

A LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REDUACIONISMO PEDAGÓGICO, SOCIAL E LINGUÍSTICO

Verena Santos Andrade Ferreira
Pedagoga do IFBA, Campus de Jequié

RESUMO

A leitura tem importante papel na prática pedagógica, pois, através dela os estudantes interagem com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Reconhecendo tal prerrogativa e o papel da escola na formação do cidadão, nasceu o interesse em investigar as práticas de leitura dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, nos eixos VI e VII dessa modalidade de ensino que fazem equivalência com o Ensino Médio Regular. O estudo aconteceu numa escola da rede pública da cidade de Jequié-BA, cujos dados foram obtidos através de entrevista narrativa e análise de material produzido por 15 estudantes de ambos os sexos e idades entre 22 e 38 anos, escolhidos aleatoriamente por seus professores, que também responderam a questionários. Esse texto constitui um recorte dessa pesquisa e apresenta uma análise do lugar da leitura na prática pedagógica e o modo como a EJA tem contribuído com a constituição de seus leitores.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Escolarização da leitura; Educação de Jovens e Adultos.

O grande número de jovens e adultos que não concluíram a escolarização básica na sociedade brasileira é uma realidade de raízes históricas, que encontra sua explicação na forma como se desenvolveu a política social e educacional no país, desde sua condição de colônia e se estende até os dias atuais, com contornos, implicações e conotações diferentes em decorrência das transformações políticas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo. Alguns desses jovens e adultos compõem hoje o universo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas pessoas retornam à escola depois de algum período afastadas da instituição escolar, já sujeitos de suas vontades, cientes de suas necessidades e de posse de suas visões de mundo, em direção à apropriação da cultura letrada e na busca da conclusão da escolarização básica.

Como modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) descortina uma proposta de educação diferente do Ensino Regular e não há como pensar nessa especificidade sem considerar quem são seus sujeitos. Facilmente reconhecemos que jovens e adultos com escolarização incompleta pertencem a grupos sociais de baixo poder econômico, o que coloca grande parte dessas pessoas no patamar da sobrevivência e se caracteriza pela falta de acesso a uma série de bens econômicos, sociais e culturais.

Reconhecendo tais especificidades e por compreender a leitura como processo de construção de sentidos, principal via de acesso ao conhecimento sistematizado e campo de distinção social, em que se dá a tensão entre o reconhecido e o não-reconhecido, o valorizado e o não-valorizado, entre letrado e iletrado e a relação de forças que subjaz a essa tensão, nasceu o interesse em investigar as experiências de leitura desses sujeitos de baixa renda e escolaridade tardia e interrompida, não apenas no contexto escolar como em suas práticas sociais fora do espaço da escola.

Nesse propósito, foram ouvimos 15 estudantes dos eixos VI e VII da EJA sobre suas experiências de leitura dentro e fora do contexto escolar: o que leem, como leem e por que leem. Eles tinham entre 22 e 38 anos de idade na ocasião da pesquisa e foram escolhidos aleatoriamente por seus professores. Depois de ouvi-los, confrontamos suas falas com as atividades registradas em seus cadernos. Além dos depoimentos e da análise do material produzido pelos alunos, foram distribuídos questionários entre os docentes envolvidos na modalidade de ensino e a coordenação pedagógica, versando sobre suas concepções de leitura e os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

O colégio em que foi realizada a pesquisa faz parte da rede estadual de educação, na cidade de Jequié e atende ao público da Educação Básica no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Considerada escola de médio porte, atende a cerca de 1600 alunos e conta com 70 profissionais entre efetivos, temporários e terceirizados. Destes, 52 são docentes com graduação e especialização.

Os dados permitiram conhecer as experiências de leitura desses estudantes da EJA, dentro e fora do espaço escolar, bem como a forma como valoram tais atividades. O presente texto traz um recorte dessa pesquisa, evidenciando o papel atribuído pelos alunos às atividades de leitura no contexto da escola e em que medida o trabalho realizado em sala de aula se aproxima das orientações dadas pelos documentos que estruturam o sistema educacional brasileiro.

