

# PRÁTICAS COTIDIANAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO (ENTRE)LAÇAMENTO DE UMA CULTURA DOCENTE<sup>1</sup>

## DAILY READING PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE INTERTWINING OF A TEACHING CULTURE

Adriana Cavalcanti dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos um recorte com resultados gerados de uma pesquisa que investigou as práticas de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, a relação entre as modalidades de práticas mediadas por professoras e a constituição de uma cultura docente (PÉREZ GÓMEZ, 2001). O *corpus* foi coletado na ocasião do desenvolvimento de uma investigação qualitativa (IBIAPINA, 2008), do tipo colaborativa, em contexto de observações da prática docente. As análises apontam que a adesão às mesmas modalidades de leitura pelas professoras e suas formas de mediação constituem a cultura docente do saber-fazer-ensinar a leitura na Educação de Jovens e Adultos, enquanto marcas de identidade das professoras como grupo social e profissional.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens e Adultos; Práticas de Leitura; Cultura docente.

**ABSTRACT:** In this article, we present a section with results generated from a research that investigated the teaching practices of reading in Youth and Adult People Education, specifically the relation between the modalities of teacher-mediated practices and the constitution of a teaching culture (PÉREZ GÓMEZ, 2001). The corpus was collected at the time of the development of a qualitative research (IBIAPINA, 2008), of the collaborative type, in the context of observations of the teaching practice. The analyses show that the adherence to the same modalities of reading by the teachers and their forms of mediation constitute the teaching culture of know-how-teach reading in the Young and Adult People Education, as marks of the identity of the teachers as a social and professional group.

**Keywords:** Youth and Adult People Education; Reading Practices; Teaching culture.

---

1 Artigo recebido em 28 de maio de 2017. Aceito em 09 de julho de 2017.

2 Doutora pela UFAL, Professora do setor de Educação e Linguagem da UFAL, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didáticas de leitura, da literatura e da escrita – GELLIT. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com.



### Primeiras palavras...

Se o ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido objeto de nossas investigações (SANTOS, 2014) no sentido de compreendermos como o professor concebe e ensina a leitura, precisamos situar a prática docente num universo complexo mais amplo, que ultrapasse as concepções de como entendemos a leitura.

Desse modo, neste artigo, dialogamos, exclusivamente com o *corpus* coletado, durante as observações das práticas de ensino de leitura. Tais observações, como veremos, levam-nos a defender o postulado de que as (res)significações na/da prática docente acontecem ou se materializam por mudanças de natureza didática e/ou pedagógica (CHARTIER, 2000) no bojo de uma cultura docente (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

No *movimentum* de buscar compreender as práticas de ensino da leitura frequentes na escola, constitutivo de uma cultura docente que (des)velam os saberes da prática de ensino da leitura na EJA, neste texto analisaremos a recorrência do tratamento pedagógico, no que diz respeito a proposição de modalidades de leitura mediadas no cotidiano escolar, atravessadas e podadas, de certa forma, por marcas de uma cultura docente. Assim, por meio das lentes da investigação, procuramos evidências de que a cultura docente regula enquanto marca de identidade prioritariamente como a “cultura dos professores como grupo social e profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 163).

Os (entre)olhares sobre os eventos, aulas de leitura, que nos debruçaremos, neste artigo, foram frutos das reflexões e análises do período de observação das práticas de ensino da leitura, vivenciadas pelas professoras da EJA, na vida da sala de aula (MEIRIEU, 2002), no contexto de uma pesquisa de doutorado, de natureza colaborativa (IBIAPINA, 2008), denominada: “O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o *movimentum* de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa” (SANTOS, 2014), cujo *corpus* compõem o banco de dados da pesquisa “A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos<sup>3</sup> (2010-2014)”.

---

3 Financiada pela CAPES Edital nº 38 de 2010 e coordenada pela professora Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas, no âmbito do Observatório da Educação.



