



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

IONELI DA SILVA BESSA FERREIRA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: SABERES E
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

**BELÉM/PA
2007**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IONELI DA SILVA BESSA FERREIRA

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS DE



LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Belém/PA
2007**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IONELI DA SILVA BESSA FERREIRA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na linha de pesquisa de Formação de Professores do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Cely do Socorro Costa Nunes.

**BELÉM/PA
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ferreira, Ioneli da Silva Bessa
A Formação do Professor: saberes e práticas de letramento na
educação de jovens e adultos/ Ioneli da Silva Bessa Ferreira, Belém, 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Estado do Pará, 2007.

1. Letramento. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação de Professores.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Por

IONELI DA SILVA BESSA FERREIRA

Dissertação submetida à avaliação,
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes

Examinadora: Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro
Cardoso da Silva – UEPA

Examinadora: Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo –
UFPA

Aprovado: _____

Belém, 17 de Agosto de 2007

**BELÉM/PA
2007**

Muitas vezes fico comovido com o exemplo de pequenos insetos, como as abelhas. As leis da natureza determinam que as abelhas trabalhem juntas a fim de sobreviver, como resultado elas têm um senso instintivo de responsabilidade social. Não têm constituição, leis, polícia, religião ou treinamento moral, mas, devido à sua natureza, trabalham lealmente juntas. Ocasionalmente podem brigar, mas em geral toda a colméia sobrevive com base na cooperação. Seres humanos, por outro lado, têm constituições, vastos sistemas legais e forças policiais. Temos religião, uma inteligência notável e um coração com grande capacidade para amar, no entanto, apesar de nossas qualidades extraordinárias, na prática ficamos atrás desses pequenos insetos. Sob certos aspectos, acho que somos mais pobres que as abelhas.

Sua Santidade, o Dalai-Lama.

Dedico este trabalho à minha mãe Francisca que me colocou no mundo, mesmo quando as condições eram bastante adversas. Embora sendo uma pessoa semi-analfabeta sempre procurou me ensinar por meio de adágios populares, que para vencermos precisamos lutar e muito.

Aos meus irmãos: Carlos, Alberto, Jayme, Janary, Jorge e irmã Iolete (*in memorian*) que ajudaram minha mãe na condução do meu aprendizado e muito me ensinaram acerca da vida.

Ao meu amigo, companheiro e marido Roberto que desde a minha adolescência me acompanha na estrada da vida. Estrada que às vezes apresenta obstáculos imprescindíveis ao nosso crescimento, mas que nos ensinam que caminhar é preciso e, se possível, acompanhada para que tenhamos com quem dialogar durante nossa vida terrena, mesmo que seja para brigar, chorar, sorrir, compartilhar momentos bons e ruins e principalmente ter alguém para amar.

À minha filha Roberta que me ensinou a compreender que nem sempre devemos interferir no curso da vida, mas que temos que ser audazes em nossas ações a fim de atingirmos nossos objetivos.

Ao meu filho Raphael que me ensinou a exercitar a paciência de esperar e que ao enveredar pelo caminho da literatura, abraçou também a profissão de educador, motivo de orgulho para mim e pela oportunidade que temos de travar um diálogo específico nas áreas da linguagem, da literatura e da educação.

À minha filha Gabriela, minha mestra desde a mais tenra idade, sempre levantando questionamentos ou apresentando argumentações que me permitiram refletir acerca da minha postura enquanto mãe e professora, impulsionando-me, assim, a alçar vôos mais altos.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus universo que dentre muitos mundos existentes, permitiu que eu continuasse meu processo de aprendizagem no planeta terra, dando-me forças e condição mental e espiritual necessárias ao meu desenvolvimento intelectual e espiritual.

À mãe terra que me deu condições para saciar o meu físico, na promoção do meu desenvolvimento integral.

À amiga Selma Pena que, sem saber, me incentivou indiretamente a mergulhar na leitura durante o curso de especialização.

Às amigas de todas as horas Sueli Pinheiro e Hérika Nunes, que apesar de nossos encontros e desencontros, juntas comigo, compartilharam de vários eventos de letramento em quase todas as esferas sociais.

À minha Diretora Ana Cláudia Hage que soube compreender as minhas ausências do gabinete e que foi uma grande incentivadora que eu obtivesse êxito no mestrado.

À minha orientadora, professora Dr^a. Cely Nunes, que passei a admirar ainda mais depois de nossos encontros, por perceber o magnânimo ser humano que existe por trás da professora e por me mostrar um outro olhar sobre educação.

À professora Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso pelo incentivo a minha carreira docente e amizade ao longo de nossas vidas na UEPA.

A professora Dr^a. Laura Maria Silva Araújo por ter aceitado o convite para participar de minha banca e me estimulado a ler Bakhtin.

Ao professor Samuel Campos com quem pude, pela primeira, vez manter um diálogo epistemológico e acadêmico sobre letramento.

Aos meus colegas funcionários da Universidade do Estado do Pará: Alexandre, Edelmiro, Jorge, Rosa, Nádia, Isabel, Gildo, Lenildes, Celina, Glads, Eunice, Nilda e outros que posso ter esquecido neste momento, que direta ou indiretamente contribuíram para que a técnica se transformasse em professora.

Aos meus colegas professores de prática docente: Rosilene, Heronilce, Antônio de Pádua, Antônio Sérgio, Osvando, Paulo Sérgio, Betânia, Iolanda, Izabel Cruz, Célia Virgolino, com quem compartilhei excelentes momentos, pelas andanças no interior do Pará.

Aos meus colegas do Mestrado Evaldo, Shirley, Leandro Passarinho e demais com os quais aprendi a ouvir mais e a viver momentos de sala de aula que me permitiram recordar a minha adolescência.

Destaco as companheiras Josevett, por suas interferências (in)pertinentes em sala de aula, que me levaram a rever certos (pré)conceitos; à Elena, pelos e-mails descontraídos que me ajudaram a relaxar e à Edina, pela sua leveza ao falar e calma ao agir.

A grande amiga Selma Vieira de Oliveira pelos diálogos que temos travados há mais de vinte anos e que muito tem contribuído para o meu engrandecimento como pessoa, nos aspectos mental e espiritual.

A amiga Maria da Graça Nascimento Paiva que, às vezes, faz o papel de minha segunda mãe ao me transmitir seus ensinamentos de forma simples e prática.

À Marineide Rodrigues Cavalheiro, minha fiel escudeira, que me acompanha desde o nascimento de minha filha Gabriela, cuidando da minha casa e da minha família nas minhas ausências.

A todos que não lembrei neste momento de colocar aqui, mas que estão guardados nas minhas lembranças.

RESUMO

Problematizamos nesta dissertação quais saberes de letramento apresentam os professores da EJA e como desenvolvem práticas letradas. Procuramos descrever e analisar as competências e habilidades que os professores da EJA são portadores tendo em vista a formação de um professor letrador. Para tanto buscamos depoimentos por meio de narrativas orais (entrevista semi-estruturada) e narrativas escritas (história de vida), realizadas com sete professores de cinco diferentes áreas do conhecimento da Escola Municipal Maria Luíza. Travamos um diálogo com autores que analisam a temática letramento, educação de jovens e adultos, formação de professores, bem como das categorias: saberes, habilidades, competências, gêneros textuais, discurso, polifonia e autores que concebem a narrativa como caminho metodológico de investigação e elemento de formação. As análises das narrativas escritas apontam três momentos de encontro dos professores da EJA com as práticas de leitura: a primeira de sua vida pessoal e escolar; a segunda referente à sua formação acadêmica e a terceira referente à sua vida profissional. Nas narrativas orais desvelamos os saberes, habilidades, competências e práticas de letramento que foram construídos pelos professores da EJA durante o desenvolvimento de seus cursos de formação de professores. Os resultados da pesquisa nos permitiram visualizar, considerando os estudos do letramento, que os professores da EJA concebem a leitura e a escrita como práticas sociais e culturalmente contextualizadas. A relação que cada professor estabelece com a leitura diferencia-se em função do meio em que se encontram submersos, assim como, a formação leitora deles foi se construindo em diferentes estâncias sociais e institucionais: família, escola, formação inicial e continuada, manifestando práticas e modos de leitura diferenciados em função de suas finalidades e práticas discursivas as quais tiveram acesso. Os professores que fizeram parte desta pesquisa mostraram possuir saberes, habilidades e competências para ensinar letrando, embora não tenham tido contato em sua formação inicial com essa temática, aproximando-se conceitualmente delas em eventos de formação continuada. Sucedeu-se o mesmo no que diz respeito ao campo conceitual do letramento. Os professores demonstraram desenvolver práticas letradas em sala de aula da EJA. O letramento é relevante do ponto de vista epistemológico e lingüístico, por isso precisa ser discutido nos Cursos de Formação de Professores da UEPA.

Palavras-chave: letramento, leitura, formação de professores e educação de jovens e adultos.

RESUMEN

Se problematiza en esta disertación cuales son los saberes de letramento presentados por los profesores de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y como desarrollan las prácticas letradas. Procuramos describir y analizar las competencias y habilidades de las cuales los profesores de EJA son portadores llevándose en cuenta la formación de un profesor “letrador”. Por lo tanto buscamos declaraciones por medio de narrativas orales (entrevista semi-estructurada) y narrativas escritas (historia de vida), realizadas con siete profesores de cinco diferentes áreas del conocimiento de la Escola Municipal Maria Luíza. Tuvimos un diálogo con autores que analizan la temática letramento, educación de jóvenes y adultos, formación de profesores, así como de las categorías: saberes, habilidades, competencias, géneros textuales, discurso, polifonía y autores que conciben la narrativa como camino metodológico de investigación y elemento de formación. Los análisis de las narrativas escritas apuntan tres momentos de encuentro de los profesores de EJA con las prácticas de lectura: la primera de su vida personal y escolar; la segunda referente a su formación académica y la tercera referente a su vida profesional. En las narrativas orales desvelamos los saberes, habilidades, competencias y prácticas de letramento que fueron construidos por los profesores de EJA durante el desarrollo de sus cursos de formación de profesores. Los resultados de la investigación nos permitieron visualizar, considerando los estudios del letramento, que los profesores de EJA conciben la lectura y la escrita como prácticas sociales y culturalmente contextualizadas. La relación que cada profesor establece con la lectura se diferencia en función del medio en que se encuentran sumergidos, así como, la formación lectora de ellos se fue construyendo en diferentes grados sociales y institucionales: familia, escuela, formación inicial y continuada, manifestando prácticas y maneras de lectura diferenciados en función de sus finalidades y prácticas discursivas a las cuales tuvieron acceso. Los profesores que tomaron parte de esta investigación mostraron poseer saberes, habilidades y competencias para enseñar por medio del letramento, aunque no hayan tenido contacto en su formación inicial con esa temática, cercándose conceptualmente de ellas en eventos de formación continuada. Ocurrió lo mismo en lo que dice respecto al campo conceptual del letramento. Los profesores demostraron desarrollar prácticas letradas en sala de clase de EJA. El letramento es relevante desde el punto de vista epistemológico y lingüístico, por eso necesita ser discutido en los Cursos de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Pará - UEPA.

Palabras-clave: letramento, lectura, formación de profesores y educación de jóvenes y adultos.

ABSTRACT

We problematized in this dissertation which literacy knowledges teachers of EJA (Youth and Adults education) have and how they develop literate practices. We tried to describe and analyze the competences and abilities that the teachers of EJA have, taking into account the formation of a literator. To do so, we looked for depositions through oral narratives (semi-structured interview) and written narratives (life history), accomplished with seven teachers of five different areas of knowledge from the Municipal School Maria Luíza. We've talked with authors that analyze the theme literacy, youth and adults education, teachers' formation, as well as the categories: knowledges, abilities, competences, textual genders, speeches, polyphony and authors that conceive the narrative as methodological way of investigation and formation element. The analyses of the written narratives point out three meeting moments of the EJA teachers with the reading practices: the first one is their personal and school life; the second one regarding their academic formation and the third one regarding their professional life. In the orals narratives we revealed knowledges, abilities, competences and literacy practices that were built by the EJA teachers during the development of their courses of teachers' formation. The results of the research allowed us to see, considering the studies of literacy, that the teachers of EJA conceive the reading and the writing as social practices and culturally contextualized. The relationship that each teacher establishes with the reading differs according to the environment in which they are submerged, as well as, their reading formation has been built in different social and institutional state: family, school, initial and continuous formation, showing practices and reading manners differentiated according to their purposes and discursive practices which they had access. The teachers that took part of this research showed to possess knowledges, abilities and competences to teach literacy, although they have not had contact with that theme in their initial formation, they approached them conceptually in events of continuous formation. The same happened concerning the conceptual field of literacy. The teachers demonstrated to develop literate practices in classroom of EJA. Literacy is relevant from the epistemological and linguistic point of view, thus it has to be discussed in the Courses of Teachers' Formation of UEPA.

Keywords: literacy, reading, teachers' formation and youths and adults education.