A EJA é uma modalidade específica de ensino, norteadas pelos parâmetros do Ensino Fundamental e do Médio (BRASIL, 2000a), em que a contextualização e o reconhecimento de identidades constituem diretrizes nacionais para a educação. Tendo em vista a heterogeneidade dos estudantes matriculados na EJA – faixa etária, experiências de vida, práticas culturais e valores – a EJA defende uma flexibilidade em sua estrutura e duração dos

curso. Conforme a Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica,

cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos. (BRASIL, 2000b, p.02)

A flexibilidade pressupõe também que as experiências de vida dos sujeitos da EJA sejam qualificadas como aspectos significativos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, no ano de 2009, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia lançou um documento de política para essa modalidade de educação, “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”, com “orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Educação” (BAHIA, 2009, p.06). O documento norteia a equivalência de estudos com o ensino regular, de modo que os eixos VI e VII correspondem ao Ensino Médio Regular, e apresenta uma proposta curricular organizada em torno de eixos temáticos e temas geradores, trabalhados por áreas do conhecimento, divididos em bimestres ao longo de dois anos que integralizam o curso.

O Eixo VI, “Globalização, cultura e conhecimento”, subdividido em 04 temas geradores, é trabalhado na área de linguagens e ciências humanas, segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Eixo VII, “Economia solidária e empreendedorismo”, também subdividido em 04 temas geradores, responde pela área de ciências da natureza e exatas. O documento ressalta ainda que os temas geradores devem ser acolhidos como possibilidades no processo de aprendizagem.

Desse modo, os educadores devem identificar, junto aos estudantes da EJA, temas relacionados à sua vivência, a exemplo do universo do trabalho, para aprofundar os estudos nas diferentes áreas do conhecimento. Portanto, a contextualização não deve ter como fim o oferecimento do curso no turno noturno, para atender aos jovens e adultos com vínculo empregatício formal ou informal, como geralmente ocorre. Tampouco, a fadiga dos estudantes deve justificar um trabalho de qualidade duvidosa.

Em relação à duração do curso, prevê-se sua conclusão em dois anos, enquanto o Ensino Médio é realizado em três. O Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000a) adianta que não se trata de um aligeiramento do trabalho pedagógico. Ao contrário, busca-se levar em consideração os conhecimentos que os sujeitos trazem de sua vivência social, ainda que de modo pouco

sistematizado, o que permite a elaboração de um trabalho em ritmo diferente do que ocorre no ensino regular.

Que esses sujeitos trazem muitos saberes nascidos de seus fazeres é fato. No entanto, tal prerrogativa não pode ser entendida como uma versão empobrecida do ensino regular. Muitas vezes, tem-se como justificativa para a demanda e a preferência pelos cursos da EJA o fato de se poder fazer, em tempo menor, a integralização do Ensino Médio. Entendida por esse ângulo, a EJA, mais que reparação de uma dívida social, faz parte de uma política educacional que prevê a correção dos dados estatísticos do país acerca do grau de escolaridade dos brasileiros, visando a uma melhoria, em resposta a pressões de organismos internacionais preocupados com o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do país.

A proposta curricular da EJA no estado da Bahia, conforme o documento, apoia-se no entendimento de que essa modalidade de ensino, sendo um processo de desenvolvimento pleno do sujeito, embora instalada no contexto escolar, deve considerar as experiências de vida dos sujeitos envolvidos, fazendo daí o ponto de partida para o trabalho pedagógico, aproximando-se, nos termos do documento, dos ideários da Educação Popular, que inclui a formação técnica, social e política (FREIRE, 2001), tendo em vista as especificidades dos tempos formativos dos indivíduos.

Nesse quesito, vale fazer um parêntese para tratar do desenvolvimento cognitivo, que é fruto do aprendizado do sujeito, decorrente de um processo contínuo de interação social. Nas últimas décadas, a Pedagogia tem se aproximado da Psicologia para compreender tais processos. No entanto, tais estudos centram suas perspectivas nas fases da infância e da adolescência. Segundo Durante (1998, p.18),

a fase adulta é compreendida como uma fase de estabilidade psicológica, com ausência de mudanças e um processo de decadência. Como explicita Palacios (1995), só no final dos anos 70 deste século, os estudiosos ampliaram a compreensão do processo de desenvolvimento para além da adolescência, considerando a idade adulta e a velhice fases que comportam mudanças no processo de desenvolvimento psicológico. Sendo a idade adulta passível de mudanças e processos de adaptações, não podemos entendê-la como fase estável nem classificar os adultos pouco escolarizados dentro de níveis estáveis e fechados de desenvolvimento psicológico.