### Cotidiano, cultura docente e ensino da leitura na EJA

O vocábulo cotidiano é polissêmico e, recorrentemente, empregado para designar rotina, espaço/tempo de repetição. Para além de pensar o cotidiano como lugar de se fazer sempre o mesmo, adotamos e entendemos com Oliveira (2012, p. 53) que o cotidiano se materializa num “espaço-tempo rico de criação, reinvenção e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores”. Assim, no espaço/tempo da escola as práticas de leitura cotidianas se (re)criam, mediada por uma concepção de língua/linguagem adotada pelo professor (GERALDI, 1986), que por sua vez implica na mediação das modalidades de leitura permitindo, ou não, a relações dialógica autor-texto-leitor-mundo<sup>4</sup>.

Nesse contexto, a mediação do professor atua no sentido de envolver os sujeitos alunos num processo de co-produção e produção do sentido mediante o diálogo com o texto. A concepção de texto adotada pelo professor implica em suas formas de mediação das modalidades de prática de leitura. Nesse contexto, é significativo considerar que a cultura docente pode tornar fácil ou dificultar os processos de reflexão e intervenção autônoma dos colegas e dos estudantes (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Em diálogo com Pérez Gómez (2001, p. 164) entendemos a cultura docente “como um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que esse grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar atuar e se relacionar entre si”.

No que concerne ao ensino da leitura, a cultura docente, em alguns contextos, vem inviabilizando a proposição de um projeto consistente de formação de leitores na EJA, à medida que as práticas docentes ainda são influenciadas por modelos pragmáticos de ensino da leitura tradicional. De certo modo até a ressignificação docente de suas concepções pessoais e subjetivas em conceitos comuns são validados por uma cultura profissional.

Dado o exposto, as aulas de leitura cotidianas caracterizaram-se pelos contextos no qual os sujeitos, professoras e alunos, propunham-se a ler um texto<sup>5</sup>. Entendemos o texto como “resultado de uma ação linguística cujas

4 A palavra “mundo” metaforicamente está sendo entendida, por nós, como a representação dos saberes sócio-históricos construídos na condição em que se existe. (SANTOS, 2014, p. 116)

5 Compartilhamos também da ideia de que “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10).



fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 71-72). Para o autor, “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”.

Para as professoras, partícipes da investigação, só era possível observarmos as aulas de leitura durante os dias em que “ensinavam Português”. Pois, adotava-se uma perspectiva estritamente tradicional de ensino de Língua Portuguesa, em que a leitura e a produção de textos estariam desassociadas de outros contextos de leitura interdisciplinar. Esse fato reafirma o nosso postulado de que as professoras tinham uma visão restrita da prática de leitura no cotidiano da escola. Defendíamos que além da aula de Português, os alunos podiam/deviam vivenciar práticas de leitura significativas com diferentes propósitos, durante o ensino de qualquer disciplina escolar.

Essa mudança cultural na forma de conceber a leitura como prioridade em todas as áreas do currículo implica considerar, nos processos formativos, a experiência acumulada da sabedoria e do conhecimento especializado, as circunstâncias específicas e da prática educativa que definem grande parte do profissionalismo dos professores (HARGREAVES, 2001).

De fato, as práticas de leitura cotidianas foram mediadas pelas professoras, legitimando sua cultura docente a partir de seus saberes e experiências<sup>6</sup>. Assim, a cultura docente é um fato a ser considerado em toda a proposta de formação de professores e na (re)significação de suas práticas de ensino da leitura (SANTOS, 2014), implicando na proposição de outras modalidades de leitura, pois a mudança e a melhoria das práticas “não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165).

Fato é, todavia, que o ensino da leitura no escopo do ensino da Língua Portuguesa requer considerar o leitor da EJA, sujeito sócio-histórico e

---

6 Os saberes e experiências possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela (TARDIF, 2003, p. 50).



cultural, já inserido na vida profissional e com uma identidade pública, cabendo a escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus tempos/espços cotidianos “não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e da crítica” (ROJO, 2009, p. 115).

### **Ponderações sobre as práticas de ensino da leitura**

Em alguns diálogos (SANTOS, 2014; 2016), propomo-nos a pensar as práticas e os eventos de leitura mediados pelos professores da EJA, nesse texto, em especial, o olhar sobre as observações da prática de ensino da leitura<sup>7</sup> evidenciam o lugar da professora, do texto e do leitor na EJA. A professora era aquela que dava a lição; o aluno era o sujeito que recebia a lição e tentava realizá-la; o texto era qualquer materialidade linguística que poderia ser, sobretudo, lida (decodificada). Entendemos com Larrosa que:

Lição, *lectio*, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto a uma leitura comum (LARROSA, 2013, p. 139).

