

A LEITURA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PRIMEIRO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS/SC

READING AS EDUCATIONAL PRINCIPLE IN THE FIRST SEGMENT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN FLORIANÓPOLIS/SC

Deisi Cord
Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC - Núcleo EJA Sul 1
deisicord@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o princípio educativo da leitura, em desenvolvimento nas turmas de primeiro segmento (anos iniciais) da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Trata-se da explicitação do modelo pedagógico próprio da EJA municipal, conforme prevê o artigo 37 da LDB 9.394/96. São enunciados argumentos que levaram à construção da diretriz, explicitada na Proposta Curricular do Município (2016). A leitura orienta o processo de alfabetização dos estudantes do primeiro segmento partindo da premissa de que ler é mais fácil do que escrever e o ato de ler traz, com rapidez, autonomia aos jovens, adultos e idosos no processo de alfabetização, tendo em vista que as pessoas lêem muito mais do que escrevem. Apresenta-se também breve histórico da EJA municipal. São apontados, ainda, aspectos que evidenciam as dificuldades dos professores em aderir ao princípio.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; alfabetização; leitura; princípio educativo.

ABSTRACT

The aim of this article is to present the educational principle of reading, in development in the first segment (early years) classes of EJA in the municipal school system of Florianópolis/SC. This is the explanation of the pedagogical model of the municipal EJA, as provided for in article 37 of LDB 9.394/96. In general, arguments that led to the construction of the guidelines are enunciated, explained in the Curriculum Proposal of the Municipality (2016). Reading guides the literacy process of students in the first segment based on the premise that reading is easier than writing and the act of reading quickly brings autonomy to young people, adults and elderly people in the literacy process, considering that people read a lot more than they write. A brief history of municipal EJA is also presented. At the end are shown some aspects of the difficulties of teachers in adhering to the principle educational of reading.

Keywords: Youth and Adult Education; literacy; reading; educational principle.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, porém repleta de peculiaridades que em muito a diferenciam do modelo de escola vigente no ensino convencional. Grosso modo, os estudantes da EJA – jovens, adultos e idosos – já passaram por experiências as mais diversas durante sua trajetória escolar, muitas vezes de fracasso e, neste momento de suas vidas, não têm “tempo a perder”.

Hoje, cada vez mais entendemos que na EJA é importante trabalharmos a partir do conceito de educação continuada que engloba, segundo Haddad (2007, p. 27), “a formação cidadã para a participação democrática e o desenvolvimento humano”. Sob esta perspectiva é fundamental que se sustente o trabalho com estudantes em processo de alfabetização na EJA com objetividade, porém orientados sempre pelo acolhimento e profundo respeito à trajetória desses sujeitos. Tal perspectiva encontra-se expressa na Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis (2016, p. 242):

[...] o espaço da EJA enseja uma educação que nasça da necessidade dos/das estudantes, partindo do diálogo entre estudante e professor/a; uma educação crítica do ponto de vista dos conteúdos, havendo a necessidade de serem significativos aos/às estudantes. Há que ser, ainda, uma educação que permita, aos/às estudantes aumentar a consciência sobre os problemas que afetam suas vivências, ao mesmo tempo em que dialogue com a cultura regional e local, valorizando suas expressões e seus códigos.

Nossa relação com o conhecimento e os conteúdos que daí possam derivar está intrinsecamente associada às vivências e experiências dos estudantes. Estas vivências podem ser consideradas como os conteúdos orientadores de todas as atividades educativas propostas. Saber analisar, questionar, debater, sistematizar, conviver em grupo e tantos outros, são conteúdos? Estes conhecimentos, firmados na lida diária da vida, são valiosas ferramentas que possibilitam ao estudante da EJA participar ativamente no mundo em que está inserido. São conhecimentos constitutivos do que Paulo Freire (1989) denomina de “ler o mundo”.

E qual o papel da educação formal senão contribuir para que a leitura de mundo permita a cada um e a todos, coletivamente, conhecer e circular pela cultura, conviver em sociedade de forma que as injustiças e desigualdades sejam, no mínimo, reduzidas? E o que tudo isso tem a ver com o processo de aquisição da leitura e escrita dos estudantes da EJA? Se já temos sob perspectiva que nosso papel fundamental com estes estudantes é o de contribuir para a superação do profundo estado de desigualdade social em que diariamente se encontram, também (ou principalmente) pela ausência de uma educação formal que lhes permita fortalecer suas possibilidades de interferir e transformar este estado de coisas, muito já teremos caminhado em direção ao objetivo a ser atingido. Acessar o universo da leitura já é uma dessas possibilidades de fortalecimento, se não a mais importante.

Será possível, então, ensinar pessoas jovens, adultas e idosas a ler e a escrever sem recorrer aos tradicionais e muito discutidos métodos analíticos, sintéticos ou globais? Será proveitoso investir na leitura para que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos circulem, a partir dela, pelo vasto mundo da cultura? Nosso propósito aqui não é criticar nem fazer oposição ou comparação às várias e tão conhecidas formas de alfabetizar estudadas, criticadas e/ou defendidas no universo dos processos de aquisição inicial da leitura e escrita. Como afirma Soares (2018), a alternância entre diferentes propostas de alfabetização se concretiza há muito tempo e não somente no Brasil. Existem argumentos, entre uma e outra, que as fazem ir e vir na história da alfabetização e, sem dúvida, farto material que permitirá, a quem optar por uma dentre as diferentes formas, argumentar sobre suas qualidades em detrimento das demais.