Isso significa dizer que se deve considerar a fase adulta como de continuidade do desenvolvimento cognitivo, em que os fatores presentes no processo de aprendizagem, qual

seja, a interação com o mundo físico e social, cujas experiências e circunstâncias culturais propiciam situações de aprendizagem, são motores do desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto do documento da SEC-BA diz respeito aos critérios de acompanhamento da aprendizagem. Orienta-se que tal processo seja descrito através de registros bimestrais, primando pelo diálogo como mediação entre educador e educando, numa perspectiva formativa de construção das competências e habilidades requeridas para aquele eixo formativo, respeitando-se o ritmo de desenvolvimento de cada sujeito. O parecer final deve levar em conta esse percurso formativo ao longo do ano letivo. Ademais, determina-se que o estudante não seja mantido no mesmo eixo, salvo se a frequência for insuficiente a ponto de inviabilizar o acompanhamento do processo formativo. E, quando aquela for a única opção possível, o documento propõe uma abertura para que o estudante conclua seus estudos através dos exames que conferem a certificação do Ensino Médio.

É sabido que questões de diferentes ordens interferem na aprendizagem; não cabe aqui nos alongarmos nesse assunto, o que exigiria muitas páginas. Cada sujeito interage com o objeto de estudo de forma pessoal, servindo-se de suas experiências como moldura cultural para essa interação, condição *sine qua non* para o processo de aprendizagem. Assim, considerando as especificidades dos tempos individuais, a escola deve assumir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que evite uma formação precária dos sujeitos, atentando para aspectos importantes na construção das competências e habilidades requeridas ao longo do ensino básico.

No processo da educação formal, mediadores e mediações estão presentes, ganhando relevância a figura do professor, no desenvolvimento de práticas educativas e escolares. Nos projetos pedagógicos, uma dessas práticas, a leitura, tem seu lugar privilegiado, através da qual o estudante complementa os conteúdos trabalhados em sala de aula, no intuito de ressignificá-los, e se espera, nesse aprendizado, como defende a pedagogia moderna, que ele se transforme em cidadão crítico, ao tempo em que expande sua compreensão de mundo.

Nas falas dos estudantes da EJA constatou-se uma visão pragmática e reducionista da leitura. Eles participavam das atividades de leitura propostas em sala de aula com o intuito de responder às atividades de avaliação. Expuseram, assim, uma concepção mecanizada da aprendizagem, a qual, segundo David Ausubel (apud MOREIRA, 1999), implica em que novas informações sejam incorporadas à estrutura cognitiva, sem que estabeleçam relações com os esquemas cognitivos já presentes naquela estrutura. Ou seja, respondem pela

memorização de determinadas informações para discorrer nas atividades avaliativas propostas pelos professores. Devido a pouca estabilidade cognitiva dessas informações, dificilmente provoca mudanças de comportamento do sujeito.

A relação que esses estudantes estabelecem com a leitura não se harmoniza com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) que propõem, dentre outras, a prerrogativa do sujeito posicionar-se de forma crítica diante do conhecimento, relacioná-lo com a prática, e refletir sobre ele, aprendendo a aprender. Embora o documento da SEC-BA oriente para que se evite a retenção dos estudantes nos eixos, o que pode ocorrer com as reprovações, era recorrente nas falas dos estudantes entrevistados a preocupação com a avaliação formal, realizada através da “prova escrita”.

Se esse instrumento de avaliação continua a ter tanta relevância, a relação com o conhecimento torna-se secundária, constatando-se a negação do princípio da contextualização do conhecimento, construída com a valorização das experiências discentes, como posto nas diretrizes para a educação nacional. Ainda, tal relevância não se coaduna com as concepções teóricas e metodológicas expostas no documento da EJA elaborado para a rede estadual da Bahia, que têm no diálogo com a realidade dos sujeitos um princípio constitutivo.