LISTA DE SIGLAS

CCSE – Centro de Ciências Sociais e Educação

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

IES – Instituição de Ensino Superior

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
▪ Gênese da pesquisa	15
▪ Percurso metodológico	21
Capítulo I – SITUANDO O DEBATE SOBRE OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO EDUCACIONAL	27
1.1 – Reforma educacional, formação de professores e letramento: primeiras incursões	28
1.2 – A formação de professores e a EJA	39
1.3 – O letramento na Educação de Jovens e Adultos	51
Capítulo II – AS HISTÓRIAS DE VIDA PESSOAL, ESCOLAR, FORMATIVA E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EJA E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	56
2.1 – História de vida pessoal e escolar e as histórias de leitura dos professores da EJA	62
2.2 – História formativa e práticas de leitura	75
2.3 – História da vida profissional e as práticas de leitura.	82
Capítulo III – SABERES/COMPETÊNCIAS/HABILIDADES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DA EJA	92
3.1 – A Formação do Professor na perspectiva do letramento	100
3.2 – Práticas de Letramento dos professores da EJA	114
3.3 – Competências e Habilidades sobre o letramento para ensinar letrando.	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	137
ANEXO	148
APÊNDICE	149

INTRODUÇÃO

- gênese da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo acerca dos saberes que os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA têm sobre as práticas de letramento, bem como problematizar se os processos formativos aos quais estes se submeteram contribuíram para a (re)construção de tais saberes.

A motivação para este estudo decorreu a partir da nossa trajetória como professora de disciplinas da área da linguagem, nos Cursos de Licenciatura em Matemática, Educação Física, Educação Artística – Habilitação em Música, Ciências Naturais e no Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (tanto na capital como em vários municípios do Estado do Pará), desenvolvidos no Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE, da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Trabalhamos também com as disciplinas Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino do Português, para os alunos do Curso de Pedagogia e de Metodologia do Ensino de Português e Prática de Ensino com os alunos do Curso de Letras, ambos na Universidade Federal do Pará.

Nessa trajetória, o trabalho docente por nós vivenciado, em tão diversificados contextos institucionais, formativos e pedagógicos nos fizeram refletir acerca da fundamentação teórico-metodológica recebida pelo alunado nestes cursos de formação de professores, bem como do perfil do professor que se deseja formar na sociedade atual.

Como professora da área da linguagem, nos vimos muitas vezes diante de situações conflituosas que nos obrigavam a (re)formular (pré)conceitos tão arraigados na nossa formação, principalmente no que diz respeito aos preconceitos lingüísticos tão enfatizados em Bagno (1999, 2001) e não condizentes mais com uma sociedade em constante mutação. A necessidade de integrar conhecimentos lingüísticos a demais áreas do saber eram tantas, que buscamos nas literaturas especializadas (Literatura, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, entre outros) suporte para nossas argumentações nas discussões com os alunos sobre a função da linguagem no processo ensino/aprendizagem, não só de Língua Portuguesa, mas de disciplinas como Matemática, Ciências, História, Geografia e outras, uma vez que todas se assentam nas diferentes manifestações da linguagem.

A docência na disciplina Prática Docente, ministrada nos dois últimos semestres do Curso de Formação de Professores, fizeram-nos perceber o quanto não é fácil para a grande maioria dos alunos, futuros professores, trabalhar com a linguagem, principalmente no que diz respeito a questões teóricas e metodológicas sobre os saberes relacionados ao letramento que deverão mobilizar durante o exercício de sua docência, quer seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio ou na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O desconhecimento do conceito, das finalidades e das práticas de letramento, por grande parte dos alunos dos cursos de formação de professores da UEPA, é tão problemático, que em sala de aula, há uma predominância de apresentação de propostas metodológicas pautadas no modelo “tradicional” de ensino da linguagem, revelando assim, a dicotomização entre teoria e prática, o que inviabiliza, algumas vezes, a operacionalização da disciplina. De nossa parte, presumíamos que os alunos, mesmo que de maneira incipiente, já tivessem estudado ou lido sobre letramento nas disciplinas anteriores, e o que lhes faltava era conectá-los à realidade sócio-cultural dos alunos com os quais irão trabalhar.

A disciplina Prática Docente, em que trabalhamos como professora, foi concebida para desenvolver um trabalho na perspectiva interdisciplinar. O grupo se constituía de cinco professores de diferentes áreas do conhecimento: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais (um docente de História ou Geografia) e um de Pedagogia, todos, pelo menos teoricamente, tentam articular seus conhecimentos de maneira a propiciar aos alunos uma visão integrada de como desenvolver o potencial de conhecimento adquirido ao longo do Curso.

Entretanto, durante as discussões com os respectivos professores, percebemos a dificuldade de um trabalho integrado, pois além de priorizarem os conhecimentos específicos das áreas em que atuam, os docentes tendem a manter a primazia de seu feudo, o que gera algumas discussões conflitantes entre os membros do grupo, como, por exemplo, o poder de determinar que saberes e conhecimentos são importantes para a formação dos professores tendo em vista uma prática pedagógica de qualidade. Nesta disputa pela primazia de um dado conhecimento, áreas como Estudos Sociais, por exemplo, tendem a ser secundarizadas, em detrimento de outras, como Matemática, repercutindo negativamente na formação dos professores.

Como professora da área da linguagem, percebemos que o uso desta pode servir de controle e demonstração de autoridade do professor, bem como de revolta ou de acatamento por parte do alunado. Gnerre (1991) assegura que a linguagem é o arame farpado que bloqueia o acesso das pessoas ao poder. Temos percebido, empiricamente, que na maioria das vezes, a responsabilidade pelo trabalho com a linguagem cabe apenas ao professor de Português, como se as demais áreas do conhecimento não se manifestassem por meio de diferentes práticas de linguagem.

Percebemos também que o trabalho com a linguagem, nos cursos de formação de professores da UEPA, ao ser realizado pelo professor de língua portuguesa ocorre de maneira estanque, sem correlação com os conteúdos específicos de cada licenciatura e/ou habilitação. Ademais, constatamos que a temática letramento não é contemplada nos conteúdos das disciplinas que envolvem ensino de língua.

Este é o grande obstáculo que encontramos, uma vez que os alunos (futuros professores), em tese, são “preparados” somente para alfabetizar e não para letrar, ou seja, são habilitados apenas para desenvolver nos alunos o domínio das habilidades de leitura e escrita. Se durante a graduação a temática letramento fosse estudada e discutida nos cursos de formação de professores, provavelmente, os futuros professores saberiam desenvolver práticas letradas em sala de aula e perceberiam que a alfabetização faz parte do processo de letramento, e não o inverso.

Enquanto a alfabetização é a ação de ensinar-aprender a ler e a escrever, o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos, para objetivos específicos, conforme afirma Kleiman (2001b). O processo de alfabetização dos alunos está circunscrito num tempo e num espaço (geralmente o escolar), o que não ocorre com o processo de letramento que perdura por toda a vida do indivíduo.

Cabe ressaltar também que, por ser um fenômeno “complexo”, não se pode tomar o letramento como um processo singular. Não existe apenas o letramento apenas no singular, mas os letramentos, pois este processo *refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações da sociedade.* (SOARES, 2002b, p. 112). Sendo assim, cada área do conhecimento se apropria da escrita de modo a atender seus interesses e suas especificidades.

Outro fator que nos despertou interesse em estudar a temática letramento e formação de professores da EJA foi a pouca inserção de estudos e debates sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA no currículo dos cursos de formação de professores da UEPA. Assim, tal qual o letramento, a EJA, como campo epistemológico, é também “marginalizada” e secundarizada, o que revela uma contradição, vez que são campos de atuação dos professores formados por estes cursos. Ao priorizar no ensino d Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem perpassar por questões relacionadas à EJA, os cursos de formação de professores deixam lacunas na formação inicial dos futuros professores que, poderão ensinar um grande contingente de brasileiros que não concluíram o Ensino Fundamental no tempo previsto por lei, porque se viram obrigados a abandonar os bancos escolares por determinado tempo para engrossar, possivelmente, a força de trabalho numa sociedade capitalista e excludente como a nossa.

Segundo a PNAD¹ de 2003, havia no Brasil 1,1 milhão de jovens analfabetos. Desses, 44,3% viviam em áreas urbanas não metropolitanas e 42,3% viviam em áreas rurais. Em 2006, o informativo do INEP² revelava que havia 996 mil alunos matriculados em cursos semipresenciais da EJA, a maioria na rede estadual. Deste total, 49,15% eram mulheres e 32,9% eram brancos.

Esta pequena amostra nos faz perceber que existe uma população bastante expressiva que procura a EJA e que merece um olhar diferenciado por parte do professor que irá trabalhar com a linguagem, principalmente na modalidade escrita, visto que os alunos já chegam à escola dominando a oralidade. Desta forma, a inserção de práticas de letramento na educação de jovens e adultos, certamente ajudará os alunos a se apropriarem da escrita, diminuindo, assim, os números das estatísticas do índice de analfabetos do país.

O letramento não é um campo conceitual apenas para ser estudado e debatido nos diferentes níveis de ensino, mas também nas diversas modalidades de educação no Brasil. Ao serem silenciadas essas discussões (Letramento e EJA) nos cursos de formação de professores, o docente desta modalidade de educação é penalizado duplamente durante este processo formativo e só perceberá a limitação teórico-metodológica de sua prática quando, no exercício da docência na EJA, se deparar com práticas de leitura específicas para um público muito diferente do ideal de aluno propagado pelas instituições formativas.

¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC.

Via de regra, os alunos da EJA são adultos, trabalhadores, pais, mães, de classe social e econômica desfavorecida, com dificuldades no processo de alfabetização, que abandonaram a escola por um tempo e, posteriormente, retornam a mesma desmotivados, sem domínio das habilidades de escrever e interpretar textos escritos, embora possam apresentar um bom nível de letramento na modalidade oral. Esta realidade dos alunos e professores da EJA contribui para que os estudos e práticas de letramento sejam secundarizados também nesta modalidade de educação.

Diante deste quadro investigamos os saberes que os professores da educação de jovens e adultos têm sobre práticas de letramento, bem como, problematizamos os processos formativos aos quais foram submetidos e que contribuíram para a (re)construção de tais saberes.

Questões relacionadas ao letramento não podem mais ser silenciadas nos cursos de formação de professores. A temática precisa ser discutida nestes cursos porque continua impregnado na mente de muitos professores que letramento é sinônimo de alfabetização; que alfabetização é uma temática restrita aos professores das séries iniciais de escolarização e que este é um conteúdo para pedagogos ou para os professores de língua portuguesa. Atualmente, já se fala em letramento digital, texto eletrônico e percebemos, empiricamente, que muitos professores ainda não sabem nem o que é letramento, muito menos como incorporá-lo a suas práticas, principalmente na educação de jovens e adultos, provavelmente em virtude da não valorização científica e metodológica que o tema requer nos respectivos Cursos.

Ressaltamos que a discussão sobre letramento já acontece, mesmo que de maneira incipiente, nos Cursos de Licenciatura em Letras – Português, em grande parte das IES brasileiras³, dado o avanço das pesquisas lingüísticas. Entretanto, cremos ser de fundamental importância a promoção de debates e estudos mais sistemáticos acerca de letramento e EJA nos cursos de formação de professores da UEPA, uma vez que esta instituição forma professores em diferentes áreas do conhecimento para trabalharem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ou seja, prepara professores responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos inseridos em uma dada cultura, que possuem uma história de vida, resultante de um determinado contexto sócio-econômico-educacional.

Cabe a nós, professores, indistintamente da área do conhecimento em que atuamos, incitar o debate sobre o fenômeno do letramento. Este debate não pode ficar circunscrito

³ Acerca das discussões do letramento no Curso de Letras da UFPA, verificar NUNES (2007)

apenas ao Curso de Letras, pois já existe literatura que se dedica a estudar este fenômeno, na Matemática⁴, por exemplo. Portanto, há necessidade de integração do fenômeno em toda a comunidade acadêmica, uma vez que há uma preocupação com a melhoria da formação dos professores, da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. É premente a integração das diversas práticas de letramento nas atividades didático-pedagógicas, de sala de aula, em qualquer disciplina e em qualquer nível e modalidade de ensino, por isso o debate deve ser estimulado, uma vez que não se pode dissociar letramento e educação, pois ambos compartilham a natureza formativa e emancipatória que tanto o professor almeja para a formação de cidadãos críticos que a sociedade requer.

Considerando-se o exposto, nesta investigação partimos das seguintes questões norteadoras:

- 1 - Que saberes os professores da EJA têm sobre letramento?
- 2 - Que práticas de letramento são desenvolvidas pelos professores da EJA?
- 3 - Que competências e habilidades foram construídas pelos professores da EJA durante o desenvolvimento do curso de formação de professores (inicial), no que se refere à formação de um professor letrador?

O intuito da pesquisa foi produzir saberes que contribuam para o debate acerca da importância de se introduzir a temática letramento e EJA nos Cursos de Formação de Professores, não apenas no campo acadêmico, mas principalmente escolar, a fim de que, tanto professores como alunos, possam fazer uma reflexão visando adotar uma nova prática de ensino no sentido de aprimoramento dos conhecimentos que as temáticas requerem.

Diante das questões que nortearam esta pesquisa, objetivamos:

- 1 - analisar os saberes que os professores da EJA possuem sobre letramento;
- 2 - descrever as práticas de letramento desenvolvidas pelos mesmos na EJA;
- 3 – refletir acerca das competências e habilidades de letramento que os professores da EJA são portadores, tendo em vista a formação de um professor letrador.

⁴ Cf. FONSECA (2004).

- Percurso Metodológico

No momento de nosso ingresso no Mestrado em Educação da UEPA, vivemos situações de conflitos epistemológicos que se contrapunham aos conhecimentos que havíamos adquirido na nossa formação inicial, dada no Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Pará. Diante de tais conflitos, fomos descobrindo que o percurso da pesquisa é cheio de incertezas, de dúvidas, de inseguranças, ingredientes estes que só nos serviram de estímulo para seguir avante o caminho a fim de realizar este trabalho.

Nossa intenção neste item é apresentar o percurso metodológico que desenvolveremos para construir esta pesquisa: suas condições de produção; as dúvidas e dificuldades vividas; os recortes não previstos, mas necessários; as etapas da pesquisa empírica e a interpretação dos dados.