Vale lembrar, ainda, que anteriormente à discussão dos métodos de alfabetização, a aprendizagem da leitura já foi, pré-revolução francesa, um processo desvinculado da aquisição da escrita; ler era processo anterior a escrever, como nos faz saber Barbosa (1994, p. 16):

Com a escola republicana essas linhas se entrelaçam e se emaranham formando a trama; enquanto crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler; ler, de agora em diante, se aprende escrevendo. Nasce a concepção do processo de alfabetização que herdamos e que, se solidificando no tempo, não nos permitiu sequer imaginar que outra concepção pudesse existir.

Como já explicitado, não farei frente à discussão sobre métodos e concepções de alfabetização. Em vez disso, o propósito aqui é o de apresentar argumentos e reflexões que sustentam nossa opção pela leitura como proposta de trabalho que orienta nossas ações pedagógicas com os estudantes das classes de alfabetização da EJA, as quais integram a rede municipal de ensino de Florianópolis. Entre nós, nos referimos à leitura como o princípio educativo do primeiro segmento (anos iniciais do ensino fundamental).

Nossa opção pelo princípio educativo da leitura se dá pelas observações e reflexões vivenciadas no processo ao longo dos anos, acumulando evidências de que entre os adultos em processo de alfabetização, a apropriação autônoma da leitura se dá de forma muito mais rápida e eficiente, quando comparada à aquisição da escrita. Ainda, compreendemos que as práticas sociais de uso da leitura assumem predominância sobre as de escrita, pois qualquer um de nós lê muito mais do que escreve. Logo, ampliar as possibilidades de leitura é um grande passo rumo à autonomia dos estudantes não alfabetizados e facilita, ainda, a aprendizagem da escrita. Um aspecto fundamental a se considerar, em se tratando de alfabetização na EJA, é que “nenhum adulto se encontra no ponto zero de letramento, de conhecimento sobre o sistema de escrita e seu funcionamento. Há sim uma diversidade de estágios, de diferentes experiências com a cultura escrita, que é prática social e não somente conhecimento escolar” (OLIVEIRA, 2012, p. 186).

A EJA da rede municipal tem feito escolhas que a diferenciam de outras ofertas. Traz já há anos, como um traço muito forte, a identidade pedagógica própria da modalidade, possibilidade aberta a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Como forma de apresentar a estrutura e funcionamento da “nossa” EJA, disponibilizo abaixo um pequeno histórico da modalidade no município de Florianópolis/SC e, posteriormente, passaremos a esmiuçar a proposta da leitura como princípio educativo.

1. Breve histórico da EJA na rede municipal¹

Dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010² informam que Florianópolis tinha, naquele período, 7.288 habitantes acima de 15 anos que se declararam analfabetos, sendo que 3.256 - quase 50% - eram idosos. Entre os que não concluíram o ensino fundamental, de acordo com a mesma fonte, 69 mil pessoas; e 54 mil não concluíram o ensino médio, numa população total de 421.240 habitantes.

Em 2007, a cidade recebeu do governo federal o selo de Município Livre do Analfabetismo, prêmio dado a estados e municípios que atingem o mínimo de 96% de alfabetização de sua população. Atualmente, a taxa de analfabetismo encontra-se em 2,09%³.

1 Realizado a partir de CORD (2017).

2 O censo demográfico de 2010 é o mais recente disponível para consultas até o momento.

3 Informação obtida em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=4645> . Acesso em 12/9/2021.

Comparada a outras regiões do país⁴, Florianópolis parece ter uma situação confortável, privilegiada até, em relação ao analfabetismo e à conclusão do ensino fundamental. Contudo, como nos lembra a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, inciso VII, §1º: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Portanto, precisa ser potencializado o atendimento a esses sujeitos, considerando que há, ainda, pessoas acima de 15 anos fora da escola e muitos que migram de outras regiões do país, passando a viver na capital catarinense. Não se pode esperar posição diferente dos gestores públicos do município, sendo esse seu dever.

A história de Florianópolis com a educação de adultos é recente, remontando a 1970. Entre convênios celebrados com a hoje extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁵, que trazia monitores voluntários para a docência; mais tarde, junto com o governo do estado de Santa Catarina e, posteriormente, a Fundação MOBREAL, nascem as primeiras turmas de alfabetização da cidade (RIOS, 1998). Um trabalho feito por estagiários e voluntários, essencialmente.

Somente em 1989, a carreira de professor na educação de adultos passa a existir no Estatuto do Magistério do município. É criada, na secretaria de educação, pela primeira vez, uma “Coordenadoria de Alfabetização e Supletivo de Jovens e Adultos”, responsável por organizar o Programa de Alfabetização e Supletivo de Jovens e Adultos da capital catarinense. Naquele ano, cerca de trezentos estudantes eram atendidos em oito turmas de alfabetização e cinco de supletivo. Em 1991, o programa passa a se organizar a partir de três níveis: alfabetização, intermediário e supletivo, todos correspondentes às séries iniciais do ensino fundamental (RIOS, 1998), chegando a 30 turmas em 1992.

No final de 1993, pela primeira e única vez no município, foi realizado concurso público para efetivação de pedagogos para assumir as turmas de alfabetização e anos iniciais de educação de adultos. Eram quinze vagas, sendo que esses profissionais passaram a atuar a partir de 1994.

