exemplo, justifica a sua preferência pelo(s) gênero(s) da esfera jornalística afirmando

que deseja ‘ficar informado das coisas que acontecem’, esse tipo de leitura proporciona a obtenção de informações de caráter geral (SOLÉ, 2014). Já o A4 justifica a sua apreciação pelo gênero bíblia apontando que gosta de ‘aprender a palavra de Deus’, nesse caso, percebemos que a leitura desse texto tem como propósito a aquisição de conhecimento sobre um determinado assunto, ou seja, ler para aprender (SOLÉ, 2014).

5.4 Relação entre as práticas de leitura dentro e fora da escola

Sobre a relação entre as práticas de leitura dentro e fora da escola indagamos: *As atividades de leitura feitas na escola lhe ajudaram a realizar alguma “ação” fora dela?* () Sim () Não. *Se SIM dê um exemplo (Questão 10)*. Dos 21 alunos, 11 responderam não fazer uso de nenhuma atividade aprendida na escola fora dela. E 10 responderam fazer uso. O quadro 09 ilustra esses resultados.

QUADRO 09 – RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE LEITURA REALIZADAS NA ESCOLA E DESENVOLVIDAS FORA DELA

As atividades de leitura feitas na escola não ajudaram os alunos a realizar alguma “ação” fora dela.	11	52%
As atividades de leitura feitas na escola ajudaram os alunos a realizar alguma “ação” fora dela.	10	48%

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Os resultados desse quadro mostram que as atividades de leitura realizadas na sala de aula não colaboraram com nenhuma atividade extraescolar desenvolvida por mais da metade dos alunos. Dessa forma, podemos inferir que as atividades de leitura desenvolvidas na escola não têm ajudado grande parte dos alunos em suas práticas de letramento realizadas fora do ambiente escolar, ou seja, as atividades de leitura realizadas na sala de aula estão desvinculadas as necessidades dos alunos fora dos muros escolares. É o que também se confirma na pesquisa de Brito (2011), 16, dos 28 alunos, responderam não, e 12 responderam sim, isto é, 57% contra 42%. Ou seja, assim como em nossa pesquisa, a porcentagem para o não é maior.

Quanto aos exemplos dos alunos que responderam sim a essa questão, percebemos que as atividades de leitura feitas na escola ajudaram os A1, A11 e A15 a realizarem “ações” em um curso que eles fazem fora da EJA. Também ajudaram os sujeitos A16 e A21 a desenvolverem melhor a comunicação oral. Vejamos esses e outros exemplos no quadro 10.

QUADRO 10 – PRÁTICAS APRENDIDAS NA ESCOLA E DESENVOLVIDAS FORA DELA

Usei uma poesia ouvida na escola em uma apresentação do meu curso. (A1)
Arrumar um emprego e fazer um curso. (A11)
A ler atividades do meu curso. (A15)
A falar bem com as pessoas. (A16)
Ajudei pessoas que não sabe ler. (A20)
Comecei a falar um pouco melhor em publico depois das leituras que fiz na sala. (A21)

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Na sequência, fizemos a pergunta inversamente: *Suas experiências (obtidas fora do ambiente escolar) lhe ajudaram a resolver alguma atividade de leitura proposta pelo professor?* () Sim () Não. *Se sim, dê um exemplo.* (Questão 11). Vejamos os resultados no quadro 11:

QUADRO 11 – RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO APRENDIDAS NO AMBIENTE EXTRACLASSE E DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Sim	12	57%
Não	9	43%

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Podemos perceber, a partir desse quadro, que 12, dos 21 alunos, marcaram sim, e 9 marcaram não, ou seja, comparando esses dados aos dados do quadro 09, evidencia-se que as práticas de leituras fora da escola têm ajudado os alunos no meio social mais do que as práticas desenvolvidas na sala de aula. Em relação aos que marcaram sim,

apenas 3 dos 12 deram exemplos dessa experiência. Porém, não conseguimos compreender a escrita.

A última questão do nosso questionário foi *Em sua opinião, quais os ganhos que as atividades de leitura podem proporcionar aos alunos da EJA?* (Questão 20). Vejamos as categorias apontadas por eles no quadro 12.