Uma das situações conflitivas vivenciadas por nós está relacionada ao caminho metodológico que deveria nortear esta pesquisa, a princípio, pelo desconhecimento de qual metodologia de pesquisa adotar. Esta dificuldade se deu em virtude de nossa pouca familiarização com o assunto, já que nem durante o curso de Graduação e nem na Especialização tivemos a oportunidade de estudar disciplinas que nos orientassem sobre *o como fazer* pesquisa. Ao nos defrontarmos com autores que apontavam diferentes opções metodológicas para subsidiar a pesquisa, nos vimos tal qual uma criança diante da escolha entre vários tipos de bombons. Pensávamos que seria possível conciliar várias abordagens em nossos estudos. Ledo engano. Afinal, como pesquisadora iniciante, não poderíamos nos permitir tal pretensão. Em seguida, nos deparamos com outro problema - o fator tempo (dois anos) para o desenvolvimento de uma pesquisa numa perspectiva de “alta complexidade” metodológica. Tempo bastante exíguo, dada a nossa pouca experiência como pesquisadora, que não nos possibilitaria alçar vôo tão alto.

O terceiro problema ocorreu em virtude de percebermos que as pesquisas no campo da formação de professores podem ser desenvolvidas de três maneiras: *dos* professores, *sobre* os professores e *com* os professores, assim sendo, tive que fazer uma opção metodológica, embora Mizukami (2004), afirme que é possível realizá-las concomitantemente, não nos atrevemos a tanto, mesmo com a recomendação da referida autora. Neste primeiro momento de pesquisadora iniciante, optamos por fazer pesquisa “dos professores”. Escolhemos trabalhar com a abordagem qualitativa, pois nos

possibilitava realizar uma investigação *dentro*⁵ do contexto da EJA, privilegiando materiais primários – narrativas orais e escritas, não como fonte de informação tão somente, e sim na busca de compreender a subjetividade peculiar da trajetória dos professores, a fim de verificar como se deu a construção dos processos de história de vida, pessoal, escolar, formativa e profissional dos professores da EJA, no que se refere às práticas de leitura na perspectiva do letramento.

Kleiman (2005, p. 66) chama a atenção para o trabalho com as narrativas de professores, pois *possibilitam aos professores da escola básica, por meio do processo de rememoração, refletirem a respeito de suas concepções de leitura e de suas crenças sobre o ensino da escrita (...) no olhar o seu passado e o seu presente, acabam se enredando na sua própria formação*. No momento em que o professor relembra e reflete como ocorreu seu processo de letramento, presumivelmente estará mais instrumentalizado para lidar com questões que envolvem a leitura e a escrita de seus alunos.

Foi pensando nesta formação que optamos por pesquisar sobre saberes e práticas que os professores da EJA têm sobre o letramento. Como *locus* de pesquisa empírica, escolhemos, inicialmente, a Escola Estadual Vera Simplício, *a priori*, por conhecer um pouco a realidade desta, devido ser campo de estágio da disciplina Prática Docente do Curso de Formação de Professores do CCSE da UEPA, a qual ministramos. Ao acompanharmos os alunos desta disciplina na referida escola, nos vimos compelidas a investigar sobre práticas de letramento desenvolvidas na EJA.

Todavia, tivemos que substituir este *locus* de investigação pela Escola Municipal Maria Luíza, porque aquela escolhida inicialmente, até o início da pesquisa de campo (mês de março de 2006), além de possuir somente uma turma de EJA, não contava com o quadro completo de professores para esta modalidade de educação. A direção da Escola Vera Simplício, então, por ser testemunha de nossas constantes idas e vindas àquele local e, diante de nossa aflição em iniciar a pesquisa de campo, nos sugeriu procurar a Escola Municipal Maria Luíza, localizada no bairro da Sacramento, pelo fato de ali ser um ambiente propício aos nossos objetivos, pois só no período noturno, havia 5 turmas desta modalidade, ou seja, um campo propício aos objetivos desta pesquisa.

⁵ Quando digo dentro significa dizer que privilegio a pesquisa *com* e *sobre* os professores. “Sobre” porque me propus a investigar como se deu o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura entre os professores durante a trajetória de vida deles. “Com” os professores porque a investigação se dará com a colaboração deles, por meio de suas narrativas.

Acatada a sugestão, nos dirigimos à Escola referida com o intuito de nos apresentarmos à direção e explicar o motivo de nossa presença lá. Ao primeiro contato com o prédio, nos sentimos estimulada a conhecer o funcionamento daquela estrutura: escola bastante ampla, com salas de aulas arejadas; sala dos professores climatizada; sala de informáticas e sala de leitura com uma vasta bibliografia, não apenas para o corpo discente, mas também com livros técnicos para a leitura dos professores durante a Hora Pedagógica (HP)⁶. O vasto acervo bibliográfico despertou-nos para a leitura de alguns exemplares que poderiam subsidiar o referencial teórico da nossa pesquisa, tanto que não nos contivemos e solicitamos alguns livros emprestados.

A assessora pedagógica nos recebeu muito bem e imediatamente, nos levou à sala dos professores para um primeiro contato com os mesmos, ocasião em que expusemos o motivo de nossa pesquisa. Os que ali se encontravam, após nossa explanação, se dispuseram a contribuir, o que nos deixou exultantes. Mas o caminho que se imagina nem sempre é o caminho real e encontramos algumas dificuldades quanto ao tempo de entrega das narrativas escritas solicitadas, estas, escolhidas como uma das técnicas de construção de dados desta pesquisa. A maioria dos professores não conseguiu cumprir o prazo previamente estabelecido por nós, muitos em virtude de trabalharem em outras instituições, outros por terem uma carga horária totalmente preenchida com a sala de aula, enfim, os motivos foram os mais diversos, mas não prejudicaram o processo de produção dos dados.

Este fato nos fez alterar o cronograma previsto, pois intencionávamos, no final de abril, no máximo, já haver coletado as narrativas escritas dos professores. Entretanto, o atraso na entrega destas, nos obrigou a realizar visitas diárias à escola, tanto no período vespertino como noturno, para o recebimento das narrativas escritas dos professores. Isto fez com que houvesse uma aproximação maior entre nós, como pesquisadora iniciante e os sujeitos da pesquisa. Aproximação esta que muito contribuiu para o conhecimento, de nossa parte, do cotidiano do contexto desta escola.

O local de nossos encontros era a sala dos professores, ambiente escolar onde a maioria das informações da escola tramitam, os professores relaxam, comem, vêem televisão, planejam, discutem, atendem alunos, planejam festas, calendário escolar, definem datas de avaliação, realizam reuniões com os pais e professores, entre outras. Foi

⁶ Horário, destinado aos professores pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), para à realização de planejamento, estudo e avaliação dentro da própria escola.

neste local que certos professores produziram suas narrativas. Somente o professor de Português se utilizou da sala de informática para elaborar seu texto e me enviar por *e-mail*, os outros prometeram construí-las em suas residências, o que demandou de nossa parte uma espera de oito meses para a obtenção de todas as narrativas escritas.

Os professores selecionados como sujeitos da pesquisa foram sete: de Português (2), Sala de Leitura (1), Matemática (1), Ciências (1), História (1) e Geografia (1). Tal escolha se justifica porque partimos do pressuposto que não cabe apenas ao professor de língua portuguesa possuir saberes acerca do letramento. Estes saberes devem permear todas as demais áreas do conhecimento que se fazem presentes nos cursos de formação de professores e níveis de ensino: desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, perpassando pela EJA, de maneira que as licenciaturas potencializem aos graduandos o domínio de habilidades leitora e escrevente necessárias ao desenvolvimento de competências pertinentes ao exercício da docência.

Os instrumentos da produção de dados no decorrer da pesquisa foram: as narrativas escritas que dizem respeito a 3 eixos analíticos a saber: história de leitura, história formativa e história da prática docente bem como narrativas orais produzidas por meio da entrevista semi-estruturada.

As narrativas escritas buscaram identificar, por meio da análise do discurso bakhtiniano, como foi construída a história de leitura na vida pessoal, escolar, formativa e profissional dos professores. De que maneira eles se apropriaram da leitura, suas dificuldades, estímulos, entre outros, vez que há uma ligação estreita entre leitura e letramento, bem como analisar os saberes que os professores têm acerca da temática letramento.

As narrativas orais, produzidas por meio das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os sete professores da EJA, tiveram como finalidades: analisar os saberes que os professores da EJA possuem sobre letramento; descrever as práticas de letramento desenvolvidas na EJA, bem como refletir acerca das competências e habilidades de letramento que os professores da EJA são portadores. Na análise dos dados coletados, tomamos como ponto de referência as informações obtidas, tanto factuais como opinativas⁷, bem como o diálogo entre as vozes dos sujeitos da pesquisa, da pesquisadora e

⁷ Segundo Luna (1996, p. 49), informações factuais são: sexo, idade, estado civil, série que cursa, empresa que trabalha, renda, religião que pratica, etc. Já as informações opinativas são as que exprimem a concepção de um indivíduo a respeito de si mesmo, de uma situação ou de outrem, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores, opiniões, etc. Informações que exigem interpretação de ambas as partes: de quem

de alguns pesquisadores que estudam as seguintes temáticas: Letramento: Kleiman (1995, 2001e 2006) e Rojo (1998); Letramento de jovens e adultos: Pereira (2004), Leal e Albuquerque (2005); Albuquerque e Leal (2004); Educação de Jovens e Adultos: Soares (2002a) e Soares (2003); Danyluk (2001), Piconez (2002), Barcelos (2006) e Formação de Professores: Mizukami (2003), Maués e Lima (2005), Veiga e Amaral (2002), Scheibe (2002), TARDIFF (2002), NÓVOA (1991, 1992) dentre outros.

A organização e análise dos dados foram realizadas mediante eixos temáticos decorrentes das narrativas e das entrevistas realizadas com os professores. Para tal, buscamos subsídio na teoria enunciativo-discursiva da linguagem defendida por Bakhtin (2004). Procuremos construir um olhar sensível aos percursos seguidos pelos professores, tomando como referência suas narrativas acerca das práticas de leitura na perspectiva do letramento, mapeando desde a infância, passando pela adolescência até a fase adulta (formação inicial e continuada), buscando tornar visíveis suas formas de apropriação, invenção e usos de tais práticas.

Além das narrativas, as entrevistas buscaram resgatar o que foi silenciado durante o processo de construção destas, a fim de que os professores pudessem se posicionar frente a alguns conceitos que consideramos importantes serem do conhecimento docente para o desenvolvimento de práticas letradas na EJA. Assim, acreditamos que o estudo traz elementos para a discussão das práticas de letramento para a formação de professores. Sendo assim, esta dissertação apresenta a seguinte configuração:

No primeiro capítulo realizaremos, de forma breve, uma incursão teórica acerca da reforma educacional, formação de professores e letramento. Traçamos um panorama da formação de professores, principalmente os que atuam na EJA e por fim, discutiremos o letramento nesta modalidade.

No segundo capítulo, analisamos as narrativas escritas dos professores da EJA, buscando compreender a história da vida pessoal, escolar, formativa e profissional dos professores da EJA e suas práticas de leitura na perspectiva do letramento.

No terceiro capítulo, analisamos as narrativas orais dos professores, com intuito de compreender as concepções de letramento e os saberes sobre letramento e leitura desenvolvidas por eles nas práticas de sala de aula da EJA, procurando sinalizar aos cursos

emite, seja porque a natureza da informação implica subjetividade, seja porque o indivíduo pode não ter, de momento, uma formulação verbal como resposta e de quem precisa registrá-la e/ou decodificá-la no momento da análise.

de formação de professores a necessidade de um olhar mais acurado acerca dos conhecimentos que os licenciados levam para a prática de sala de aula.

Por último, concluímos esta dissertação sintetizando os principais resultados das análises obtidas por meio desta pesquisa.

CAPÍTULO I – SITUANDO O DEBATE SOBRE OS ESTUDOS DO LETRAMENTO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A língua é minha pátria e eu não tenho pátria tenho mátria e quero fráttria.
Caetano Veloso

O Relatório encaminhado à UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no período de março de 1993 a setembro de 1996, define as prioridades de aprendizagem para o presente século.

No que se refere à Educação para o século XXI, o Relatório Jacques Delors (UNESCO, 2001) propõe que a educação seja organizada em torno de quatro aprendizagens para dar respostas ao conjunto das suas missões. São elas: *aprender a conhecer* (adquirir os instrumentos da compreensão); *aprender a fazer* (agir sobre o meio envolvente); *aprender a viver juntos* (participação e cooperação de todos em todas as atividades humanas) e *aprender a ser* (via essencial que integra as três precedentes). Assim:

aprender a conhecer, por exemplo, implica em aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida, ou seja, há uma preocupação da Comissão com a continuidade dos estudos por parte daqueles que não puderam concluí-los em tempo compatível com a faixa etária.

aprender a fazer significa adquirir não somente a qualificação profissional, mas também competências outras que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.

aprender a viver juntos envolve a compreensão do outro e a percepção da interdependência, desenvolver projetos comuns e estar preparado para gerir conflitos, respeitando o pluralismo de idéias e opiniões, por meio da compreensão mútua e da paz.

aprender a ser implica em melhor desenvolver a personalidade, a fim de que cada vez mais o indivíduo tenha autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. A educação não pode negligenciar ao indivíduo desenvolver suas potencialidades, como: a memória, o raciocínio, o sentido estético, capacidade física e aptidões para se comunicar.