Somente em 1996, atendendo a uma demanda que partiu dos próprios estudantes da EJA, a oferta de ensino supletivo foi expandida para os anos finais do ensino fundamental, em forma de projeto experimental (SOUTO, 2009).

Em 1997, aí sim já em plena vigência da nova LDB, que reestruturava a educação básica e teoricamente extinguiu o modelo supletivo, paradoxalmente o Conselho Municipal de Educação de Florianópolis aprovou o funcionamento do curso supletivo - Ciclo II, sendo denominado, em 1998, “Modalidade de ensino supletivo - 5ª a 8ª série”. Todavia, bem sabemos que a ideia de suplência, presente na proposta, buscava a recuperação dos conteúdos previstos no ensino fundamental, sem levar em consideração, justamente, os sujeitos da EJA e suas demandas.

Com esse modelo de ensino supletivo, a EJA municipal de Florianópolis funcionou até o ano 2000 quando, para Souto (2009, p. 39), “[...] acontece uma mudança radical na proposta da secretaria para a EJA. Na realidade, o que acontece, nesse ano, é uma ruptura no modelo operacional, administrativo e pedagógico no ensino de pessoas jovens e adultas da Secretaria de Educação”. A autora refere-se ao modelo pedagógico próprio, previsto na LDB de 1996 (art. 37), que a EJA de Florianópolis construiu a partir de 2000: o ensino via pesquisa, que nasce a partir da experiência desenvolvida nas classes de aceleração, criadas no final dos anos 90, para corrigir o desvio idade/série nos anos iniciais do

4 De acordo com o Censo 2010 do IBGE, Santa Catarina conta com aproximadamente 200 mil analfabetos. Acesso em: 12/09/2021.

5 A LBA era um órgão assistencial público, fundada em 1942, durante a ditadura de Vargas, para prestar assistência às famílias dos soldados enviados à II Guerra. Posteriormente, transformou-se em órgão de assistência às famílias carentes em geral, vinculado aos ministérios do Trabalho, Previdência e Assistência Social. Era, tradicionalmente, presidida pelas primeiras-damas da República. Foi extinta em 1995, no primeiro dia do governo de Fernando Henrique Cardoso. Informação obtida em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Legião_Brasileira_de_Assistência. Acesso: 03/09/2021.

ensino fundamental. A pesquisa como princípio educativo passou a ser desenvolvida, prioritariamente mas não exclusivamente, nos anos finais do ensino fundamental, os quais atualmente denominamos segundo segmento.

Compreendendo a necessidade de olhar para os sujeitos da EJA nas suas especificidades, foi feita a opção por um modelo pedagógico próprio, conforme já informado, desenvolvendo inicialmente a pesquisa como princípio educativo para os anos finais e, posteriormente, a leitura como princípio educativo para os anos iniciais do ensino fundamental. São princípios que rompem com o lugar comum da educação escolar: não seriados e não disciplinares, além da docência compartilhada, o que impacta nas formas de currículo, planejamento, avaliação, registro, acompanhamento e certificação dos conhecimentos produzidos, passando inclusive pelo papel do professor e sua relação com o conhecimento.

A respeito da criação do modelo pedagógico próprio, Oliveira (2004, p. 9), um dos mentores intelectuais da proposta, considera que “[...] pelas suas características e pelos resultados que tem colhido, o modelo se habilita para provocar a reflexão sobre a Educação de Adultos e também sobre todas as práticas educativas escolares nesse início de século”. Considerava que a pesquisa, princípio estruturante do modelo, impunha-se sobre todo o sistema, implicando uma profunda transformação nas concepções e execução do processo educativo como um todo.

A pesquisa como princípio educativo é guiada principalmente pelo fundamento de que os interesses dos estudantes são legítimos já que, segundo Oliveira (2004, p.12):

[...] as formas tradicionais com que lidam com o conhecimento são sua cultura: nossa tarefa não é a de condenar essa cultura popular, eliminar as formas correntes de ver e sentir o mundo, pleitear que os alunos sejam o que não são, porque não somos os capatazes de um poder externo e sim os aliados de que eles precisam para a articulação das suas estratégias de inserção na sociedade. É essa vontade de inserção, somada às estratégias próprias desenvolvidas para isso, mais o percurso histórico conjuntural da caminhada nessa direção que modificará e alterará as práticas e as concepções das pessoas que participam do processo pedagógico.

Pela pesquisa como princípio educativo entende-se, então, que os docentes são importantes aliados dos estudantes para que estes possam se instituir como agentes do seu próprio aprender, por meio do seu agir sobre o mundo e as coisas. Para Souto (2009, p. 42), “[...] o currículo é construído na mediação com os sujeitos envolvidos e seus saberes, com a prática docente dos/as professores/as e de todos os profissionais que atuam no curso”. Tal concepção busca romper com a fragmentação do conhecimento disciplinarizado, potencializando os saberes desenvolvidos ao longo da vida⁶.