QUADRO 12 – OPINIÃO REFERENTE AOS GANHOS QUE AS ATIVIDADES DE LEITURA PODEM PROPORCIONAR AOS ALUNOS DA EJA

Adquirir mais conhecimento	11	52%
Ajudar a ler corretamente	4	19%
Ajudar aqueles que não sabem ler	3	14%
Conseguir um emprego	1	5%
Estudar para concurso	1	5%
Desenvolver a mente	1	4%

Fonte: Dados da pesquisa da autora

O ganho mais apontado pelos alunos foi aquisição de conhecimento, seguida do auxílio à leitura, nesse caso, aprendizagem da decodificação, e na sequência, o apoio àqueles que não sabem ler, que talvez também esteja relacionada à decodificação. Mas também é apontado o ganho em relação à condição socioeconômica nas categorias “conseguir um emprego” e “estudar para concurso”.

Partindo de todo o estudo apresentado até aqui, apresentaremos, na seção seguinte as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisa e discute as práticas de letramentos relacionadas à leitura dos estudantes da EJA no contexto escolar e extraescolar. Com efeito, vimos que a prática de leitura se sobrepõe na preferência dos alunos em relação à escrita, ainda

assim, os dados mostraram que os alunos não gostam da leitura de textos longos, dado o fato de eles terem dificuldades com prática de interpretação textual. A vista disso, e por isso preferem a leitura de textos que não demandam maiores interpretações.

Percebemos também, que as práticas de leituras desenvolvidas no ambiente escolar são definidas exclusivamente pelo professor, já no ambiente exterior à escola, os alunos fazem mais uso da prática de leitura de jornais, bíblia, textos da internet, informações na rua, de jogo e do romance, etc. Sobre a relação entre as práticas dentro e fora da escola, os dados indicaram que a maioria dos alunos não faz uso das atividades aprendidas na escola fora dela, visto que são atividades desvinculadas suas necessidades extraclasses, e que também, na instituição praticam mais a atividade de escrita, e fora dela fazem mais uso da atividade de leitura, usando-a como uma ferramenta para aquisição de conhecimento.

Em suma, a análise apresentada aponta uma discrepância entre as práticas de letramento desenvolvidas na escola com as práticas de letramento realizadas fora dela. Apontamos que o letramento escolar da EJA ignora o ambiente extraclasse e as necessidades de aprendizagens dos alunos. Dessa forma, essa pesquisa reforça a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos necessita compreender os sujeitos que compõe a EJA, como também promover práticas de letramento que auxiliem os sujeitos na sua formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BASEGIO, Leandro L; MEDEIROS, R. da L. **Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação - **PNE**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB 01/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRITO, José A. M. de. **As práticas de letramento no contexto da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2011. 187 f. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Amazonas, Amazonas, 2011.

CURITIBA. SEE. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir; RAMÃO, José. (Org.) **Educação de jovens e adultos: teoria e prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins fonte, 1990.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.

LEFFA. Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicológica**. SAGRA-D.C.LUZZATTO: Porto Alegre, 1996.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/docu_mento_curricular_pb.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.2, p. 55-65, jul-dez, 2009.

SIMÕES, F. M.; FONSECA, M. da C. F. R. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v.20, n.63, p. 869-884, out-dez, 2015.

SIQUEIRA, A. R. de; GUIDOTTI, V. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SILVA, Graça; MOURA, Anaisa; MARTINS, Evaneide. **Metodologia do ensino de EJA**. Aiamis: Sobral, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOEK, Ana Maria. **Fundamentos Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Fael editora, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

APÊNDICES



Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes - CCHLA
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: As práticas de letramento dos alunos da Educação de jovens e adultos

PESQUISADOR(A): Erika Ferraz Marinho de Lima

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar da pesquisa intitulada “As práticas de letramento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos”, com a qual pretendemos coletar informações sobre as práticas e os usos que o(a) Sr.(a) faz das habilidades comunicativas de leitura e escrita em língua portuguesa, no âmbito escolar e fora dela.