As aprendizagens sugeridas pelo Relatório precisam ser amplamente discutidas por aqueles que fazem a educação – os professores. Não podem ser pensadas de maneira estanque por pessoas que não vivenciam o cotidiano escolar e pouco sabem sobre a

realidade que ali se apresenta. Essas aprendizagens causam impactos diretos no currículo, na escola, no ensino, na formação de professores e, sobretudo, no trabalho do professor, no momento em que se exigem novos modelos de aprendizagem para corresponder a um tempo em que conhecer, fazer, viver e ser se constituem em palavras-chave para a humanidade global.

Para que a educação brasileira, por sua vez, repouse nesses pilares é imperioso que se reflita sobre as reformas educacionais implementadas no contexto nacional que trazem orientações para subsidiar a formação de professores do século XXI. Essas reformas contemplam a temática letramento? Como é desenvolvida a formação inicial e continuada de professores da EJA? Em que momento, tanto nas políticas como na formação dos professores, é contemplada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Essas questões serão discutidas, neste capítulo, como uma reflexão preliminar sobre as temáticas postas.

1.1. Reforma educacional, formação de professores e letramento: primeiras incursões.

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pela cidadania de que desfruta o cidadão. LAJOLO, Marisa (1994, p.105)

Com a chegada de um novo milênio, alterações foram sentidas na sociedade como um todo, isso implicou também em mudanças conceituais de conhecimento. A necessidade de interação entre várias áreas do conhecimento fez com que este deixasse de ser visto como algo imutável, impossível de alteração, exigindo, portanto, que os professores revissem sua prática pedagógica, distanciando-se de um ensino dogmático, propenso a verdades inabaláveis e incontestáveis.

Na atual conjuntura mundial não basta apenas o professor dominar conteúdos disciplinares (aprender a conhecer) e técnicas de transmiti-los (aprender a fazer). É necessário perceber que o conhecimento está sempre em construção. O professor precisa possuir capacidade para lidar com a mudança e com a incerteza, saber compartilhar

(aprender a viver junto). Não cabe mais acreditar que adquiriu todos os conhecimentos necessários à sua formação e prática pedagógica, uma vez que o processo de aquisição do conhecimento se desenvolve ao longo da vida do professor, desde sua formação inicial, perpassando pelas suas experiências de vida e também pela formação continuada (aprender a ser).

Nesse mundo globalizado, educação e conhecimento passam a ser, portanto, variáveis-chave para a modernização e a produtividade do processo de trabalho, como também a capacidade para solucionar problemas, liderar, tomar decisões e adaptar-se a novas situações. *O acesso à informação passa a estar disponível como em nenhum outro momento anterior, através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento* (VIEIRA, 2002, p. 18).

O Brasil, país de economia emergente, não pode ficar fora da corrida pela produção do conhecimento e o meio utilizado para alcançá-la é investir em uma educação que produza uma sociedade qualificada e apta para se tornar independente dos investimentos do capital financeiro internacional. Para isso, o governo federal investe na formação docente, como um dos elementos chave para a implementação das reformas no sistema educacional.

A última década do século XX foi palco de grandes transformações na área educacional no Brasil. A preocupação em atender as exigências de organismos financeiros internacionais (UNESCO e Banco Mundial) provocou, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, um amplo conjunto de reformas educacionais deflagradas a partir de 1995. Primeiramente o Conselho Federal de Educação foi transformado em Conselho Nacional de Educação - CNE (Lei nº 9.131, de 24/11/95). A partir de 1996 foram aprovadas duas Leis: Lei nº 9.394, de 20/12/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei nº 9.424, de 24/12/96 que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Além destas Leis foram criados também o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Provão e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Em maio de 2001, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica.

O impacto de tais Leis e medidas trouxe implicações para as escolas, que passaram a gerir parte de seus próprios recursos, contando com comunidades executoras e

conselhos escolares, mas, sobretudo, para os professores, que precisavam de uma atualização premente para atender os ditames da reforma educacional implementados no Brasil por força de lei. Portanto, se fazia necessário o investimento na formação docente para que houvesse qualidade no ensino no Brasil. Ao que tudo indicava, quanto maior fosse o nível de escolaridade do professor, melhor seria o desempenho dos seus alunos.

Frente a tanta pressão nacional e internacional, aumentaram as demandas do profissional do magistério, que precisa ser capaz de *aprender a aprender* e de ter uma formação de base generalista. Todavia, a realidade dos docentes brasileiros, em 2000, era bastante crítica: menos da metade dos professores do ensino fundamental (47,3%) possuíam nível superior (UNESCO, 2003).

Com a aprovação, em maio de 2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena (Parecer CNE/CP nº 009/2001), houve uma corrida dos professores “em busca do tempo perdido”. A própria Universidade do Estado de Pará teve função significativa no processo de universitarização da formação dos professores⁸. O Curso de Formação de Professores da UEPA, por exemplo, esteve presente em 19 municípios paraenses, sendo responsável pela formação de mais de 2.000 mil professores, no período de 1990 a 2008.

Além da oferta da Formação Inicial para aqueles professores sem habilitação específica para o exercício do magistério, a formação continuada contribuiu para atualizar conteúdos e melhorar a prática pedagógica dos professores que já atuavam no magistério. Dentre as políticas de formação de professores definidas pelo governo federal nas últimas décadas, destacam-se os seguintes programas e seus respectivos objetivos:

PROGRAMAS	OBJETIVOS
Comissão de Aperfeiçoamento do Ensino Médio e Profissional (CAPEMP)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traçar alternativas para suprir a carência de educadores
Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores de Ensino Médio (PRO-IFEM)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permitir que o professor se atualize e aprofunde conhecimentos sobre as questões pedagógicas relativas ao ensino médio.
Programa de Formação de Professores em Nível Médio que atuam na Educação Infantil e ainda não têm o curso de magistério (PROINFANTIL)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visa formar, em dois anos, professores que possuem nível médio, modalidade normal, antigo magistério, conforme exigido por lei para atuarem em creches e pré-escolas com

⁸ Formação inicial obtida em cursos de formação de professores no âmbito do ensino superior.

	crianças de zero a seis anos
Projeto Ética e Cidadania (promove ações para a formação ética e moral de todos os membros da comunidade escolar)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visa estimular a convivência social dentro da escola, fortalecer as relações de respeito e criar um novo padrão de relacionamento entre escola, aluno, professor e comunidade, bem como estimular a reflexão sobre os valores éticos e morais na escola e desenvolver o espírito de solidariedade.
Proformação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA –, de acordo com a legislação vigente; ▪ Elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício; ▪ Contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil; ▪ Valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino.
Rede de Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; ▪ Desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação; ▪ Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; ▪ Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; ▪ Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; ▪ Subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares; ▪ Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.
Pró-licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar professores das redes públicas em

	exercício nas série/anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio que não possuam a habilitação legal na área em que atuam.
Pró-letramento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de formação continuada destinado a professores e especialistas do ensino fundamental, que visa à melhoria da qualidade do ensino da leitura e escrita e da matemática nas séries iniciais.
Pró-Jovem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ao integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária, o programa oferece oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se repositionem quanto à sua inserção social e profissional.
Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PROLER)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É um programa de formação continuada em serviço, destinado à capacitação de professores alfabetizadores das séries iniciais.

Não é intenção deste capítulo analisar cada um dos programas citados e sim demonstrar que foram muitas, diversas e variadas as políticas de formação inicial e continuada de professores implementadas nos últimos anos, revelando que, de fato, tais governos concebem os professores como os grandes “agentes” da reforma educacional, cujo trabalho pode contribuir para aterissar no chão da escola um novo modelo de educação e ensino.

Importa destacar que o Programa Pró-letramento, implementado durante o 1º mandato do governo Lula (2002-2006), objetivava capacitar professores para a utilização de práticas de letramento⁹ na sala de aula. Este Programa pretendia minimizar o desempenho crítico em leitura que cerca de 980 mil crianças de 4ª série apresentaram, segundo dados do SAEB em 2001¹⁰, entretanto, pelo que podemos constatar, esta política ainda não se efetivou na grande maioria dos estados brasileiros.

⁹ Para Street (1995, apud MORTATTI 2004, p. 105) são tantos os comportamentos exercidos pelos participantes num evento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentidos aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação. Diferentemente de eventos de letramento que são, segundo Heath (1982 apud MORTATTI 2004 p.105), situações em que a língua escrita é particularmente integrante da natureza da interação entre participantes e de seu processo de interpretação. Esta interação pode ocorrer oralmente, com a mediação da leitura ou da escrita, estando os interlocutores face a face, ou à distância, com a mediação de um texto escrito.

¹⁰ Cf. do MEC/SAEB, 2001.

Vale ressaltar que a maioria dos programas de formação de professores, implementados nos dois governos FHC e no governo Lula, chegaram de surpresa nas escolas. Os professores viram-se compelidos a buscarem na formação continuada subsídios para se manterem atualizados. Nesse contexto, as políticas educacionais implementadas pelo novo governo Lula, exigiam professores capazes de *aprender a aprender* e de uma formação de base generalista.

Assim, para os professores que trabalham no início da escolarização e na EJA, já não cabe apenas alfabetizar¹¹. É preciso letrar¹² para responder às novas urgências sociais e políticas decorrentes das pressões da reorganização democrática das instituições sociais e devido aos apelos que o mundo letrado exerce sobre todos os povos no final do século XX. Desta forma, o conhecimento da língua é condição para a sobrevivência do homem e a conquista da cidadania. Diante disto, o Brasil se viu forçado a acompanhar a corrida em busca do tão pretendido desenvolvimento educacional visando atender as expectativas externas, da sociedade esquecendo-se, entretanto, das dificuldades internas pelas quais passamos, tanto no campo econômico, como no social.

Cabe agora a indagação: para que, afinal, devemos ser letrados? MELLO (1995, p.32), representante da concepção neoliberal de educação, defende o letramento como uma das mais importantes estratégias educacionais para o desenvolvimento da educação do Brasil. Em seu discurso sobre a educação num mundo globalizado sublinha:

Não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Este é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e, portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não verbais, como as da informática e das artes.

Ao ressaltar sobre a necessidade do letramento no mundo moderno, a autora o entende como decodificação da informação escrita e como condição necessária ao mundo do trabalho. Esta visão reducionista pode causar problemas de compreensão aos professores que ainda não estão familiarizados com o conceito de letramento.

Sendo assim, saber o conceito de letramento é de fundamental importância para que o professor possa efetivar práticas letradas. Segundo Kleiman (2001a, p. 19):

¹¹ Segundo SOARES (2002b, p.31) é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.

¹² SOARES (*Op.cit.*, p. 47). Ação de levar os indivíduos ao letramento.

letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (...). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidade mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Pelo que sabemos o termo letramento foi cunhado no Brasil pela primeira vez em 1986, pela psicolinguísta Mary Kato e começou a ser usado nos meios acadêmicos por volta dos anos 1990, para separar estudos sobre o “impacto social da escrita” e estudos sobre alfabetização dado o avanço das pesquisas lingüísticas. Somente em 2001, o dicionário Houaiss dicionarizou tanto a palavra letramento quanto a palavra letrado, como adjetivo a ela correspondente. Infelizmente, ainda é muito grande o mito que perpassa pela questão do letramento não apenas na sociedade, como na própria academia. No imaginário popular o letramento é a característica distintiva mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada. O letramento visto dentro desta ótica, pode ser usado de forma preconceituosa como mais um instrumento para prejudicar e discriminar grupos, como os alunos da EJA já diminuídos socialmente.

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita pela qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Kleiman (1995, p. 45) reflete que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabeto, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Sendo a escola uma das principais agências de letramento e o professor um de seus agentes, convém-lhe ensinar e/ou alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita de modo que o aluno se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Em pesquisa realizada em 2004, por região geográfica, com os professores de educação básica, a UNESCO (2004) constatou que só na região norte, 14,8% dos professores não têm habilitação para o exercício do magistério, considerando aqueles que

são habilitados, mas que não estudaram acerca do letramento nos cursos de formação inicial de professores. Esta constatação deixa antever que poucos professores tiveram a oportunidade de um aprofundamento teórico-metodológico acerca da temática letramento, a fim de subsidiar suas práticas, por isso é premente conhecê-la e incorporá-la a sua vida pessoal e profissional visando a melhoria das práticas de leitura e escrita dos alunos.

No campo da intencionalidade, os governos tentam dar amparo legal ao letramento no Brasil, como vimos no programas lançados nos últimos anos, citados as páginas 28 e 29 deste trabalho. Contudo, a transformação de tais políticas em práticas educativas que de fato contribua para elevar a qualidade da educação básica no Brasil, ainda não se faz presente efetivamente, pois depende de “boas” formulações e de condições favoráveis para a sua materialidade, no mínimo.

É necessário que os responsáveis pelas definições das políticas educacionais analisem e acompanhem as transformações econômicas, sociais e culturais que ocorrem no mundo cada vez mais letrado e globalizado, de maneira que propiciem a construção de um currículo que favoreça, por exemplo, a discussão de novas tecnologias do texto, da imagem e do som, ou seja, a penetração crescente da mídia eletrônica em todos os espaços da vida social. É importante uma proposta curricular que considere os tipos de relações que devem ser estabelecidas entre estes artefatos culturais, o letramento e a escola.

Outra temática que nos propusemos a refletir no âmbito das reformas educacionais é a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A maioria (58,7%) dos jovens que procura esta modalidade de educação são oriundos de família, cuja renda *per capita* é menor do que um salário mínimo¹³. Geralmente tais jovens já tiveram algum envolvimento com drogas, gravidez precoce trabalham no mercado informal, poucos têm acesso às atividades de esporte, lazer e cultura. Todas essas peculiaridades precisam ser consideradas pelo professor da EJA no momento de desenvolver práticas sociais de letramento. Diferentemente das crianças, o jovem e o adulto que volta à escola, traz para esta uma rica bagagem em termos de experiência de vida, bem como, as marcas da exclusão social, econômica, cultural e educacional.