As turmas de primeiro segmento também podem trabalhar com a pesquisa como princípio educativo e muitas vezes o fazem. Mas considerando as peculiaridades dos sujeitos deste segmento, desde 2016 (apesar de já estar em discussão e proposição desde meados dos anos 2000), se vem afirmando outro princípio educativo, posto em prática com os sujeitos pouco escolarizados: a leitura. De acordo com a atual Proposta Curricular (2016), no investimento na leitura como princípio orientador do currículo destinado ao primeiro segmento, a educação escolar permanece sendo *locus* privilegiado para a inserção dos estudantes nas leituras de mundo, pela palavra escrita.

6 A proposta da pesquisa como princípio educativo é complexa e, tendo em vista que não é esse o objetivo do presente trabalho indica-se, a quem desejar, o acesso a algumas sistematizações, entre elas: OLIVEIRA (2004), SOUTO (2009) e FLORIANÓPOLIS (2008 e 2016).

Atualmente, a organização se dá em núcleos e polos⁷, primeiro e segundo segmentos, pedagógicas no primeiro segmento e professores licenciados nas diferentes áreas do conhecimento no segundo segmento. A Resolução nº 02/2010, do Conselho Municipal de Educação, normatiza a estrutura e oferta. A estrutura é composta pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos, subordinado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos e Conveniadas, vinculada à Diretoria de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do município.

O fluxo de matrícula é contínuo, ou seja, o ingressante pode se matricular em qualquer período do ano letivo, de acordo com a sua necessidade e seu interesse. Mesmo assim, no início de cada ano letivo, é realizada chamada pública pelos meios de comunicação e, nas escolas da Rede, há um convite especial aos pais das crianças da educação infantil e do ensino fundamental que, eventualmente, não tenham concluído o ensino fundamental, que o façam por meio da EJA. Também a certificação pode ser requerida a qualquer tempo, mediante solicitação do próprio estudante, que é submetido à avaliação do conjunto dos/das professores/as do núcleo, com a emissão de parecer final (FLORIANÓPOLIS, 2016).

A atual estrutura dispõe de Núcleos e polos em todas as regiões do município. São locais que podem se alterar a cada ano, dependendo das demandas das comunidades: a EJA itinerante, vista como uma escola com mobilidade para ir aonde a demanda está. Neste ano de 2021, conta com 27 locais de atendimento (entre sedes e polos), 16 turmas de primeiro segmento e 24 turmas de segundo segmento.

2. O princípio educativo da leitura

Desde meados dos anos 2000, circula na EJA o propósito de se ampliar os processos de aquisição da leitura com os estudantes das classes de alfabetização. A proposta de formação de professores nessa dimensão veio de uma das criadoras do princípio educativo da pesquisa, em desenvolvimento nas turmas de segundo segmento desde 2000. Silvia Maria de Oliveira vem, desde então, fazendo a formação e propondo que os professores alfabetizadores da EJA do município invistam seus esforços no sentido de privilegiar a leitura com seus estudantes, principalmente no primeiro semestre do ano letivo. O princípio educativo da leitura foi oficialmente assumido na última Proposta Curricular. O entendimento é de que:

A escola é, por excelência, a principal agência de letramento, mas, para que isso aconteça de fato, é preciso que essa intencionalidade esteja definida e acordada pelo conjunto de professores/as e gestores/as que dela fazem parte. Na EJA de Florianópolis, é de fundamental importância o ensino e a vivência da leitura (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 147-8).

O princípio educativo da leitura baseia-se na ideia de leiturização, de Jean Foucambert (2008; 1994), que nos provoca no sentido de pensar o acesso à informação escrita como desafio democrático; questiona, ainda, os modelos que supõem a alfabetização escolar como pré-requisito para a formação do leitor; e nos faz pensar acerca dos alfabetizados que não se tornam letrados. Para Foucambert (1994), “saber-decifrar” não é “saber-ler”. Talvez os índices de alfabetismo da população brasileira nos ajudem a compreender essa afirmação e trabalhar para superá-la. Vários outros autores

⁷ Os núcleos, prioritariamente sediados em escolas da rede municipal, têm no mínimo 100 estudantes matriculados, uma coordenação, um auxiliar de coordenação e equipe de professores para atender as demandas de primeiro e segundo segmentos; polos, que podem funcionar em escolas da rede ou em outros locais, têm menos estudantes matriculados e estão, sempre, vinculados a um núcleo, contando com a mesma equipe de profissionais.

vêm alimentando a nossa prática pedagógica, que apesar de ser inovadora não é novidade, posto que o trabalho com a leitura esteve em forte discussão nos anos 80 e 90. Entre estes autores, podemos citar: José Juvêncio Barbosa (1994), Paulo Freire (1989), José Wanderlei Geraldi (1984) e Isabel Solé (1998).

Entre os sujeitos da EJA, nos deparamos diariamente com relatos de submissão a uma série de descasos, preconceitos, subempregos, enfim, situações que os desqualificam como seres humanos e cidadãos porque não têm, eles só, ferramentas suficientes para lidar autonomamente com o complexo mundo grafocêntrico.

Arroyo (2005) alerta para a necessidade de a EJA construir e afirmar outro olhar para os seus sujeitos, de forma a romper com prescrições e concepções que em nada têm contribuído para a prática pedagógica na modalidade.

Essa mudança de olhar sobre jovens e adultos será uma pré-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos da vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (ARROYO, 2005, p. 24).

E conviver satisfatoriamente no meio social passa por ter acesso à cultura escrita: alfabetizar-se, no sentido de compreender a forma de organização do sistema de escrita; e letrar-se, no sentido de utilizar este sistema de escrita como ferramenta de comunicação nos diferentes níveis de relacionamento humano e social, cotidianamente. Aprender a ler e escrever é, portanto, processo complexo.