No cotidiano escolar, o trabalho com a Língua Portuguesa, especificamente, as práticas de leitura devem ser entendido como compromisso de todas as áreas, e o texto, enquanto evento comunicativo, circular por todas as áreas do currículo, diferenciando-se apenas dos objetivos, propósitos das modalidades de leitura.

Nesse inevitável paradoxo, os docentes se encontram cada dia mais inseguros sobre os processos de mudança nas orientações metodológicas e nas práticas didáticas de ensino de língua portuguesa, no que diz respeito aos seus eixos de ensino: leitura, produção, análise linguística e oralidade. É por meio desses conflitos de natureza pedagógica, didática e conceitual, que os professores, muitas vezes, não sabem como ultrapassar a forma singular e tradicional de mediar as práticas de ensino da Língua Portuguesa. É verdade que “a cultura escolar também se compõe das importantes determinações provenientes da cultura dos estudantes,

7 As observações ocorreram no período de 2013-2014, em duas escolas públicas: uma da rede estadual e outra municipal, localizadas na cidade de Maceió-Alagoas.



normalmente, configurada como cultura de resistência ou oposição em suas múltiplas e diversas manifestações” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165). No entorno, dessa complexidade, no ensino da Língua Portuguesa, enquanto Língua Materna, que se ensina na escola, não pode distanciar-se do Português que se usa no dia-a-dia, nas práticas sociais.

Embora as práticas de leitura se (re)criassem no acontecimento da aula, o saber/fazer pedagógico das professoras<sup>8</sup> mostraram uma regularidade dos encaminhamentos didáticos das modalidades de leitura e revelavam, considerando as recorrências, a cultura docente na forma de abordagem da leitura no cotidiano escolar.

Nas práticas de ensino da leitura na EJA, a mediação da relação autor-texto-leitor (KOCH, 2006) apresenta característica peculiar – estudo do texto, bem diferente das práticas mais “naturais” do senso comum de leituras, em contextos sociais fora da escola, a saber: leitura da Bíblia na igreja; leitura de um cardápio em um restaurante; leitura de um encarte de supermercado; leitura de um processo jurídico; leitura de uma lista de compras; leitura do jornal, entre outras práticas reveladas pelos alunos da EJA em contexto de pesquisa. Desta forma, é conveniente manter um entendimento didático entre o comportamento situacional docente e sua dependência da cultura profissional herdada (PÉREZ GÓMEZ, 2001), à medida que tanto a escolha de textos a serem lidos, como as formas de abordagem dos textos são, muitas vezes, réplicas de abordagens tradicionais.

Nas práticas de leitura observadas, ensinar a ler na EJA apresentou-se como uma prática sistematizada, preocupada, sobretudo, com proposição de modalidades de leitura que levassem o aluno a realizarem a decodificação e a “compreensão” de algumas passagens do texto, distante da conquista da leitura como prática social (BOURDIEU, 2009; CHARTIER, 2009; ROJO, 2009). Isso aconteceu porque “o discurso pedagógico dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela a leitura e avalia” (LARROSA, 2013, p. 130). Assim, no *movimentum* de (res)significar a prática docente (SANTOS, 2014) as características que definem de maneira prioritária as relações docentes com sua tarefa e com seus colegas não podem se considerar categorias fechadas (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

---

8 Considerando que as informantes da pesquisa colaborativa foram 2 (duas) professoras, optamos pelo uso da flexão do substantivo no feminino.



No cotidiano escolar, nas práticas de ensino da leitura vivenciadas, inquietava-nos observar a ausência do diálogo autor-texto-leitor-mundo, o que nos levou a refletir junto às professoras por meio das sessões reflexivas<sup>9</sup> a possibilidade de mediar as práticas de leitura de modo a fomentar no aluno na construção de novos saberes sobre o ato de ler com diferentes propósitos sociais, os usos e suas funções comunicativas.