Em 2002, preocupado com a realidade social e educacional do país, o governo federal voltou os olhos para a realidade dos jovens de 18 a 24 anos que não possuem vínculos formais de trabalho e que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental. Uma das contribuições que a LDB 9.394/96 trouxe para esta

¹³ Dados do Censo do IBGE. Elaboração Ipea. (2002).

parcela da sociedade foi à substituição da expressão “ensino supletivo” para Educação de Jovens e Adultos – EJA. Enquanto a primeira se restringia à mera instrução, a segunda amplia o conceito, uma vez que a mudança semântica de “ensino para educação” compreende os diversos processos de formação que uma pessoa pode viver.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – Pnad, em 2003 (os dados não abrangem área rural da região Norte, exceto no Tocantins), havia no Brasil, 23,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos (aproximadamente 13,5% da população total), destes, apenas 7,9 milhões (34%) freqüentavam a escola. Portanto, 15,4% milhões de jovens de 18 a 24 anos estavam fora da sala de aula.

Dados de setembro de 2005, do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) do Instituto Paulo Montenegro¹⁴, revelam que apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada. Este percentual indica que $\frac{3}{4}$ da população brasileira não é capaz de ler e compreender um texto. Não se pode creditar este quadro ao penúltimo lugar que o Brasil se encontra em termos de desenvolvimento. Até porque, países muito mais pobres tiveram (Coréia do Sul) e têm atualmente (China) desempenhos muito melhores que o nosso na área da educação, especialmente no ensino básico. O Brasil só se equipara em termos de desenvolvimento educacional aos países da África Subsaariana. Os dados mais recentes da UNESCO indicam que 32% dos alunos brasileiros na primeira série do ensino fundamental são repetentes. A taxa de reprovação da Argentina é de 10%, da Índia de 3,6% e a dos países industrializados, pertencentes à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é praticamente zero.

Os resultados do teste bienal do SAEB, aplicado pelo MEC¹⁵ (2005), que afere a qualidade da educação da 4ª e 8ª do Ensino Fundamental e 1ª séries do Ensino Médio mostram, por exemplo, que 55% do alunado da 4ª série do ensino fundamental estava em situação crítica na área da leitura e só 5% tinham desempenho adequado. Mesmo que os alunos, supostamente, entendam o que lhes foi ensinado, não possuem domínio suficiente para exprimi-lo em prova, o que é uma contradição.

Todos esses indicadores mostram o retrato típico do alunado brasileiro: aquele que vai repetindo de ano e progredindo nas séries subseqüentes lentamente, ocasionando um descompasso entre a faixa etária e o nível de escolaridade. Aos 14 anos, por exemplo, dois terços dos alunos estão em distorção idade-série, ou seja, cursam uma série destinada

¹⁴ Cf. Revista VEJA, de 26 de julho de 2006, p. 104-105.

¹⁵ Idem, p. 104.

a alunos de menor idade e que podem, em um futuro próximo serem prováveis alunos da EJA. Em face da realidade apresentada, as perspectivas para a melhoria do quadro educacional brasileiro não são nada animadoras. Presumivelmente, a taxa de analfabetismo funcional pouco se alterará, caso medidas não sejam efetivamente implementadas para que o Brasil deixe de ocupar o penúltimo lugar¹⁶ entre 41 países no que se refere às competências de jovens de 15 anos de idade para leitura, matemática e ciências.

Mais uma vez, os números forçam o governo a implementar reformas educacionais, visando não somente reverter esses dados, como também obter maiores investimentos dos organismos internacionais. Nesse sentido, foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, que começou a ser implantado em 2005. Este programa objetiva proporcionar a integração entre formação básica, qualificação profissional e ação comunitária para os alunos da EJA, visando à promoção da equidade educacional. O tripé fundamental deste Programa deve oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, re-elaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se re-posicionem quanto à sua inserção social e profissional.

A partir do momento em que o jovem re-elabora suas experiências, sua visão de mundo se expande, assim poderá assumir uma nova postura diante de seu contexto e dentro das práticas de letramento exigidas do ponto de vista social e profissional.

Ao que tudo indica, novas perspectivas se descortinam a esta modalidade de ensino de EJA, que já não pode ser tratada como um apêndice da educação. É imperiosa a junção de várias políticas públicas voltadas para as necessidades das camadas populares, tanto no campo da distribuição de renda, emprego, habitação, saneamento, saúde, quanto dos programas sociais de diversas ordens. A educação sozinha não pode assumir a solução dos problemas sociais, muito menos os professores.

Se a reforma educacional no Brasil não for democraticamente concebida e diversificada, poderá ser tornar mais um fator suplementar de exclusão social, o que não seria nenhuma novidade diante de tantas outras formas de exclusão social. Para que os quatro pilares básicos da educação para o século XXI (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*), definidas pela UNESCO, possam ser realmente consolidados, se faz necessário que todos os responsáveis por tais reformas

¹⁶ Cf. WAISELFISZ, 2004.

conheçam a realidade educacional do Brasil, que se apresenta bastante heterogênea, em virtude da grandiosidade do território nacional. Sem isso de nada adiantaria mudanças que não levem em consideração os diferentes contextos em que deve se processar a aprendizagem e o acervo cultural dos alunos.

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Não basta tão somente conhecer a realidade, é preciso também que o aluno ponha em prática seus conhecimentos. Mas em que tipo de sociedade atuará? O aprender a fazer não significa mais preparar alguém para uma tarefa material bem determinada. As aprendizagens precisam evoluir, não podem ser vistas mais como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras. O progresso técnico modifica o processo de produção material também, o que acaba exigindo novas qualificações, ou novas competências. Assim, as reformas educacionais devem levar em consideração essas mudanças.

Provavelmente, uma das mudanças mais difíceis é aprender a viver com o outro, pois ainda predomina, de maneira contundente, o egoísmo na espécie humana. Enquanto as principais autoridades educacionais do país continuarem olhando para o seu próprio bolso e não para a realidade nacional, será difícil estes pilares vingarem.

Num mundo em mudanças, os principais motores de desenvolvimento educacional e científico parecem ser a inovação, a imaginação e a criatividade, portanto, a educação pode e deve contribuir para o desenvolvimento global da pessoa. Há de se estimular a elaboração de pensamentos autônomos e críticos na criança, no jovem e no adulto, a fim de formularem seus próprios juízos de valor, de maneira que decidam, por si mesmos, como agir nas diferentes circunstâncias de vida. Convém que lhes sejam oferecidas, pela escola, atividades que visem à descoberta e a experimentação estética, artística, desportiva, cultural e social. A arte e a poesia devem ter seu lugar assegurado na escola, de maneira que o ensino seja visto menos utilitarista e mais cultural.

Uma das formas da escola brasileira viabilizar atividades que contemplem “o aprender a ser” pode ocorrer por intermédio do letramento, que *“é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”*. (SOARES, 2002 b, p. 17-18).

Cabe um olhar local, mas também global, acerca da dinâmica escolar, de maneira que o professorado participe democraticamente das discussões que envolvem o seu trabalho. É importante que haja interesse dos governantes pela definição das políticas

educacionais, bem como pelo crescimento econômico do país. Mas, concomitantemente a este crescimento, o desenvolvimento humano também se faz necessário, este último não ocorrerá se a população continuar sendo “apenas” alfabetizada. Evidentemente que políticas educacionais e crescimento econômico estão atrelados: um não pode caminhar sem que o outro o acompanhe.

A presença da temática letramento, nos documentos oficiais, já é um bom indício de que mudanças significativas poderão ocorrer na educação brasileira. Todavia, esta expectativa não é suficiente se a temática não sair do papel e entrar pela porta da frente da escola até se materializar na prática do professor e em sala de aula. Esta é uma discussão que trataremos a seguir.

1.2 – A Formação de professores e a EJA

Como alfabetizadora de jovens e adultos sou aprendiz todos os dias. Aprendi muito nessa relação com os alfabetizados a ser mais tolerante, mais compreensiva, e a negociar com eles. Perceber minhas limitações e as limitações deles como também a ampliação de conhecimentos em relação à alfabetização na EJA

(depoimento verbal da professora Vânia Maria, *In*: BARBOSA, 2005, p.57).

Dentro do processo educacional brasileiro, a idealização do professor parece ser uma constante. Não obstante a precariedade das condições de trabalho, a desvalorização social e profissional, a ausência de infra-estrutura para o exercício da profissão, salários irrisórios, a reforma educacional exige do professor uma missão quase que impossível. Repousa sobre ele dois papéis: o de vilão (responsável pelas mazelas do ensino público) e o de herói (tem poderes mágicos capaz de exterminá-las).

A partir da construção mistificada acerca de sua imagem, são exigidos dele conhecimentos que extrapolam o tradicional trabalho docente: conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, conhecimentos sobre as dimensões sócio-político-culturais da educação, cultura geral profissional, conhecimento para atuar pedagogicamente, bem como contextualização deste conhecimento na ação pedagógica, por meio da experiência. Isto tudo traz de forma acentuadamente pragmática, a competência profissional para o lugar central da formação.

Scheibe (2002, p. 47-61), ao traçar a trajetória das concepções e das políticas de formação de professores desde a década de sessenta até os dias atuais, afirma que a educação está se distanciando de seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania, segundo a autora, graças à concepção produtiva e pragmática em que a educação é confundida com informação e instrução para o mercado de trabalho.

Esta afirmação da autora está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, aprovada em maio de 2001, quando prioriza a implementação de políticas de formação inicial e continuada como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do país. Logo se vê que, por traz de toda a boa intenção do governo para que haja uma boa qualificação dos professores subjaz uma política educacional que visa equidade e a qualidade para uma melhor adequação do Brasil ao mercado globalizado.

Tal qual o herói grego Hércules, que se viu obrigado a realizar doze trabalhos, assim se encontra o professor diante das 12 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica. Por considerá-las importantes para esta reflexão, transcrever-las-emos a seguir:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio de novas tecnologias de comunicação e de informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica continuarão no discurso tão somente se não forem reais as condições para o professor desenvolvê-las. Sólida formação teórica requer estudos avançados e especializados. A ampla formação cultural ocorrerá se houver melhoria salarial, que possibilite ao professor frequentar teatros, shows e cinemas entre outros capitais culturais. Mas como adquirir domínio de novas tecnologias se grande parte dos professores,

principalmente das regiões norte/nordeste, não têm acesso nem mesmo a livrarias? Como analisar temas atuais se a carga horária de trabalho do professor é exaustiva e este tem que se desdobrar em vários papéis sociais e se deslocar entre várias escolas? Isto só para citar alguns percalços que podem dificultar a aplicabilidade dessas Diretrizes.

Percebe-se assim, diante de tantas contradições, que a probabilidade de “cumprimento” das recomendações para a Educação no século XXI, emanadas no Relatório JACQUES DELORS (UNESCO, 2001), diminuem dificultando a efetivação das quatro aprendizagens a curto prazo. Mais uma vez o professor como mediador entre o conhecimento e o aluno, se encontra no meio do “tiroteio” sem saber o que fazer.

Diante desse fogo cruzado Veiga (2002, p. 65-90.) aponta duas perspectivas de análise de formação de professores: o professor enquanto tecnólogo do ensino, aquele reproduzidor do conhecimento acumulado pela humanidade, cuja formação centra-se no desenvolvimento das competências para o exercício técnico-profissional, baseado no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar e aquele que faz, mas esquece dos fundamentos do fazer que não se restringem apenas ao microuniverso escolar, mas se amplia a toda a realidade circundante. A autora defende que a formação do profissional se dê nas universidades, uma vez que ali não lhe é negada a pesquisa. A importância da pesquisa docente justifica-se para que o professor não se torne um “profissional tarefeiro”, como enfatiza Veiga (*op. cit.*). Sem ser pesquisador, resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, produzir e transmitir conhecimentos de forma alienada e alienante para seus alunos.

Na perspectiva do professor como agente social (VEIGA, *op. cit.*), as propostas de formação de professores visam à construção coletiva de um projeto alternativo, capaz de contribuir cada vez mais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A formação deste profissional ocorre num processo formativo, e um dos pilares repousa na fundamentação teórica de qualidade, por meio de uma educação crítica e emancipadora, que requer construção e domínio sólido dos saberes da docência e saberes múltiplos, conectados pelo professor no contexto do trabalho pedagógico, de forma interdisciplinar e contextualizada.

Há de se considerar que o processo de construção e de aquisição dos saberes docentes é amplo, não linear, não circunscrito a um período de tempo e que ocorre de forma coletiva sobre situações práticas concretas. O fundamento básico desta formação é o trabalho, que tem como princípio educativo a pesquisa, como meio de produção do

conhecimento e a intervenção na prática social, especificamente na prática pedagógica, buscando a unicidade da relação teoria/prática, num processo de ação-reflexão-ação, convertendo a formação em um processo de diálogo que procura reconfigurar saberes.