Alfabetização e letramento não nascem juntos nas concepções de ensinar. Enquanto alfabetizar remonta aos primórdios da escola moderna republicana, o conceito de letramento populariza-se no Brasil a partir dos anos 90 do último século trazido, principalmente, pela pesquisadora Magda Soares (2003). Para alguns autores, os dois termos têm um mesmo sentido; já para outros, são diferentes, porém complementares. Entendemos que há distinção entre aprender o sistema alfabético e ter a habilidade de utilizá-lo no cotidiano. Mas é necessário também compreendermos – e esse parece ser um consenso atualmente – que ambos os processos são indissociáveis, apesar de terem as suas especificidades. É possível, então, alfabetizar-se sem letrar-se. É o que vemos, por exemplo, quando se discute o elevadíssimo índice de analfabetismo funcional entre os brasileiros. O ideal, no entanto, é a junção dos dois processos: alfabetizar letrando.

As especificidades da alfabetização englobam a tecnologia da escrita, considerando-se ainda as complexas convenções que precisam ser ensinadas e aprendidas para domínio dessa tecnologia, tais como: segurar o lápis, escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita, numa linha horizontal, saber usar o caderno, suas folhas e páginas, adequar-se às dimensões dadas pelo espaço disponível (o tamanho da folha, o espaçamento entre linhas), reconhecer a força que se deve aplicar ao lápis, ou ainda incluir outros recursos disponíveis, como teclados, computadores, *tablets*, *smartphones*, que também devem ser compreendidos para ser utilizados, pois são novos suportes da escrita. Para Barbosa (1994), a alfabetização é o momento da instrumentalização, período em que se prioriza trabalhar a estrutura da escrita. Para alguém que já domina esta tecnologia pode parecer fácil, todavia é um processo que demanda tempo e dedicação.

Já o letramento, de acordo com Soares (2003), designa práticas de leitura e escrita, isto é, o sujeito letrado é aquele que sabe fazer uso da leitura e escrita e realmente o faz, em seu dia-a-dia, lendo (e compreendendo o que lê em) jornais, revistas, livros, nos suportes dados pelas tecnologias digitais, compreendendo e interpretando gráficos, tabelas, formulários, documentos, boletos bancários etc.; comunicando-se por escrito em diferentes ocasiões, seja por um bilhete, documento oficial, uma postagem nas redes sociais... Enfim, usos sociais dos mais diversos de leitura e escrita.

Portanto, alfabetização e letramento são constitutivos do processo de aquisição e uso social, real, do sistema de escrita. Vale frisar também que alfabetizar e letrar, no contexto da EJA, é totalmente condizente com o conceito de educação continuada que trouxemos mais acima.

O problema é que a escola prioriza a escrita em detrimento da leitura. Desde o século 19, há investimento, de diferentes maneiras, na ideia de que para alfabetizar é preciso ensinar a grafar letras, sílabas e palavras, para então ensinar a ler. Talvez essa ação seja alavancada por uma concepção reproduzida desde o início da escolarização (e, portanto, da alfabetização em massa), quando se inferiu que a história da escrita precede a da leitura e que, portanto, “[...] se a escrita fosse bem ensinada, não teria sentido fazer o estudo à parte da leitura, pois todos aqueles que sabem escrever, logicamente sabem ler” (BARBOSA, 1994, p. 18).

A escrita passa a ser, então, conteúdo da alfabetização. E a leitura passa para um segundo plano no trabalho pedagógico. Ainda para Barbosa (1994, p. 28):

[...] após o domínio da técnica, o indivíduo aplica esse saber teórico sobre a língua escrita, na prática da leitura. A esperança é colocada no futuro; entre o presente e o futuro foi concebida a etapa da alfabetização, considerada obrigatória para o ato de ler; remete-se para o futuro incerto a possibilidade do indivíduo ler e, só então, tomar posse do conteúdo da escrita.

Em encontros de formação de professores da EJA⁸ nos demos conta de que, tendo em vista o grande investimento na aquisição da escrita nas classes de alfabetização, em geral não está explícito para o professor o que se aprende primeiro: a ler ou a escrever? Muitos professores, quando questionados, ficam em dúvida, pois já presenciaram os estudantes escrevendo, mas não lendo. Mas que tipo de escrita estavam produzindo? De memória, como fazem muitas vezes com o próprio nome? Escreveram letras do alfabeto? Realizaram cópia de algum livro, cartaz ou mesmo do quadro? Saber fazer cópia é saber escrever? O que se prioriza, dia após dia no trabalho pedagógico? Leitura ou escrita? Por quê? Como? E a leitura, como se dá? Com compreensão? Fluência?

De acordo com a Proposta Curricular do município, “saber ler com fluência e compreender o que se lê é, sem sombra de dúvida, um grande passo rumo à autonomia. A destreza na leitura é a chave para muitas outras operações cognitivas, promovendo acesso a um universo de infinitas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 247). E, além disso, nunca é uma atitude passiva; pelo contrário, ler é colocar-se em diálogo permanente.