Para os estudantes entrevistados, a leitura está relacionada ao desempenho nas avaliações formais, demonstrando grande preocupação com a conclusão da escolarização básica, na expectativa de se inserirem no mercado de trabalho. A construção dos conhecimentos trabalhados em forma de componentes curriculares não é o aspecto mais marcado quando se referiram à leitura no espaço da escola. Ocorre assim um distanciamento entre as atividades de ensino e o processo de construção do conhecimento. Os estudantes da EJA não se sentem, em suas práticas escolares, construindo conhecimentos, modificando seus modos de compreender e intervir na realidade. Respondem a uma “prova” visando conseguir a pontuação necessária à passagem de uma série para outra.

As experiências de leitura dos estudantes da EJA no ambiente escolar aproximam-se da concepção de aprendizagem mecânica, a despeito da valorização da “aprendizagem significativa” – defendida pelo referido documento – conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel, cujo processo se dá pela associação da informação nova a outra já existente na estrutura cognitiva, provocando mudanças no comportamento. A essa informação já existente na estrutura cognitiva, o autor denomina conceito subsunçor, comumente conhecido nos espaços pedagógicos como conhecimentos prévios.

De maneira análoga a uma aprendizagem mecânica, tem-se a relação com a leitura, feita para alcançar os objetivos impostos pelos professores através das “provas”. A leitura torna-se ferramenta pedagógica para alcançar determinados objetivos – desempenho favorável nas atividades avaliativas e progressão na escolarização, por exemplo – não necessariamente instrumento de construção de conhecimento e identidade. Tal perspectiva ressalta a face instrumental da leitura:

Isso [caráter técnico da leitura] conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do estudante apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (ORLANDI, 1996, p.35)

Para a autora, por essa perspectiva ocorre um reducionismo pedagógico, visto que a leitura é deslocada de seu caráter social e histórico de compreensão da realidade para atender a uma situação própria do contexto escolar.

Certamente, as leituras oportunizadas pela escola não favorecem o reconhecimento de suas identidades porque estão pautadas num projeto de educação voltado para a classe média, contrariando um dos fundamentais princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é a contextualização dos conhecimentos. Se estes não encontram ressonância em seus cotidianos, dificilmente se converterão em aprendizagem significativa. Conforme Orlandi, (1996, p.37) tal prática responde por um segundo tipo de reducionismo da leitura, o social: “a escola, tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê”, ou seja, tem-se um currículo construído a partir dos valores hegemônicos, ignorando as experiências culturais das classes menos privilegiadas.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Por sua vez, essa seleção não é neutra: corporifica formas dominantes do capital cultural, porque comprometida com um projeto social confeccionado de acordo com os interesses dos grupos dominantes. Dessa forma, o currículo revela-se instrumento de poder, na medida em que atua na regulação do sujeito, ou melhor, constitui o próprio poder, enquanto mecanismo de representação.

Como local de construção de conhecimento, a escola, através de diferentes formas de saber e poder, produz diferentes significados. Nesse entendimento, o papel do professor é de fundamental importância nas relações estabelecidas no fazer pedagógico. Na prática, ele é o mediador entre o currículo prescrito e os alunos e tal mediação é essencial para “moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Não se trata de negar o acesso às formas de conhecimento “legítimo”, porque também são necessários para que o sujeito intervenha em sua realidade. Contudo, deve-se criar espaço para a elaboração de outras formas de conhecimento que derivem das vivências dos estudantes – como orienta o documento da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia – de modo que se reconheçam na prática escolar e percebam a presença dessas leituras em suas vidas, contribuindo com a sua formação de cidadão crítico.

Uma vez que os estudantes da EJA relacionaram a leitura às atividades de avaliação, por vezes dissociada da construção do conhecimento, tal entendimento permite inferir que essa leitura resulta numa espécie de reprodução da matéria lida na atividade avaliativa, constituindo o processo parafrástico que, para Orlandi (1996, p. 20), “é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem)”. Ou seja, é dizer o que o texto instituiu. Essa perspectiva dificulta que o leitor atribua sentido ao texto, a partir de seus referenciais e suas histórias de leitura.