Veiga (*op. cit.*) considera importante quatro relações na formação do professor como agente social: relação entre a formação inicial e continuada, entre formação inicial e pesquisa, relação entre formação continuada e pesquisa colaborativa e entre a pesquisa sobre o trabalho pedagógico e a pesquisa colaborativa com os docentes e estagiários. Destacamos as duas primeiras relações por considerá-las de suma importância. A relação entre formação inicial e continuada irá fornecer ao professor uma sólida fundamentação científica, cultural social e pedagógica para o exercício profissional, permitindo-lhe uma atualização permanentemente, por meio das situações vividas por ele. Já a formação inicial, relacionada à pesquisa, possibilitará ao futuro professor uma base de conhecimentos científicos produzidos a partir da análise interpretativa do trabalho pedagógico na turma e na escola como um todo. A autora concorda com Tardif (1991, p.29), ao afirmar que *a produção do conhecimento não é só missão dos investigadores, mas também dos professores* (VEIGA, 2000, p. 87).

A formação do professor como agente social visa um profissional com condições de autonomia e desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de produzir ações coletivas, juntamente com todos os partícipes da escola, e portador de valores emancipatórios. Não há formação e prática pedagógica definidas: há um processo de criação constante e infundável, necessitando de permanente reflexão, questionamento e reconfiguração das ações.

A docência deve ser entendida ao mesmo tempo como expressão e prática de uma visão de mundo, de uma concepção de sociedade, de educação e de homem, e que não está isolada da compreensão da relação entre a função social da escola e a função pedagógica específica desempenhada pelo professor. A finalidade educativa estabelece relações para ensinar/aprender entre professor, aluno, saber, recursos e procedimentos. Esta finalidade poderá ser alcançada caso haja uma aproximação entre os cursos de formação de professores e as temáticas letramento e EJA, via currículo.

Por ser um processo que também se estende pela vida toda, o letramento é de suma importância à formação continuada dos professores, que geralmente tende a achar que sua formação se esgota ao término do curso de formação, ocasião em que, supostamente, se sente preparado para ensinar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos. A

formação é um *continuum* que se estende durante toda a trajetória da vida dos professores. Schön, (1992, *apud* MIZUKAMI, 2003, p. 20), ao se referir às características do professor como *practicum*,¹⁷ sinaliza aos cursos de formação a necessidade do futuro professor refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados no dia-a-dia da sala de aula,

(...) se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse defasamento [entre o conhecimento escolar e outros tipos de conhecimento], mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias.

A formação inicial do professor não dá conta de todas as atividades que envolvem não somente a formação, mas também a prática docente. Geralmente aquela se restringe a um período limitado, enquanto que esta se estende durante todo o exercício profissional do docente. É necessário distinguir entre aprender a ensinar e começar a ensinar, pois como assevera Zeichner (1993, *apud* MIZUKAMI, 2003, p. 55) “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só podemos preparar os professores para começar a ensinar”. Conseqüentemente o máximo que os cursos de formação de professores podem fazer é preparar os professores para começarem a ensinar.

Como o processo formativo se estende ao longo da carreira profissional, o professor precisa dar continuidade aos seus estudos e ampliar seus conhecimentos, por meio da formação continuada. Todavia, nem sempre isto é possível em virtude dos desdobramentos de trabalho que precisa fazer para sobreviver. Um deles diz respeito aos investimentos destinados à formação continuada dos professores, que priorizam programas cuja capacitação se dê em serviço. Dentro desta lógica de formação continuada, Mizukami (2003, p. 27-28) apresenta três teses de consenso entre os profissionais da educação para esta formação continuada: a primeira é considerar a escola como o lugar apropriado para que esta formação ocorra; a segunda, o saber docente deve ser reconhecido e valorizado e, por último, deverão ser respeitadas as etapas do desenvolvimento profissional, uma vez

¹⁷ Aquele que tem por objetivo aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada, permitindo-se fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos próprios erros e tentar novamente de outra maneira a fim de superar a relação mecânica e linear entre o conhecimento científico e técnico e a prática concreta de sala de aula.

que há diferença nas necessidades formativas entre professores em início e em fim de carreira.

Com relação a este tipo de formação docente Candau (1996, *apud* MIZUKAMI, 2003), afirma que certas formações privilegiam aspectos psicossociais, secundarizando dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão, além de pouco trabalhar a relação entre a cultura da escola e o universo cultural dos atores da escola e ignorar a diversidade cultural, étnica e de gênero.

Há de se ressaltar também que determinadas práticas de formação continuada se encontram desconectadas da necessidade de criação de um novo modelo de professor, diante das transformações culturais, políticas e sociais do mundo, além do fato do professor ser alijado de participar na formação das políticas que irão “decidir” sua vida profissional.

Nunes (2004) ao fazer um panorama da formação inicial e contínua de professores, no mundo globalizado, mostra que estas formações são motivo de preocupação em vários países, devido os diferentes papéis que o professor deve assumir diante das transformações culturais, políticas e sociais do mundo contemporâneo. É evidente que um novo modelo de escola, exige do professor uma nova visão de mundo, portanto, sua formação inicial e continuada precisam ser adequadas a um novo contexto mundial. O professor precisa ser portador de saberes, habilidades e atitudes essenciais ao trabalho docente a fim de lidar com a diversidade de alunos. Para isso, se faz necessária a implementação e a consolidação de práticas de formação de professores que valorizem este profissional da educação. Todavia, ressalta a autora (*op. cit.*) que o discurso do governo, para o investimento na formação continuada dos professores, ora assenta-se na lógica acadêmica, ora assenta-se na lógica do mundo de trabalho e ora na lógica economicista do Banco Mundial, que pouco ou nada contribuem para a melhoria do quadro desta formação educacional.

Segundo a autora, a lógica academicista é aquela produzida nos meios universitários/escolares, que centram suas análises nas questões formativas/profissionais/pedagógicas/escolares que afetam o trabalho do professor. A lógica do mundo do trabalho argumenta que as alterações tecnológicas, gerenciais e informativas, desenvolvidas desde o final do século passado, dão o formato para os atuais programas de educação continuada das diversas profissões, inclusive a do professor. Por fim, a lógica economicista analisa economicamente o mundo e as práticas formativas na estreita relação custo-benefício e taxa de retorno. Essas lógicas aparecem no discurso do

governo acerca do investimento na continuidade do processo formativo do professor, conforme os objetivos dos organismos internacionais e nacionais que investem em tal formação.

Ao analisar a idéia de processo – *continuum* na formação do professor, Mizukami (2003, p. 16-17) se apóia em Schön (1992) para mostrar a necessidade do estabelecimento de um fio condutor que garanta os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. Este fio condutor dá-se por intermédio da reflexão. Segundo o autor, a investigação envolve as seguintes dimensões: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação.

A primeira é o conhecimento técnico ou de solução de problemas – é o saber fazer. A segunda é percebida por meio da aproximação que o professor faz para entender o processo de conhecimento do aluno, permitindo-se e permitindo ao aluno aprender com seus próprios “erros”, sem constrangimento. A terceira, considerada pelo autor a mais importante, pois é por meio dela que o professor irá analisar a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, que acontece a *posteriori*. Schön (1992, *apud* MIZUKAMI, *op.cit.*) considera a reflexão-sobre-a-ação a mais importante das reflexões, porque é por meio dela que o professor analisa as duas primeiras, fazendo a devida articulação da situação problema ao contexto, determinando as metas a serem seguidas, escolhendo os meios a serem utilizados, a partir de suas teorias e convicções pessoais.

Creemos ser este *continuum* proposto pelo autor para a formação continuada do professor um dos elos possíveis que oportunizará aos docentes, em exercício, refletirem quais práticas de letramento escolar poderão vir a ser adotadas na EJA. Até porque continua no ideário de muitos professores que letramento está intrinsecamente ligado a alfabetização e que esta se encontra vinculada aos professores das séries iniciais, restringindo-se assim as práticas de letramento apenas a pedagogos e a professores de língua portuguesa.

Em se tratando da formação de professores da EJA, pouco se conhece em profundidade como se dão os processos formativos daqueles que atuam nesta modalidade de educação. Kleiman (2001b) aponta para o número insuficiente de pesquisas sobre a formação de professores para a EJA, embora, nos últimos anos, o crescimento da população jovem no Brasil tenha sido significativo.

Com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de julho de 2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a educação brasileira vive um

momento de transição, ainda convivendo com antigas práticas associadas ao “ensino supletivo”, mascarada pelo aligeiramento do ensino e uma nova concepção de EJA que se expressa pelo direito do aluno a ter uma educação de qualidade.

Convém retroagir ao ano de 1966 quando se iniciou no Brasil uma mobilização preparatória, com uma série de encontros municipais, estaduais, regionais, dos quais participaram representantes das organizações governamentais, universidades e sociedade civil, visando ao reconhecimento da contribuição dos diversos atores e experiências nacionais de atuação da EJA, para a construção de uma política nacional, como bem descreve Soares (2002a, p. 154)

Na América Latina, o Brasil não somente sediou, como foi protagonista da reunião preparatória regional, realizada em Brasília em 1997. Essa primeira fase de mobilizações culmina com a participação de uma delegação nacional, composta de representantes de ONGs e por 22 educadores na V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em julho de 1997.

A partir desta Conferência na Alemanha, em outubro de 1998, ocorreu em Curitiba o Encontro da EJA como preparação para os encontros com os países do Mercosul e Chile. Este encontro reafirmou a necessidade de manutenção de encontros regionais de EJA, que passaram a se intensificar, possibilitando às universidades brasileiras, principalmente as públicas, a assumirem a responsabilidade de formar professores para atuar na EJA e de produzir conhecimento na área¹⁸. Nesta esteira, os governos estaduais vêm criando projetos e programas específicos para a EJA. Após esta Conferência, foi realizado no Brasil, o ENEJA/RIO, que buscou contribuir para a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação, articuladas entre as esferas governamentais e não-governamentais.

O Parecer do CNE/CEB nº11/2000 é o texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Aprovado na Câmara de Educação Básica, em 10 de maio de 2000, o documento é bastante extenso e contém dez itens, assim distribuídos: Introdução; Fundamentos e Funções da EJA; Bases Legais; A EJA hoje; Bases históricas; Iniciativas públicas e privadas; Alguns indicadores estatísticos; Formação docente; As Diretrizes Curriculares de EJA; e O Direito à Educação. Logo após a Introdução, o texto passa a ter um caráter mais teórico para elaborar os fundamentos e funções da EJA. Nesta

¹⁸ Ver PEREIRA (2004), ALBUQUERQUE e LEAL (2005), SOARES (2003).

parte, é explicitado o conceito de alfabetismo/letramento, já com as devidas contribuições dos estudos e pesquisas do campo temático. São três as funções estabelecidas para a EJA: *função reparadora*, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a *função equalizadora*, que se propõe garantir a redistribuição e alocação em vistas de mais igualdade, de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos e por último, a *função qualificadora*, que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. As funções estão relacionadas ao processo permanente de “educação ao longo da vida”, constante no Relatório DELORS (UNESCO, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destacam a heterogeneidade dos alunos desta modalidade de ensino: “muitos têm origem em quadro de desfavorecimento social e suas expectativas familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes” (MEC/CNE, 2000). Considerando esta heterogeneidade, os professores precisam atentar para a necessidade de instrumentalizar o aluno da EJA para transitar nas diferentes instâncias sociais e profissionais de maneira que seu nível de letramento não fique circunscrito às práticas escolares.

O Plano Nacional de Educação (2001), em curso, dedica o capítulo 5, na Seção III, à Educação de Jovens e Adultos. Neste Plano são estabelecidas as diretrizes, objetivos e metas a serem alcançadas pela EJA. Como a década de *Educação para todos* não deu prioridade a Educação de Jovens e Adultos, objetivando cumprir as metas determinadas, o Plano estabelece um curto período de cinco anos para alfabetizar 50% da população analfabeta acima dos 15 anos. No que tange à questão do magistério, o Plano estabelece que todos os professores em exercício na EJA, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio, específica e adequada às características e necessidades de aprendizagens dos alunos.

Diante de um grande contingente de jovens e adultos a serem atendidos em curto período de tempo e os reduzidos recursos destinados à EJA, há o risco de oferecimento de projetos aligeirados, imediatistas e de curta duração para esta modalidade de ensino, podendo vir a se constituir em mais uma tentativa malograda para a educação.

O item VIII do Parecer que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, referente à formação docente para atuarem na EJA, ressalta que o preparo de um

docente voltado para esta modalidade deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Mais uma vez é cobrado do professor o papel de “redentor” da educação.

Soares (2002^a) alerta que as universidades não acompanham a crescente demanda por formação inicial e continuada de professores para a EJA. Segundo o autor, há necessidade de induzir a oferta de habilitação docente voltada para a Educação de Jovens e Adultos. O Parecer 11/2000 no item VIII recomenda a articulação entre o sistema de ensino e as instituições formadoras, com vistas à formação em serviço, sob a forma de curso de especialização.

Mesmo com todas as discussões teóricas, a legislação brasileira afirma a necessidade de qualificação específica para o professor da EJA, percebe-se que ainda é recorrente na atualidade cursos de capacitação aligeirados para os professores que atuam nesta modalidade de ensino. Machado (2000, *apud* SOARES 2003, p. 132), reflete que *o desafio crescente para as universidades é garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, de pós-graduação e extensão. Cabe então iniciar o debate da EJA concomitantemente com a temática letramento nos cursos de formação de professores.*

Um dos primeiros programas de Educação de Jovens e Adultos começou pela Faculdade de Educação da USP, em 1987. São praticamente vinte anos que a referida instituição desenvolve no ensino, pesquisa e extensão da formação de professores para atuarem na EJA. O que chama a atenção neste programa é a necessária revisão sobre esta modalidade de educação que acabou por exigir das pessoas envolvidas nele

a identificação dos problemas e de suas causas a partir da ótica dos jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados e pela ótica das chefias dos trabalhos e até pelo dados oficiais. Por exemplo, estar alfabetizado é mais do que ser capaz de ‘assinar o nome e escrever um bilhete simples’, como apontam os dados dos recenseamentos oficiais. Na verdade, estar alfabetizado é poder integrar-se na sociedade com a possibilidade efetiva de acesso e compreensão a toda e qualquer informação; é poder ampliar o potencial para fazer escolhas, com crítica (questionamentos) e criatividade (alternativas). (SOARES, 2003, p. 93).