Aprendemos primeiro a ler (Barbosa, 1994). Mas o que é a leitura? Como se aprende a ler? Resumidamente, concluímos que se aprende a ler, lendo! Mas lendo o quê? Letra? Sílaba? Palavra? Construimos, assim, o princípio educativo da leitura a partir desse investimento na formação e nas

⁸ Importante destacar que a formação continuada de professores na modalidade é fundamental, tendo em vista que os cursos de licenciatura, na formação inicial, grosso modo não abordam qualquer reflexão ou conhecimento acerca da realidade e peculiaridades da EJA e, portanto, as especificidades da docência na modalidade. Some-se a isso, a rotatividade de profissionais, tendo em vista que a maioria é contratada em caráter temporário.

observações ao longo do processo de aquisição da leitura e escrita. Silvia Maria de Oliveira⁹ enfatiza inúmeras vezes, nos encontros de formação: “não se lê letra, sílaba, palavra. Lêem-se sentidos!”. E onde, na língua escrita, se encontra o sentido? O texto é a única “unidade de sentido”. É o lugar onde se encontra a estrutura da língua escrita, onde se encontra a informação, o conhecimento, o modelo.

Quando se lê com lentidão, decodificando letra por letra, sílaba por sílaba, não se consegue apreender o sentido daquilo que leu. E quem é ensinado a ler sílaba, letra, também não lê. Decodifica, mas, na verdade, não lê. Apenas recita letras e sílabas. E por isso não consegue falar sobre o que leu, porque não compreendeu.

Outra orientação importante que fazemos nos nossos encontros de formação é a de que é fundamental ler para quem ainda não o faz autonomamente. Silvia também afirma, repetidas vezes: “se ninguém nunca leu para nossos jovens, adultos e idosos, seremos nós a fazê-lo!”. Já é consenso a necessidade de ler para as crianças pequenas porque elas ainda não têm as ferramentas para fazê-lo sozinhas. E neste processo, sabemos, contribuimos para a formação do pequeno leitor. Mas com jovens, adultos e idosos, a constatação não parece óbvia. Por isso a afirmação de Silvia nos é valiosa. Se ninguém, em nenhuma fase da vida desse jovem, adulto ou até mesmo idoso, leu para este sujeito e ele, sozinho, não sabe fazê-lo, como se constituirá num leitor? A partir de quais estímulos? Buscando quais compensações, referências, preferências? Como este jovem, adulto ou idoso terá prazer em ler se na verdade desconhece esse caminho? Para tanto, os professores precisam se constituir em bons leitores e saber fazer boas escolhas de textos que permitam a fruição.

Se queremos ensinar a ler e formar leitores, precisamos, frequentemente, ler para, com e pelos estudantes de primeiro segmento. Precisamos cotidianamente e rotineiramente inundar seus ouvidos e seu imaginário com bons textos, de diferentes gêneros, buscando garantir a eles o acesso à língua escrita, à sonoridade de uma leitura bem feita, fluida, que permita compreensão, que instigue e faça querer ir além, que tenha sentido na vida de todos e de cada um, mesmo que seja o sentido do lazer, do prazer e não somente o utilitário, aquele em que se busca um assunto “sério” para se discutir e formar opinião. Ler também para rir, sorrir, sonhar, sentir. Algumas vezes a alma precisa de alimento! Outras vezes, ler manifestos, notícias sobre corrupção, violência, economia, etc. Todos os textos têm lugar quando o objetivo é formar leitores. Como já dissemos, se aprende a ler lendo, ouvindo, vendo, tasteando, saboreando, imaginando...

Não necessariamente precisa ser feita a leitura de um livro ou texto grande. Pode ser uma frase, duas páginas, um poema, uma crônica, uma notícia, um conto... O professor oferece diariamente à turma um texto que seja significativo para o contexto, para ele, para seu grupo. Para rir, para pensar, para discordar, para responder ou calar. Lê uma, duas, três vezes. Quantas julgar necessárias para a inteira compreensão.

Importante que, logo após a leitura, deve-se explorar com os estudantes a compreensão do que foi lido, já que compreender um texto pressupõe que o leitor (ou ouvinte) consiga identificar informações explícitas presentes, as quais podem ser localizadas. Após essa exploração, também é fundamental explorar elementos não explícitos no texto, mas que podem se associar com as experiências e conhecimentos prévios de cada um. Extrapolar o texto é relacionar o lido às experiências e referências de cada um, trabalho fundamental a se desenvolver com os sujeitos da EJA.

9 Conforme já anunciado, Silvia Maria de Oliveira é a autora do princípio educativo da leitura no primeiro segmento da EJA do município, quem escreveu a Proposta Curricular vigente (FLORIANÓPOLIS, 2016). E é, também, a principal consultora e formadora de professores alfabetizadores da EJA, desde os anos 2000.

Infelizmente, a leitura, da forma como estamos descrevendo e defendendo nesse princípio, raramente tem lugar ou ainda tem pouco lugar na sala de aula. A ênfase costuma ser na produção escrita, acreditando-se que esta é mais importante do que a primeira. Todavia, se o estudante ainda não consegue ler, que escrita está produzindo?

Da mesma forma que a leitura, a escrita também é um processo que demanda muito trabalho e sensibilidade para alcançar seu domínio. Em turmas de primeiro segmento da EJA, raramente todos estão no mesmo patamar de conhecimento sobre a leitura e a escrita. Há aqueles que estão no processo inicial, porém há também aqueles que já lêem razoavelmente bem e até escrevem bastante. São turmas sempre heterogêneas e que demandam um planejamento que dê conta de atingir a todos em suas reais necessidades de aprendizagem.