Com esta pesquisa, queremos obter informações que possam nos mostrar como essas habilidades vêm sendo postas em prática no contexto da EJA. Tencionamos também entender quem são os sujeitos que compõem esse espaço, suas maiores dificuldades, e os benefícios que assuaram dessa aquisição de conhecimento.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, aplicaremos dois questionários abertos e semiabertos para que o(a) Sr.(a) possa prestar informações sobre sua vida e sobre as práticas de letramento dentro e fora da escola.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) Sr.(a) não é obrigado a fornecer as informações solicitadas pelo pesquisador(a). O(a) Sr.(a) pode mudar de ideia mais tarde e deixar de participar até mesmo se concordou no início. O pesquisador(a) responsável estará à sua disposição para responder a todas as dúvidas sobre esta pesquisa antes mesmo que ela se inicie.

Após a sua participação, será garantida a privacidade do participante e seu nome se manterá em caráter confidencial, em total sigilo. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome também não será revelado em momento algum.

Solicito sua autorização para eventual publicação dos resultados deste estudo em meios científicos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Concordo em participar da pesquisa e dou o meu consentimento para a possível publicação dos resultados.

João Pessoa, _____ de agosto de 2019.

Assinatura do(a) aluno participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

QUESTIONÁRIO 01
(sobre os sujeitos da EJA)

1. Sexo: () F () M
2. Idade
3. Estado civil: () Casado () Solteiro () Divorciado
4. Tem filhos? () Sim () Não
Se sim, quantos?
5. Sempre morou em João Pessoa (PB)? () Sim () Não
Se não, onde morou antes daqui?
6. Profissão:
7. Empregado(a)? () Sim () Não
Se sim,
Funcionário(a) público(a): () Sim () Não
Carteira assinada? () Sim () Não
Há quanto tempo está neste emprego?
Quantas horas trabalha por dia?
Idade em que começou a trabalhar?
Usa os conhecimentos aprendidos na Escola em seu trabalho? () Sim () Não
Renda:
Usa o salário para: () aluguel () alimentação () lazer
Outros:
Se não,
Por que não trabalha?
Já trabalhou? () Sim () Não
Deseja trabalhar? () Sim () Não
Procura emprego () Sim () Não
8. Com que idade começou a estudar?
9. Interrompeu os estudos em que série?
10. Com que idade voltou a estudar?
11. Há quanto tempo voltou a estudar?
12. Por qual motivo você “escolheu” a modalidade de ensino EJA?
13. Qual matéria é mais difícil de aprender?
14. Qual é a mais fácil de aprender?
15. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta nos seus estudos?

QUESTIONÁRIO 02
(sobre as práticas de letramento)

1. O que você mais gosta de fazer na aula de língua portuguesa?
2. Qual atividade você mais realiza na escola, a da escrita ou a da leitura? Por quê?
3. Você gosta de () ler e () escrever. (obs. Só marque se gostar)
4. Qual das atividades você prefere? () Ler () Escrever. Por quê?
5. O que você geralmente lê na sala de aula?
6. Você lê para os outros colegas em voz alta na sala de aula? () Sim () Não. Se não, por que?
7. Você já apresentou algum texto, feito por você, para a turma ou colega?
() Sim () Não.
8. O que você acha das atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola?
9. O que você gostaria que fosse trabalhado pelo professor de língua portuguesa na sala de aula? Por quê?
10. As atividades de leitura feitas na escola, lhe ajudaram a realizar alguma “ação”, fora dela. () Sim () Não. Se sim, dê um exemplo.
11. Suas experiências (obtidas fora do ambiente escolar) lhe ajudaram a resolver alguma atividade de leitura proposta pelo professor? () Sim () Não. Se sim, dê um exemplo.
12. Quais as maiores dificuldades que você encontra nas atividades de leitura?
13. Quais as maiores dificuldades que você encontra nas atividades de escrita?
14. Qual atividade você mais realiza **fora** da escola, a da escrita ou a da leitura? Por que?
15. O que você geralmente lê **fora** da escola?
16. O que leva você a optar por este tipo de leitura?

17. O que você não gosta de ler? Por quê?
18. O que você geralmente escreve **fora** da escola? O que escreve? Para quem você escreve?
19. Você lê para alguma pessoa? Quem? O que você lê? Onde? Em que momento?
20. Na sua opinião, quais os ganhos que as atividades de leitura podem proporcionar aos alunos da EJA?
21. De que forma a leitura tem feito você aprender mais? Como você acha que estas atividades têm lhe ajudado a adquirir mais conhecimentos?

Obrigado!