Para conseguir atender às expectativas do público da EJA, convém a implantação de projetos pedagógicos que levem em conta a heterogeneidade dos jovens e adultos, como por exemplo, a flexibilidade curricular nos horários, principalmente porque grande parte dos alunos é constituída por trabalhadores que estudam à noite. Afinal, se faz necessário

reparar a dívida social que o Brasil contraiu com estes que não tiveram acesso à educação de qualidade e nem ao domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, mas constituíram a força de trabalho empregada na produção de riquezas e na elevação de obras públicas.

Ser privado de acesso a estes saberes, que é o domínio das habilidades de leitura e escrita, numa sociedade grafocêntrica, informatizada, tecnologizada e competitiva, é estar excluído de participar de muitos eventos de letramento. A ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado, para exercer funções de “menor” relevância no mercado de trabalho, até porque, muito destes jovens e adultos, oriundos de diversas regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolvem uma cultura alicerçada na oralidade.

Kleiman (1995, p. 39-40) assegura que são os eventos de letramento (que fazem com que haja interação entre os participantes, no que diz respeito aos processos e estratégias interpretativas e cita, como exemplo de evento de letramento, a estória contada antes de dormir para a criança), prática verificada tanto nos grupos mais escolarizados como nos menos escolarizados. As práticas de letramento alteram-se segundo o contexto em que são desenvolvidas e não segundo os eventos nos quais as pessoas estão envolvidas.

Assim como a criança, o adulto também vivencia certos eventos que mostram que é possível uma pessoa ser analfabeta e letrada ao mesmo tempo. Exemplo disto são os jovens e adultos que vivem em um meio em que a leitura e escrita têm forte presença e demonstram interesse em ouvir as informações contidas nos jornais para discutirem sobre o assunto ou aqueles que solicitam a alguém ler uma carta e ditam uma receita para outro escrever.

Por conseguinte, é importante a inserção da temática letramento nos cursos de formação de professores, isto porque é crucial mudar um pouco o quadro desanimador de uma população que vive excluída das instituições democráticas. Todavia, Kleiman (2001) alerta aos formadores de alfabetizadores e aqueles que os recrutam, que adquirir práticas de letramento não é uma panacéia universal para se formar um educador. Os formadores não podem desconsiderar que por trás da prática subjaz uma teoria e, quando se trata de leitura e escrita terão que atentar para o contexto onde essas duas modalidades são desenvolvidas.

A leitura e a escrita são dois processos que se entrecruzam, mas possuem suas peculiaridades. O professor, de maneira geral, precisa possuir um nível de letramento que lhe permita trabalhar com estas duas modalidades da língua para a formação de cidadãos

críticos, capazes de ler a realidade circundante. Um leitor crítico não se forma da noite para o dia. A leitura e a escrita são processos de ordem cognitiva e social, pois se baseiam na reflexão e na análise dos condicionamentos a que os usos da linguagem nos levam. Sem atividades que permitam ao aluno refletir, reformular, retomar, reelaborar e avançar nos conhecimentos, durante os processos de formação continuará predominando a resposta pronta e decorada pelo aluno.

Para a realização de um trabalho na perspectiva do letramento se faz necessária a construção de um contexto de reflexão por meio da linguagem, pelo professor, que, em princípio, teria tanto a fundamentação teórica como o domínio de uma prática discursiva fundamentada na análise da linguagem. Outro fator a ser considerado, é que, nas práticas de uso da linguagem, estão inscritas relações de poder e processos ideológicos, que são, na maioria das vezes, despercebidos pelos falantes. O domínio da variante padrão da língua é introduzido dentro de um contexto de dominação e desigualdade, socialmente legitimadas pela escola, pela mídia, pela burocracia estatal. O professor que não possui uma consciência lingüística crítica, continuará utilizando a norma dita padrão como um instrumento de poder. Ao desprestigiar o dialeto do aluno, o professor contribuirá para a desnaturalização daqueles que perderam suas raízes sociais, fundada na discriminação e que passou a fazer parte da ordem natural.

As práticas e os eventos de letramento que, via de regra, ocorrem nos cursos de formação de professores não parecem ser suficientes para transformar uma concepção escolar moralista e conservadora do texto. A leitura, que poderia ser uma atividade de aproximação entre professor e aluno, acaba, muitas vezes, se constituindo num obstáculo a reprodução, já que os textos não se constituem em alvo de análise e reflexão crítica.

A presença da temática letramento nos cursos de formação de professores é imprescindível tanto na formação inicial como na continuada dos professores, pois muito contribuirá para ampliar não somente os saberes da docência, mas os saberes múltiplos que conectam o professor ao trabalho pedagógico, numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada, para uma educação de qualidade, tão esperada pela população brasileira.

Não se pode perder de vista também que grande parte desta população ainda não teve acesso à alfabetização. São jovens e adultos que ainda não adquiriram as condições necessárias para entrar no mundo letrado. Este é o assunto que trataremos no próximo subitem.

1.3 – O letramento na educação de Jovens e Adultos

[...] ler e escrever nunca me atrapalhou a conseguir um emprego ou perder emprego, graças a Deus. Eu já trabalhei em mercearia, sabe? Parece que você nunca sabia lê mais você tem que usar um pouco da cabeça também. Porque num é só você aprender não, você tem que aprender a usar um pouco daquilo assim, de técnica, de experiência que você tem que usar um pouco né? (enxerto extraído da fala de uma aluna da EJA. *In*: Pereira, 2004, p. 79)

A preocupação com o letramento na EJA é recente nos meios acadêmicos. A Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu o direito à educação de jovens e adulto, ao expressar, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a esse ensino na idade própria.

Esta mesma Constituição Federal, em seu artigo 5º assegura como princípio de nossa República a promoção do “bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

A palavra discriminação, no texto constitucional, a rigor, é usada no sentido de separar, estabelecer uma linha divisória, classificar ou mesmo estabelecer limites, ou seja, reconhecer diferenças e semelhanças, sem que isso seja motivo de exclusão, separação ou perda de privilégios.

Ao estabelecer esta linha divisória, o texto constitucional dá margem à discriminação. A Carta Magna, em seu artigo 14, que trata do exercício do voto, estabelece que pessoas com menos de dezesseis anos são excluídas de votar; entre dezesseis e dezessete e é facultado o voto, e a partir dos dezoito, é obrigatório. Além destes casos, há idade para se aposentar, para ingressar no serviço militar e outros mais.

Relacionando estes dois artigos se percebe que o primeiro estabelece uma idade própria para ingresso do aluno no ensino público. O segundo trata de excluir qualquer forma de discriminação Mas idade também não é um fator excludente em vários setores da sociedade? Na educação, há idade para ingresso na Educação Infantil (zero a cinco anos), para o Ensino Fundamental (a partir dos seis anos), enfim existe toda uma hierarquização etária para alcançar os níveis de conhecimentos necessários à inserção do indivíduo no processo de escolarização.

Assim também acontece com o público que procura a EJA. No parágrafo único, do artigo 7º, da Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de julho de 2000, é vedada a matrícula e a

assistência para a EJA de crianças e adolescentes na faixa etária compreendida entre 7 a 14 anos completos (idade obrigatória de escolarização universal). O art. 8º define a idade mínima para inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio (18 anos completos).

Dessa forma, os jovens passam veladamente por um processo de exclusão de seus direitos, sem que se dêem conta disto. Muitas campanhas e programas têm se revelado pouco adequados e com resultados extremamente limitados, fazendo com que a educação desses jovens não caminhe no sentido deles vivenciarem práticas letradas na escola. Apesar das dificuldades enfrentadas por eles, estes são capazes de desenvolver estratégias que lhes permitam transitar por várias agências de letramento e na sociedade como um todo.

O texto “Nos Mudemu”, de Fulgêncio Borba (s/d, anexo) mostra a triste realidade de um jovem de faixa etária diferente daquela exigida legalmente para cursar a série em que estava. Ao chegar à escola, foi indagado pela professora do motivo dele chegar uma semana após o início das aulas. O rapaz respondeu: “é porque nos mudemu ontem...”. A professora faz a ‘devida’ correção gramatical dizendo ao aluno que não é nos “mudemu” e sim, nós mudamos. A partir deste diálogo, o aluno passa a ser motivo de risada para a turma, que o apelida de nos “mudemu”. Não agüentando as gozações, o jovem resolve, por fim, abandonar a escola e passa a levar uma vida cheia de sofrimento e humilhações. Passados anos, ele reencontra a professora e conta seu infortúnio. Esta, refletindo sobre sua postura de tempos atrás, pede desculpas ao rapaz e este diz que a culpa não é dela e sim dele que deixou a escola.

Este fragmento da estória serve para refletirmos acerca da importância do professor propiciar práticas de letramento, e assim não contribuir com mais um fator de exclusão, desta vez o escolar.

Não basta apenas constar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA o conceito de letramento. Faz-se necessária sua incorporação e aplicabilidade pelos professores e pela escola em prol da formação de cidadãos letrados.

Kleiman (2001), ao se referir ao processo de letramento de professoras alfabetizadoras, considera importante a familiaridade com as práticas de leitura e de escrita. Entretanto, questiona o letramento das mesmas e credita que, grande parte das dificuldades sentidas por elas, se deve ao processo de desvalorização que a profissão sofre. Segundo a autora, a representação social, que é construída na universidade e na imprensa

sobre a professora, “*é de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever: alega-se que ela não é plenamente letrada*” (*op. cit.*, p. 41) . Entretanto, reflete a autora, que o letramento da professora não é um problema, se definido de forma mais ampla e levado em considerações os padrões das instituições familiares e de trabalho das professoras, uma vez que, geralmente, são as primeiras representantes de sua família a elevar os níveis de escolaridade de seus grupos familiares. Portanto, uma história de sucesso, num país emergente, em que poucos conseguem atingir a educação superior.

Se estes padrões forem observados pelas instituições formadoras, certamente concorrerão para consolidar o processo de transformação nos cursos de formação. Há também que se refletir até que ponto as universidades, por meio de seu corpo docente, contribuem para garantir a comunicação bem-sucedida entre o professor da academia e o aluno ou professora em processo de formação de maneira a desenvolver

práticas de letramento que tenham a ver com as competências discursivas do professor, sua credibilidade e sua legitimidade, permitindo-lhe desfrutar dos benefícios do “bom” letramento, aquele que permite melhor entendimento do nosso contexto e maior controle sobre nossas ações Lankshear e Lawler (1987, *apud* KLEIMAN, 2001 a, p. 64).

Por focalizar não apenas aspectos de aquisição da escrita, mas também os sócio-culturais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, o letramento é um campo bastante fértil para pesquisa. Tanto a ausência como a presença da escrita numa sociedade são fatores importantes, que atuam ao mesmo tempo como causa e conseqüência de transformações sociais, culturais e tecnológicas, como o aparecimento da máquina a vapor e da imprensa, para exemplificar.

É preciso levar em conta, no entanto, que, conforme afirma Ginzburg (1987, p.132), os instrumentos lingüísticos e conceituais que o letramento coloca à disposição dos indivíduos não são “neutros nem inocentes”.

Ginzburg (*op.cit*), ao narrar a história fascinante e emocionante de Menocchio, um moleiro italiano perseguido, torturado e condenado pela Inquisição por suas idéias “heréticas”, no século XVI, faz implicitamente uma análise das influências do letramento sobre os indivíduos pertencentes às classes subalternas daquela época.

Paralelo a esta análise o autor também deixa claro que a condenação do moleiro não se deu pelo fato dele não saber ler, mas porque antepôs aos textos sagrados (considerados

indiscutíveis e possível de interpretação apenas pelos representantes da igreja) a sua cosmogonia pessoal.

Certamente, se Menocchio vivesse neste século seria considerado um indivíduo com um bom nível de letramento, coisa que, à época lhe foi fatal. Prosseguindo sua análise, o autor afirma que

Menocchio viveu o salto histórico de peso incalculável que separa a linguagem gesticuladora, murmurada, gritada, da cultura oral, da linguagem da cultura escrita, desprovida de entonação e cristalizada nas páginas dos livros [...] Na possibilidade de emancipar-se das situações particulares está a raiz do eixo que sempre ligou de modo enextrincável escritura e poder [...] A invenção do alfabeto – que cerca de quinze séculos antes de Cristo quebrou pela primeira vez esse monopólio – não foi **suficiente, contudo, para pôr a palavra à disposição de todos** (p.113). (grifos nossos).

A afirmação do autor, trazida para o contexto brasileiro, nos faz enxergar que a palavra continua a ser negada a muitos. É outra forma de poder, da qual poucos se beneficiam. A visão etnocêntrica acerca dos grupos sociais não-alfabetizados, ainda presente na sociedade, precisa ser revista urgentemente, sobretudo pelos cursos de formação de professores, em que a confusão semântica entre alfabetizado, não-alfabetizado, letrado e iletrado ainda não foi desfeita. A esse respeito KLEIMAN (1995) afirma que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se com o letramento não como prática social, mas apenas como o processo de aquisição do código escrito, neutro, independentemente de considerações contextuais e sociais, geralmente concebido como uma competência individual, necessária ao sucesso e à promoção na escola, esquecendo-se que, em outras agências, o letramento segue orientações muito diferentes das pretendidas no contexto escolar.