A produção escrita é, sem dúvida, um anseio de todos os estudantes das turmas de primeiro segmento, pois, se considerarmos a leitura um processo introspectivo, individual e discreto, a escrita nem sempre o é, pelo fato de deixar explícito um registro do que foi feito. Desta forma, a ansiedade gerada em torno de se conseguir escrever, de poder se autonear alfabetizado, é algo muito forte e latente entre os estudantes. E eles sentem a necessidade de produzir algo, nem que seja um amontoado de letras, para mostrar a si mesmos e aos seus que estão estudando.

Ao se oferecer uma leitura diária à turma, que pode ou não se desdobrar em atividades de leitura e escrita naquele dia, está-se possibilitando a todos e a cada um o contato com a estrutura da língua escrita. Esta não é, portanto, uma simples e desinteressada atividade para passar o tempo. O contato com essa estrutura facilitará o ingresso/progresso no processo de escrita. Amplia-se o vocabulário, percebe-se a organização do discurso da modalidade escrita da linguagem. Quanto maior o vocabulário, maior a probabilidade de o estudante conseguir expressar exatamente o que quer.

Cada gênero encerra em si uma forma própria de dizer. Sobre um mesmo assunto, por exemplo, a realização de uma trilha ecológica, teríamos várias narrativas diferentes se optássemos por carta ou poema ou crônica ou notícia e assim por diante para comunicar o passeio a alguém. E estas diferentes estruturas, se e quando internalizadas, são letramento. Quando o estudante estiver escrevendo autonomamente, já terá uma boa ideia da forma (como fazer), preocupando-se mais com o conteúdo (o que dizer). Entendemos que quando se internaliza a estrutura textual, já se atinge um nível bem maior de letramento do que quando ainda não se tem conhecimento sobre este aspecto. Quem consegue, por exemplo, mesmo não estando alfabetizado, ditar uma carta ou outro tipo de mensagem para que outro a escreva está num nível avançado de letramento e, quando souber escrever de próprio punho, conseguirá redigi-la sem dificuldade, porque já conhece a sua estrutura.

Aparentemente, aprender a ler é uma tarefa mais fácil do que aprender a escrever. E ler é um processo prévio a escrever, como já afirmamos anteriormente. Se o estudante da EJA, na sua aprendizagem, começa a ler, sente que já está aprendendo e ganha autoestima, se “animando” para a tarefa da escrita. Todavia, é importante frisar que são processos diferentes, que requerem mecanismos cerebrais e mecânicos distintos, mas podem ser desenvolvidos em qualquer fase da vida.

A linguagem escrita não é, simplesmente, a transcrição da linguagem oral. Ela tem uma estrutura própria, como já dito. Por isso, enfatizamos que escrever não se resume a transcrever a oralidade. Quando se está escrevendo, para que ocorra a comunicação daquilo que se deseja, é preciso se organizar previamente. No trabalho com a escrita, o processo pressupõe três momentos distintos: planejar, redigir e revisar/reescrever. Quando se planeja, é importante vislumbrar: o que se quer comunicar?

Para quem? Para quê? Como? (forma). O segundo passo seria, efetivamente, redigir (mãos à obra); e por fim, revisar e reescrever: processo fundamental que deve ser ensinado e incentivado pelo professor; do contrário, o estudante considerará sua primeira versão a definitiva, perdendo a oportunidade de aprimorar-se na escrita.

Como já dissemos, precisamos de modelos para conhecermos a estrutura do gênero que se deseja desenvolver. Se desejamos escrever cartas, primeiramente devemos trabalhar com este gênero, lendo e manuseando vários tipos de cartas. Poesia? Anúncio? É papel do professor selecionar e trabalhar com diferentes gêneros e tipos textuais.

Outra e produtiva forma de se trabalhar a escrita de autoria com os estudantes do I segmento é o trabalho com textos coletivos, para que todos percebam o movimento da escrita, promovendo uma negociação constante. Também a reescrita, sendo feita coletivamente, terá mais força e sentido. O importante, no processo de aquisição da escrita, é trabalhar no sentido de aprimorá-la tendo modelos, assunto e dando sentido ao que se produz. A correção ortográfica é desnecessária neste momento, já que o que se busca atingir é o sentido. Posteriormente, sim, olhamos para a ortografia.

Durante um dia de trabalho com a turma, é importante que se oportunizem atividades que permitam a cada um ler, falar, ouvir, debater e escrever, produzindo algo que possa levar consigo. Assim, planejar de modo a propor uma leitura para o grupo, um debate acerca do que foi lido e uma produção escrita que resuma o debate empreendido. A escrita pode ser coletiva ou individual. O importante é recorrer estratégias variadas, levando em consideração que os estudantes já têm leituras prévias do mundo as quais devem ser respeitadas em sua diversidade.

Por ser uma proposta que, em muitos aspectos, existe na contramão do que se convencionou no trabalho com alfabetização, há resistências tanto de estudantes quanto de professores. Da parte dos estudantes, existe uma concepção de que estão na escola para escrever, copiar, “encher o caderno” e, como gastam boa parte do tempo lendo, principalmente no início do processo, estranham. Mas essa resistência tende a diminuir na medida em que percebem que já conseguem ler o material escrito que os rodeia.