No que concerne ao aluno leitor da EJA, cada jovem, adulto e/ou idoso possui processo de aprendizagem, passam por etapas de desenvolvimentos distintos, enfrentam obstáculos (pessoais, profissionais e sociais); revelam objetivos para com a escola e para com a aprendizagem da língua escrita; possuem saberes de mundo e sobre o mundo; deixam transparecer seus medos, suas angústias, suas inquietações e seus mitos. Tudo isso reforça o postulado de que para os sujeitos alunos, dessa modalidade, sobretudo, ler é ler textos reais. Assim, a cultura do aluno “se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra substancialmente mediada pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165). Eis que se considera relevante o encontro das culturas do professor e dos alunos na escola.

A despeito disto, pensar as práticas de leitura cotidianas na vida da sala de aula na EJA e na escola de forma ampla é fundamental e imperioso considerar a autonomia profissional e a identidade docente. Para Peréz Goméz:

A autonomia profissional do docente e a busca de identidade singular supõem, evidentemente, o respeito às diferenças e a estimulação da diversidade nas concepções teóricas e nas práticas profissionais, como condição iniludível do desenvolvimento criativo dos indivíduos e dos grupos de docentes que precisamente se propõem como objetivo de seu trabalho promover nos estudantes o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal (PERÉZ GOMÉZ, 2001, p. 169).

A prática docente dos sujeitos pesquisados revela que aqueles que fazem uso de sua autonomia profissional para escolher os textos a serem lidos e a forma de abordagem dos referidos textos. E que ambos apresentam similaridades na forma de escolha e abordagem dos textos em sala de aula.

---

9 As sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros com os professores partícipes da pesquisa destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática observada. (IBIAPINA, 2008).



Confirmando o que afirma Certeau (2008), o texto só tem sentido graças a seus e leitores, para a produção do sentido muitos docentes salientam a relevância de se considerar a história de vida e a intencionalidade discursiva dos sujeitos alunos da EJA, de modo que no processo de escolarização, desses sujeitos, seria necessário pensar e planejar a organização didática e metodológica da aula de leitura, os critérios para a seleção dos textos, a relevância dos conteúdos dos textos e as atividades propostas a partir da leitura, de modo a contribuir com a formação do leitor crítico e proficiente na EJA.

### **Os vestígios de uma cultura docente no saber ensinar a leitura na EJA**

A cultura docente apresenta-se, no contexto atual, como fator determinante da qualidade educativa dos processos de ensino-aprendizagem da leitura na construção do currículo cotidiano. De forma explícita, ao olhar para os vestígios da cultura docente visualizamos uma singularidade de encaminhamentos pedagógicos e escolhas didáticas que determinam as possíveis formas de ensinar a leitura e o tratamento dado ao texto em sala de aula. Além de que, tal cultura pode moldar as interações entre os pares (aluno-aluno, aluno-professor), como também as formas do professor se relacionar com os sujeitos de aprendizagem na EJA.

Nesse sentido, as professoras, partícipes da investigação, cujas práticas foram observadas e analisadas durante dois anos<sup>10</sup>, doravante, Daniela e Carla<sup>11</sup>, formadas em Pedagogia, tinham a mesma idade<sup>12</sup>, apresentavam diferenças com relação ao tempo de atuação profissional na EJA. A primeira atuava há 2 anos na modalidade, enquanto que a segunda já atuava há 10 anos. Em entrevista, realizada durante a investigação, informaram-nos que ao longo de sua atuação profissional, nunca participaram de curso de formação continuada de professores que tematizassem as práticas de ensino da leitura.

De certo modo, reforçavam o nosso postulado de que a prática de ensino da leitura na EJA vem sendo, de certa forma, influenciada pela cultura docente. Inclusive, a cultura docente modela a maneira particular de

---

10 As aulas de leitura foram observadas durante 15 semanas, perfazendo um total de 45 eventos de aulas de leitura gravadas em vídeos e em áudios, que nos permitiram fazer um diagnóstico das estratégias didáticas mais recorrentes na prática pedagógica das professoras Daniela e Carla.  
11 Com o propósito de mantermos o anonimato dos sujeitos colaboradores da pesquisa, optamos identifica-los por pseudônimos.  
12 Há época da investigação, em 2014, tinham 37 anos.



construir a comunicação em cada sala de aula em cada escola, e cada vez é mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorece, induzem ou condicionam o fazer pedagógico (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

No contexto das salas de aula, “a olho nu”, as rotinas da prática de ensino da leitura das professoras constituíram-se na materialização dos saberes-na-ação, nos termos de Tardif (2003), derivados do conhecimento da ação e revelados em formas de agir. Desta forma, nas modalidades de leitura apresentadas no quadro 1, observamos a influência da cultura docente no fazer-ensinar a leitura na EJA.