Uma alternativa a esse modo de ler empreendido pelos entrevistados da seria a leitura polissêmica que, segundo a autora, é o processo que permite a construção dos sentidos a partir dos referenciais do estudante, ou seja, o texto é fonte de múltiplos sentidos.

Na construção desses sentidos, a interpretação não é mais um encadeamento lógico intrínseco ao texto, como pensavam os estruturalistas, mas a própria atividade do leitor. Jonathan Culler, ao interpretar Stanley Fish, diz que o encontro do leitor com o texto dá-se na experiência da interpretação: “a experiência é a interpretação” (CULLER, 1997, p. 49). Assim, o sentido da leitura é a experiência que o leitor tem dela. Essa experiência, por sua vez, se inscreve nas vivências sociais e culturais do leitor, que se entrelaçam com as questões de classe, gênero, etnia, nacionalidade e cultura.

A prática de leitura parafrástica vai de encontro aos documentos oficiais da educação nacional, como atestam os Parâmetros Curriculares para a área de Linguagens:

...prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o estudante, os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. (BRASIL, 2006, p.33)

A construção de um trabalho com leitura que possibilite a construção de múltiplos sentidos deve, como orientou o educador Paulo Freire, pautar-se num projeto de educação dialógica que parta da realidade do educando e de seus referenciais socioculturais, buscando a formação crítica do estudante.

Quando atua na perspectiva parafrástica, a escola ratifica o entendimento da leitura como prática de decodificação. Se a leitura não pressupõe o posicionamento do leitor diante do texto, ler é tão somente decodificar, constituindo o que Orlandi (1996) classifica como o terceiro tipo de reducionismo: o linguístico. Tal decodificação responderia pela “aquisição” do conhecimento. Se isso não acontecia, então o que os estudantes faziam na escola não era “leitura”. As suas falas ensejaram essa lógica quando afirmaram que “não liam nada” em muitos momentos das entrevistas, mesmo inseridos num espaço de educação sistematizada. Essas afirmações suscitam uma concepção de leitura que marca o lugar social dos sujeitos e revelam a representação que fazem de si mesmos enquanto leitores.

Foi preciso descobrir o que constituía esse “nada” para os estudantes da EJA. A despeito das leituras realizadas fora do espaço escolar, citaram as revistas de variedades, os panfletos informativos, os manuais e a Bíblia. Esses materiais são os que fazem parte de seus contextos de socialização, ou seja, os que as suas condições históricas lhes favorecem o acesso e a partir deles empreendem determinados modos de ler próprios das conjunturas sociais em que se dá a apropriação da matéria escrita.

Essas leituras não são exemplares das concepções de leitura construídas ao longo dos séculos XVIII e XIX, quando aquela estava associada ao poder social e posição intelectual, geralmente relacionada aos homens – com leitura de livros científicos e jornais informativos – e ao universo feminino e infantil, comumente vinculada à literatura. Para os grupos dominantes, leitura é instrumento de trabalho intelectual ou atividade prazerosa exercida nas horas “ociosas”. Os grupos dominados se apropriam dessa “verdade”, tomada como essência do autêntico leitor e desqualificam suas práticas, as quais, na maioria das vezes, passam por

outros suportes que fazem parte de suas redes de socialização. A falta de reconhecimento de suas práticas leitoras repousa na autoridade conferida a certos grupos de legitimar práticas, valores e visões de mundo. Como afirmou Michel de Certeau, “toda autoridade repousa sobre uma *adesão*. (...)” (CERTEAU, 2003, p. 37, grifo do autor).

Enquanto os estudantes apresentam a leitura como ferramenta pedagógica para favorecer o desempenho nas provas, os professores, de modo geral, pontuaram nos questionários que responderam a relação da leitura com o aprendizado e a preferência por textos objetivos que estabelecem relação com as realidades dos estudantes. Nesse ponto, ressalta a preferência dos professores por textos curtos.

Os estudantes da EJA, em sua maioria, têm vínculo empregatício formal ou exercem atividade informal, o que implica menos tempo disponível ao estudo. Contudo, é necessário ultrapassar a concepção de leitura com fins exclusivamente didatizantes, que tem por meta o ensino do componente curricular, visando facilitar a aprendizagem.