Já entre os professores, existe a desconfiança de que a proposta não funcionará e, ainda, o receio de fazer algo que lhes parece tão diferente do usual. Recentemente, o Departamento de EJA fez um levantamento com os profissionais acerca do que eles consideram que contribui para a dificuldade em desenvolver a leitura como princípio educativo. Entre as respostas, aparecem questões relacionadas à cultura escolar: quando as expectativas são quebradas, a zona de conforto deixa de existir, pois passam a lidar com o desconhecido; ainda nesse aspecto, aparece forte a reivindicação de um modelo, de “como fazer” e ele não existe, pois não há prescrição metodológica. Ademais, a prática pedagógica de cada um com alfabetização, a partir de concepções tradicionais de alfabetização já incorporada, reproduzidas há anos é, na verdade, a maior e mais difícil das resistências a ser enfrentada com os professores.

A ausência de formação inicial, no decorrer da licenciatura, para o trabalho com a EJA também é referenciada como uma dificuldade. Adultos não são crianças grandes e não estão na escola obrigados. Então, é necessário aprender sobre a EJA, seus modos de fazer educação e, fundamentalmente, aprender sobre seus sujeitos. Esse aspecto soma-se com a proposta que é desconhecida e a insegurança do professor aumenta. Há, também, uma grande preocupação com relação à heterogeneidade dos estudantes nas turmas de alfabetização (o que não é, sabe-se, exclusividade da EJA). Os professores preocupam-se em como planejar de modo a contemplar a todos, em suas especificidades; e questionam, ainda, sobre como respeitar o tempo de aprendizagem de cada um.

Outro aspecto que, especialmente na EJA, tem fundamental importância no processo pedagógico e é trazido pelos professores, talvez decorrência de outras questões já apresentadas, é “como realizar a validação dos conhecimentos que os estudantes já trazem, buscando horizontalizá-los com os conhecimentos específicos da alfabetização, além dos científicos?” Precisamos reconhecer que nossos estudantes já têm, construídos, conhecimentos sobre muitas coisas, apesar de ainda não saberem ler e escrever. Esses conhecimentos precisam ser valorizados no processo pedagógico,

Numa relação direta com a leitura como princípio educativo, os questionamentos a seguir também têm povoado o cotidiano dos professores: onde encontrar literatura para neoleitores? Há pouquíssimo material disponível, em se tratando do público de jovens, adultos e idosos. Além disso, buscam saber como fazer a transposição didática de materiais diversos.

Para além dessas e outras questões que aparecem como dificuldades para o desenvolvimento da proposta, temos vivido em plena pandemia da COVID-19. Em decorrência, a implantação do ensino remoto, que explicitou o abismo existente entre aqueles que têm e os que não têm acesso às tecnologias digitais. Entre quem tem e não tem conhecimentos tecnológicos para circular nesse universo digital (e muitos dos estudantes do primeiro segmento não têm autonomia para essa circulação, além das dificuldades relacionadas ao acesso). Portanto, a pandemia e suas conseqüências educacionais, sociais, econômicas, tecnológicas, trabalhistas, de insegurança alimentar, de saúde, de VIDA, impactou substancialmente no desenvolvimento da leitura como princípio educativo nos últimos dois anos.

Atualmente, não apenas em função da pandemia, mas também em decorrência dela, a EJA de Florianópolis, assim como em todos os cantos do país, enfrenta problemas e dilemas, entre os quais: a manutenção da frequência diária, a procura por matrículas e o atendimento à população potencialmente alvo. Nesse sentido, é importante que, por menor que seja o público a ser ainda conquistado, busquem-se estratégias para a oferta de educação escolar a todos que dela precisem ou que a desejem.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor, v. 16.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394*. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 07/10/2021.

_____. *Constituição Federal da República*. 1988. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1. Acesso em: 12/10/2021.

CORD, Deisi. *Sujeitos em processo de alfabetização e sua apropriação da cultura digital: um estudo exploratório no I Segmento da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC*. Tese (doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis/SC, 2017.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=11&submenuid=253>. Acesso em: 12/10/2021

_____. *Resolução nº 02/2010*. Estabelece normas operacionais complementares e instituem as diretrizes gerais e operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis: Conselho Municipal de Educação, 2010. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.07.54.4dd7c915407c29618e1ac0d2900ba463.pdf. Acesso em: 12/09/2021.

_____. *Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos/EJA*. 2008. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf. Acesso em: 12/09/2021.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

GERALDI, José Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HADDAD, Sérgio. *A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil*. IN: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 27-37, ago. 2007

OLIVEIRA, SILVIA Maria de. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). *Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. 1.ed. Ijuí: Unijuí, 2012, v., p. 183-196.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de (Org.) *Interesse, pesquisa e ensino: Uma equação para a educação escolar no Brasil. A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*: Prelo, 2004.

RIOS, Arlete. *O perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos da escola básica "Edith Gama Ramos"* - Um estudo de caso. Monografia de especialização. Florianópolis: Unisul, 1988. Mimeo.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, Nº 25. p. 1-13.

Solé, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUTO, Regina Bittencourt. A EJA na cidade de Florianópolis. In: SILVA, Cristiane Bereta da (Org.). *Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização*. Florianópolis: Editora UDESC, 2009. p. 29-47.

Recebido em: 15/10/2021

Aceito em: 20/11/2021