Quanto à frequência com que a leitura ocorreu nessas salas, obtivemos o seguinte resultado, expresso no Quadro 1:

**QUADRO 1: MODALIDADES DE LEITURA PELA PROFESSORA DANIELA**

Modalidade	Número de eventos	%
1. Leitura oral e mediação da prática de leitura com o livro ou texto escolhido pela professora.	25	55,55%
2. Leitura individual silenciosa pelos alunos.	4	8,88 %
3. Leitura oral realizada pelos alunos para o coletivo da classe.	6	13,33 %
4. Questionamentos orais pela professora sobre o texto lido a partir da mobilização de estratégias de leitura (antecipações e inferências).	5	11,11 %
5. Propostas de outras atividades (pesquisa no dicionário, estudo de aspectos gramaticais e produção de texto).	5	11,11 %
TOTAL DE EVENTOS	45	

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Considerando o conjunto dos 45 eventos<sup>13</sup> observadas, identificamos que em 25 eventos (ou seja, 55,55%) houve leitura oralizada e mediada pela professora. Neste conjunto de aulas, foram registrados 6 eventos de leitura individual realizada pelos alunos (que correspondem a 13,33%).

No quadro 1 ficou explícito ainda que a professora Daniela, muitas vezes, transmite a perspectiva de que ler é decodificar qualquer tipo de texto

13 Eventos de leitura são entendidos, por nós, como acontecimentos, situados em práticas sociais engendradas em diferentes esferas da vida social, que norteiam as interações intersubjetivas mediadas por textos escritos (STREET, 2010).



escrito para os alunos (em 55,55% das práticas), e que, para além da oralização do texto escrito, são poucas as possibilidades de diálogo com o texto (ou seja, 11,33%). Assim, a oralização do texto, ou leitura em voz alta pela professora continua sendo a principal atividade escolar da aprendizagem da leitura na EJA.

A circulação de gêneros textuais ocorreu durante todo o processo de investigação. Entre eles, destacaram-se contos, fábulas, músicas, crônicas, anúncios e classificados. Observamos a predominância dos gêneros do domínio discursivo literário, embora as leituras não tivessem sido propostas para que o aluno (re)conhecesse a beleza estética do texto literário. Na maioria das aulas, a professora Daniele utilizou-se dos mesmos procedimentos didáticos, a saber: distribuição do gênero (selecionado pela professora), oralização do texto pela professora e/ou pelos alunos, e problematização de passagens do texto por meio de questionamentos orais.

Diante do texto, a professora tentava mediar o diálogo autor-texto-leitor, embora apresentasse dificuldades em fazer a aproximação entre a recepção do texto pelo aluno e o que de fato a leitura do texto permitia. Pode-se afirmar que é a partir do olhar sobre a prática de ensino da leitura, no bojo de uma cultura docente, que podemos compreender melhor o fazer pedagógico e as possibilidades de (res)significá-lo. Como afirma Pérez Gómez (2001, p. 165), “a cultura docente proporciona significado, abrigo e identidade aos docentes nas incertezas e conflitantes condições de trabalho”.

O convite à leitura do texto ocorreu em todos os eventos observados, por meio da mobilização das estratégias de leitura, sobretudo: antecipação e inferências. Após a decodificação, leitura em voz alta (em 13,33%), a professora Daniela questionava os alunos sobre o que o texto abordava a partir das pistas linguísticas dadas pelo título do texto. No que diz respeito à estratégia de leitura inferencial, embora propusesse boas questões para a compreensão do texto, a professora não conseguiu dialogar com os alunos a partir da materialidade linguística e do dito pelos alunos (conhecimentos prévios) sobre o texto, demonstrando dificuldade em mediar o processo de construção de sentido do texto. Arelado à cultura docente, a concepção que o professor tem sobre o ato de ler reflete-se na proposição de seu ensino, de maneira que “quando analisamos a evolução das atividades de leitura mais frequentes na escola, se pode ver sua correspondência com a



evolução dos conceitos envolvidos nessa aprendizagem” (COLOMER E CAMPS, 2011).