O caráter pragmático que a leitura comumente tem adquirido junto às classes populares, e, conseqüentemente, junto à EJA, não deve prevalecer na prática pedagógica. Tal pragmatismo remonta ao início do processo de democratização do ensino, quando era preciso formar sujeitos capazes de interagir com os textos escritos, e à concepção tecnicista da educação, cuja função precípua era preparar mão de obra para o mercado de trabalho, conforme os estudos de Lajolo e Zilberman sobre a formação da leitura no Brasil.

Em se tratando da relação com a realidade dos estudantes, podemos trazer dois exemplos de atividades encontradas nos cadernos dos alunos para ilustrar o assunto: uma delas, na disciplina de Geografia, trazia questões sobre o Aquífero Guarani. Ao analisá-las, versavam sobre os aspectos físicos da bacia: localização, constituição das rochas, temperaturas das águas etc. Tal atividade não traz interrogativas que requeiram dos estudantes reflexões acerca de seus desdobramentos políticos ou sociais, como não fomentam relações com suas realidades. Desse modo, a atividade promovia uma leitura descontextualizada, que não exigia dos estudantes posicionamento diante do assunto, limitando-os a localizar as respostas no texto de referência.

Por outro lado, havia também o registro de uma atividade da disciplina Sociologia, partindo da letra da canção “Cidadão”, do compositor paraibano Zé Ramalho, como proposta de reflexão para uma produção escrita. Tal proposta, além de partir de um gênero textual

diferente, permitia a construção de novos sentidos a partir da leitura e da relação com a realidade do aluno, coadunando com os objetivos propostos para o Ensino Médio e EJA. No entanto, as atividades descontextualizadas, como ilustrado no primeiro exemplo, faziam-se presentes com muito mais frequência nos cadernos observados.

O que antes é atividade para descortinar o mundo, a prática escolar, segundo os depoimentos dos estudantes da EJA, tem transformado em ferramenta pedagógica nas situações de atividades avaliativas, desvincilhada de seu caráter de entendimento e transformação da realidade do estudante, como preconizado nos documentos oficiais da educação nacional. Apesar desse discurso já ser conhecido dos pesquisadores que se debruçam sobre essas questões, elas persistem na prática e se apresentam nas falas dos estudantes da EJA quando retrataram as leituras desenvolvidas no contexto escolar.

Enquanto mediadora da formação do leitor, a prática de leitura ensinada nesse ambiente de ensino, destinada à população menos favorecida, reforça a concepção elitista de leitura, considerada complicada e enfadonha pela maioria dos entrevistados. Descontextualizada de suas realidades e de difícil apropriação, via de regra distante do suporte livro – uma vez que o PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos) não disponibiliza livros para os eixos VI e VII da EJA, sendo o caderno o principal suporte disponível – a leitura se apresenta como uma atividade intelectualizada, exequível apenas a uma minoria que dispõe de condições mais adequadas de acesso ao conhecimento sistematizado.

A escola atua na contramão da constituição do leitor, quando faz a dicotomia entre as leituras e as realidades dos educandos. Transforma em conteúdo da escola o que antes é matéria da vida. E, talvez, a escola represente a última oportunidade a esses sujeitos de estabelecerem uma relação mais positiva com a cultura escrita.

Por fim, os sistemas de governo não podem se eximir de suas obrigações na engrenagem do sistema educacional, que vão além de pontuar a especificidade da EJA e o papel da leitura na formação do cidadão, como tem feito nos documentos oficiais que tratam da EJA e da educação de modo geral. A qualidade do trabalho pedagógico e da formação escolar do sujeito, que têm na leitura uma de suas principais atividades, vai além do registro de diretrizes no papel e passa por medidas práticas e efetivas de formação docente e condições adequadas de trabalho.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida**. SEC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Brasília, DF, 2000a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252:parecer-ceb-2000&catid=323orgaos-vinculados. Acesso em 19 de agosto de 2011.

BRASIL. **Resolução nº. 01/2000 de 05 de julho de 2000**. Brasília, DF, 2000b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf. Acesso em 19 de agosto de 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf. Acesso em 19 de agosto de 2011.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. V. 01. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo; UNESP, 1998.

CULLER, Jonathan. **Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Trad. Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: Leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José. (orgs). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. In: **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, EPU, 1999.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.