Embora houvesse a proposição da leitura de gêneros, a prática tinha o objetivo de subsidiar ou servir de pretexto para outras atividades, entre elas, a produção de texto, sem inclusive possibilitar condições de produção pelos alunos. Como pretexto legítimo, nesse caso, o leitor é convidado a ir ao texto para usá-lo, impondo-se nele para com ele realizar outra atividade (GERALDI, 1999).

Como era de costume, houve a predominância do discurso assimétrico e ideologicamente marcado pela professora, pois ela em muitos momentos monopolizou o discurso e defendeu o seu posicionamento mediante o texto, inclusive como única possibilidade de leitura, diálogo com o texto dado. Assim, como há dialogismo e intertextualidade (BAKHTIN, 1988) na produção do discurso, há dialogismo e intertextualidade na prática de leitura. Desse modo, o fazer pedagógico reforça o entendimento de que a cultura docente pode facilitar ou dificultar o processo de reflexão e diálogo autônomo dos sujeitos alunos com o texto.

Um aspecto curioso, mas já esperado, consistiu na não utilização do livro didático de Língua Portuguesa pela professora, sob o argumento de que os alunos ainda não liam fluentemente, além de que a cultura institucional nos predispõe a uma recepção particular do texto (GOULEMONT, 2009) e do livro didático.

Observou-se também que não houve objetivos explícitos para os eventos e as práticas de leitura, ou seja, quase sempre foram propostas sem finalidades, lia-se por ler. Contrapondo-se a perspectiva de que a prática de leitura pode ser, em qualquer idade, “um caminho privilegiado para ser construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida, para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos” (PETIT, 2010, p. 72).

No que diz respeito à prática de ensino da leitura pela professora Carla, observem as modalidades de mediação predominantes nas situações didáticas propostas no Quadro 2:



**QUADRO 2: MODALIDADES DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DA PROFESSORA CARLA**

Modalidade	Número de eventos	%
1. Mediação da prática de leitura com o livro ou texto escolhido pela professora.	20	44,44 %
2. Leitura individual silenciosa pelos alunos.	5	11,11 %
3. Leitura oral realizada pelos alunos para o coletivo da classe.	10	22,22 %
4. Questionamentos orais pela professora sobre o texto lido a partir da mobilização de estratégias de leitura (antecipações e inferências).	6	13,33 %
5. Propostas de outras atividades (pesquisa no dicionário, estudo de aspectos gramaticais e produção de texto).	4	8,88 %
<b>TOTAL DE EVENTOS</b>	45	

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Como demonstra o quadro 2, a leitura de textos estão presentes na sala de aula da EJA. Mas, nessa prática, o texto é transformado em objeto de uma leitura vozeada (GERALDI, 1996). Na prática a professora Carla realizou a leitura em voz alta do texto (em 44,44 % dos eventos), e, a partir da oralização, solicitava que os alunos lessem (em 22,22 %). Os gêneros textuais circularam durante todos os dias de observação da aula de leitura. Entre os mais recorrentes destacaram-se: anúncios classificados, receitas, parlendas, músicas e poemas.

No que diz respeito às multimodalidades da leitura, a professora realizou ou encaminhou a oralização do texto escrito (em 22,22 %) e/ou a leitura silenciosa (em 11,11 %) dos eventos. Tais práticas distanciam-se da perspectiva de que a leitura de um adulto tem uma finalidade real que pode ser tão variada como o desejo de distrair-se, a busca de uma informação, a vontade de adquirir conhecimentos (COLOMER E CAMPS, 2011), além de se posicionarem sobre os sentidos que emergem dos textos a partir de suas leituras de mundo.

Observamos que a professora Carla tentava fazer a mediação da proposta de leitura (44,44%), embora tenha se limitado a realização de questionamentos sobre o texto em apenas 6 (seis) eventos de leitura. Distanciando-se da concepção de que a leitura é um diálogo, que na escola se dar entre o aluno e o texto, mas que o professor precisa agir como mediador das práticas de leitura, pois sabemos que não é a escola ou a biblioteca/sala de leitura que pode despertar o gosto por ler, poder aprender, imaginar e



descobrir com os textos, mas é um outro leitor, um professor, um bibliotecário que, levado por uma paixão, gosto pela leitura, a transmite para os leitores em formação (PETIT, 2010).

O texto também servia de pretexto para o encaminhamento da análise de aspectos gramaticais (8,88 %). Reforçando o postulado de que não é o uso do texto que destrói, mas é a prática e o evento de leitura sem qualquer objetivo para o leitor que destrói textos e autores (GERALDI, 1999).

Um aspecto relevante consiste no fato da professora Carla ainda propor, em alguns momentos, práticas infantilizadas de leitura, desde a escolha de textos de livro didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ditos regulares, até a forma de tratar o texto e de questionar os alunos sobre os sentidos que emergem da materialidade linguística lida. Tais práticas, no entanto, demonstraram que enquanto cultura herdada, a cultura docente é “um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhoria da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidas, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165).

Dado o exposto, os cotidianos das escolas observadas, perpassadas por práticas de leitura no qual os sujeitos teceram suas redes de fazerem, onde vivem, agem, sentem, sofrem, amam (OLIVEIRA, 2012), desvelam a necessidade de se discutir nos *loci* da escola, o lugar da leitura no currículo no seu fazer cotidiano e a mediação das práticas de leitura na formação do leitor crítico e proficiente na EJA.

### **Para (não) concluir, a cultura docente se (re)constrói...**

A inserção nos cotidianos das escolas nos possibilitaram perceber a influência da cultura docente nas determinações e nas ações pedagógicas, de modo a desvelar saberes docentes subjacentes à concepções de leitura e às singularidades dos encaminhamentos pedagógicos e didáticos propostos pelas professoras da EJA. Assim, as práticas demonstraram que as professoras, ao fazerem suas escolhas pedagógicas, deviam ser vistas “como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2003, p. 228).

Das observações, dos eventos de leitura, restam-nos memórias, perguntas, saberes e inquietações sobre a cultura docente, a didática da



leitura. Considerando que certamente a reflexão epistemológica contemporânea sobre a leitura e sobre as práticas e eventos de leitura vão se redesenhando de modo a exigir outras posturas do professor mediante o autor, o texto, o leitor e o mundo.

Nas práticas de leitura observadas, em um tempo delimitado de encontro de sujeitos (GERALDI, 2010b), deparamo-nos ainda com uma prática de ensino da leitura, mediada pela professora Carla, como réplica das práticas de leitura para as crianças durante o horário diurno: os mesmos textos, as mesmas estratégias didáticas. No entanto, ali estavam sujeitos jovens, adultos e idosos que expuseram por meio de gestos, expressões, silêncios, seus saberes e seus desconfortos com relação às práticas de leitura propostas. Essas práticas revelaram que o “como” ensinar a ler e a leitura na EJA é uma experiência compartilhada entre professora e alunos. No entanto, é o professora que por meio da mediação conduz a prática de leitura e delimita o como e o que se pode ler em um determinado texto.

Em últimas palavras, a recorrência similar do tratamento pedagógico e didático das professoras no que diz respeito à proposição de modalidades de leitura no cotidiano escolar demonstra a influência da cultura docente, de modo que o planejamento das professoras mediante o texto a ser lido revela o seu delicado e emergente compromisso entre seus valores e ideologias e a pressão da cultura escolar (PÉREZ GOMÉZ, 2001), além dos seus conhecimentos linguísticos sobre o texto e sobre a didática da leitura.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a Science of text and Discourse**: Cognition, communication and the Freedom of Access to Knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In CHARTIER, R.; BRESSON, F. (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 229-253.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



COLOMER, T. CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1999.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Amadora: Mc-Graw-Hill, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

TARDIF, M.. **Saberes docente e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, A. C. Leitura na educação de jovens e adultos: a contribuição do observatório em alagoas no (res)significar da prática docente. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, n. 8, p. 68-82, 2016.

\_\_\_\_\_. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o *movimentum* de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa**. Tese. (Doutorado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

\_\_\_\_\_. Formação continuada do professor da educação de jovens e adultos: Múltiplos olhares sobre os cursos de língua materna. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. et.al. **A Educação de Jovens e Adultos: Múltiplos olhares e diálogos**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 117-128.



Adriana Cavalcanti dos Santos

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2010.