Ao privilegiar o modelo autônomo¹⁹ de letramento, a escola, por meio de seus professores, valoriza o *status quo* de manutenção do poder. O aluno é o culpado por não haver dominado um dos instrumentos da cultura dominante - a escrita. A sala de aula, que poderia se transformar num ambiente para discussões, para mudanças, acaba fazendo o inverso.

¹⁹ Street (1984 *apud* KLEIMAN, 1995) diferencia o modelo autônomo do modelo ideológico. No primeiro, o letramento só pode ser desenvolvido por uma prática – a alfabetização; já no segundo modelo as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

Por outro lado, a sala de aula de EJA é particularmente um ambiente favorável à utilização do modelo ideológico de letramento, porque ali os contextos de aprendizagem, formais ou informais, agem como catalizadores das diferenças nos sistemas de crenças, valores de grupos letrados e não-letrados. O modelo ideológico leva em conta a pluralidade e a diferença, portanto faz mais sentido aplicá-lo como elemento relevante e pertinente na elaboração de programas para jovens e adultos.

Outro elemento importante para ser considerado na elaboração de programas que beneficiem a EJA são os resultados de pesquisas que desvelam como está a formação docente, principalmente no que se refere às práticas letradas vividas por eles na vida pessoal, escolar, formativa e profissional. E esta será a temática que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – AS HISTÓRIAS DE VIDA PESSOAL, ESCOLAR, FORMATIVA E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EJA E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.

Um galo sozinho não tece uma manhã;
 Ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 E o lance a outro; de um outro galo
 Que apanhe o grito que um galo antes
 E o lance a outro; e de outros galos
 Que com muitos outros galos se cruzem
 Os fios de sol de seus gritos de galo,
 Para que a manhã, desde uma teia tênue,
 Se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se incorpore em telas, entre todos,
 Se entretendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 Amanhã, toldo de um tecido tão aéreo
 Que, tecido, se eleva por si: luz, balão.

Tecendo amanhã
 De João Cabral de Melo Neto (1975, p.19)

Para que sejam pensadas mudanças significativas no contexto da EJA, além de se atentar para o perfil do aluno, para as interações que ocorrem em sala de aula, há de se considerar também a formação dos professores que atuam nesta modalidade educativa, além de se olhar também para a história de vida destes professores, pois não se pode dissociar a pessoa do professor do profissional que foi se construindo ao longo da sua vida.

Nóvoa (1992, p.17) ao discorrer sobre a dimensão pessoal-profissional do professor no debate sobre a formação deste, reforça a necessidade de uma valorização das características e dos sentimentos da pessoa do professor, enfatizando-os como aspectos de influências marcantes na vida deste profissional e prossegue dizendo que

...a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) Eis-nos de novo face à ‘pessoa’ ao ‘profissional’, ao ‘ser’ e ao ‘ensinar’. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o ‘eu’ profissional do ‘eu’ pessoal.

Desta forma, descreveremos, neste capítulo, um pouco das histórias de vida pessoal, escolar, formativa e profissional dos professores da EJA e suas práticas de leitura e escrita dentro da perspectiva do letramento, pois uma vez analisadas as condições sociais

e históricas da inserção destes sujeitos na cultura letrada, poderemos saber quais os tipos de letramento a que foram expostos tanto individual quanto socialmente.

Sabemos que as histórias e práticas de leitura vivenciadas e vividas pelos professores, como pessoas, formam um *continuum* que repercutirá na prática profissional, e, conseqüentemente, nas práticas de letramento, considerada por nós como uma das molas propulsoras para a formação do cidadão crítico tão desejado pela sociedade brasileira.

Parodiando João Cabral de Melo Neto assim como um galo sozinho não tece a manhã, assim também a instituição escolar sozinha não forma um cidadão. Cabe à escola dialogar com outras instâncias sociais, além de o fazer também com todos os envolvidos no processo educativo para que juntos, possam alcançar os objetivos que visem à formação de alunos críticos e devidamente letrados.

Para que a criticidade seja exercida na sociedade é preciso instaurar o diálogo nas instituições de ensino, principalmente entre professores e alunos, diálogo nem sempre conciliador, mas necessário para o crescimento de todos os envolvidos no processo de leitura. Neste caso, o diálogo não pode ficar centrado no que eu penso ou no que o outro pensa. Na visão bakhtiniana.

o sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico. O dialogismo para Bakhtin é o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro no espaço do texto, segundo o autor nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz. (Barros, 1994, p. 3)

Numa teoria dialógica da enunciação o *eu* e o *tu* deixam se ser o centro da interlocução para dar vez ao texto. Assim em “Tecendo a manhã”, João Cabral de Melo Neto (1979, p. 19-20), mostra o ponto de intersecção de muitos diálogos (cruzamento das vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas.). Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais.

Narrar, segundo o dicionário Houaiss de língua portuguesa é *v.t.d.bit.* expor, contar (fato real ou imaginário) por meio de escrita ou oralmente, ou por imagens. É praticamente impossível imaginarmos um mundo sem narrativa, pois ela é importante para a constituição de nossa subjetividade e de nossa historicidade, fazendo, portanto, parte das sociedades de todos os tempos. Assim, nos apropriamos da narrativa por achar que ela, como procedimento de pesquisa serve, ao mesmo tempo, como alternativa de investigação e de formação, ou seja, “*meio de investigação e instrumento pedagógico*” como bem

preconizou Nóvoa (1988, *apud* MORAES, 2000, p. 42-43). O professor, ao rememorar sua história de vida pessoal, escolar, formativa e profissional de leitura poderá refletir sobre o seu fazer pedagógico.

Concebemos a narrativa, portanto, como todo discurso (oral ou escrito) que apresenta uma história, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados. Assim poderemos observar neste capítulo o quanto as histórias narradas pelos professores nesta pesquisa, se entrecruzam com a história de outros professores narradas em pesquisa de Moraes (2000) e Guedes-Pinto (2002), por exemplo.

As narrativas estão presentes desde o surgimento do homem, em virtude da necessidade de se expressar, primeiramente na modalidade oral, depois na modalidade escrita. D'onófrío (2004, p.53), ao se referir sobre o caráter universal da narrativa, se apóia em Roland Barthes, para dizer que o conceito de narrativa não se restringe apenas ao romance, ao conto e à novela, mas abrange o poema épico, alegórico e outros, como transcrevemos a seguir:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinho, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades...internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida.

Uma vez inserida na vida das pessoas, a narrativa em nossa pesquisa foi utilizada para dar voz aos professores da EJA, a fim de que eles rememorassem um pouco de suas historicidades, na tentativa de problematizar não somente a pessoa do professor, mas também o profissional por meio de suas histórias de vida. As narrativas proporcionam também conhecimentos sobre o modo pelo qual o ser humano “sente” o mundo real e estabelece correlações com o mundo subjetivo. Segundo Mc Ewan e Egar (1995, *apud* PINHEIRO, 2007, p. 39) as narrativas investigativas lidam frequentemente com estórias que formam sutramas dentro de outros conjuntos mais amplos de estórias. Tal escolha deve-se também porque o ato de narrar prescindir do uso da memória, fator importante para

que as estórias narradas se perpetuem e possam passar do oral para o escrito desde a invenção da imprensa.

Ademais, as narrativas dos professores da EJA possibilitaram fazer uma retrospectiva sobre a trajetória de leitura da vida pessoal, escolar, formativa e profissional, buscando identificar como os professores da EJA se apropriaram tanto da leitura quanto da escrita, dentro da perspectiva de letramento a fim de detectar quais os saberes que possuem acerca do mesmo.

Ao narrar sobre suas histórias de vida, os professores da EJA, enquanto produtores de texto, organizam suas idéias, e passam por uma tomada de consciência que, provavelmente, abrirá espaços para auto-reflexão e compreensão de sua própria prática pedagógicas. A narrativa não é um simples contar os fatos, ela permite uma auto-análise de todas as fases constitutivas da própria formação não só de quem conta ou escreve, como também de quem ouve ou lê.

a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras). Além disso, abre possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras. A construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular, mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo, por isso mesmo encontra eco em outras histórias que se perpassam e se tecem no social. (MORAES, 2000, p.45).

Com relação ao que diz em sua pesquisa (MORAES *op. cit.*), constatamos o cruzamento entre as várias histórias de vida dos professores que analisamos. Ao lermos as narrativas dos professores, observamos que algumas das escolhas pela profissão docente foram praticamente determinadas no passado, ou por influência positiva de algum professor, ou por certa necessidade de ascensão familiar, já que muitos são os primeiros, se não o único da família, a ter curso superior. Ao rememorem suas trajetórias de vida, os professores da EJA reconstruíram uma história que havia ficado esquecida no tempo. O mais interessante de tudo é o quanto nós, enquanto pessoa/professora/pesquisadora também nos vimos presentes em algumas narrativas ao ponto de nos sentirmos parceira deles nesta experiência dialógica em que nossas histórias se teciam.

O princípio constitutivo maior do ato realizado é precisamente a contraposição concreta eu/outro e cada um forma um universo de valores. Neste encontro pesquisadora/professores percebemos o quanto compartilhamos o mesmo mundo, já que

não podemos nos arranjar sem um outro já que *eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho que me encontrar num outro por encontrar um outro em mim*. Bakhtin (1993, *apud* FARACO, 2003, p. 73). Dentro desta perspectiva não se pode separar o eu do outro, pois são, cada um, um universo de valores, que interagem pela linguagem.

Bakhtin (1981, *apud* BARROS, 1996, p. 24), já postulava que o diálogo pode ocorrer entre interlocutores e entre discursos, assim as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento face-a-face. Nós, enquanto seres histórico-sociais utilizamos o diálogo durante a interação na e para a sociedade e coabitando o mesmo espaço físico, marcamos e somos marcados pelo contexto em que vivemos.

Freitas (2003), ao mostrar a relevância da abordagem sócio-histórica bakhtiniana para as pesquisas nas ciências humanas, cita um fragmento do discurso do autor que descreve como pode ocorrer a interação entre os sujeitos (pesquisador e pesquisados) a partir de uma visão humana da construção do conhecimento.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. Bakhtin (1992, *apud* FREITAS, 2003, p. 35).

Nossa inserção no campo de investigação nos levou a penetrar numa outra realidade (a dos professores pesquisados), para dela fazer parte e depois retornarmos a nossa realidade como pesquisadora. É importante este outro olhar que a pesquisa nos permite, pois, a contextualização do pesquisador conforme asseverou Freitas (*op. cit.*, p. 37), como ser social já que é marcado também pelo contexto em que vive.

Cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito. É neste jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado (Idem p. 37).

Esta volta ao seu lugar é imprescindível ao pesquisador para que o mesmo não se detenha apenas ao aspecto da identificação de seus sujeitos, é necessária também para que

tenha condições de dar forma e acabamento ao que ouviu (entrevistas) e leu (narrativas). Por isso a importância do diálogo bakhtiniano como forma de preservar a liberdade do ser humano. Por meio do diálogo os sujeitos conservam suas posições, que não se fundem, mas circulam e interagem num diálogo infinito. A teoria polifônica bakhtiniana reconhece que em nossas falas (discurso) emergem as falas de outras pessoas (social). É como se no diálogo que travamos com outras pessoas viessem vozes nele habitar, isto porque o que é dito pelo sujeito não pertence somente a ele, mas certamente a vários sujeitos.

É dessa imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que emergem como possível a singularidade que se constituirá o espaço infinito da tensão dialógica das vozes sociais. Segundo Bakhtin (2000) o discurso é o resultado da incorporação de palavras alheias que se reelaboram dialogicamente, ou seja, nossas palavras se baseiam nas palavras dos outros. Assim toda palavra no discurso possui vida, tornando-se uma opinião concreta, uma visão de mundo que pode se contrapor a outra visão. A palavra é tecida por vários fios ideológicos que vão constituir o discurso que possui tanto sentido como significado, assim como o poema de João Cabral, citado no início deste capítulo.

Desta forma, como a palavra é tecida a vários fios, nossas vidas tanto profissional como pessoal estão intrinsecamente ligadas, conseqüentemente todos os saberes adquiridos – viagens realizadas, livros e revistas lidos, música tocada, amizades, paixões, amores vividos, o ódio sentido, as conversas das quais participamos estão arquivadas no baú da memória que é peculiar a cada ser humano. Barcelos (2006, p. 30) assevera que

A nossa formação como educadores e educadoras passa, necessariamente, pelo nosso cotidiano. Ela – a formação docente – está intimamente ligada aos nossos costumes, hábitos, conceitos e preconceitos. Tem muito que ver com nossas representações e com o imaginário social vigente. Enfim, formação e experiência são irmãos inseparáveis (...) em educação somos o tempo todo aprendizes e ao mesmo tempo ensinantes de alguma coisa a alguém.

Se somos aprendizes e ensinantes *ad aeternum* temos que fazer o entrecruzamento entre os vários saberes dos quais somos conhecedores equilibrando e avançando na educação de maneira a interligar as dimensões pessoal, profissional e organizacional como bem apregoa Nóvoa (1992), uma vez que “a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, portanto não podemos dissociar a pessoa do professor enquanto ser social, cultural, político

e outros, do profissional que desenvolve todo um trabalho dentro de uma instituição de ensino.

2.1 História de vida pessoal e escolar e as histórias de leitura dos professores da EJA.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor, seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leituras. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (Roger Chartier, 1998, p. 77)

Durante o processo de análise dos dados achamos oportuno traçar um perfil, ainda que bastante sucinto, dos professores da EJA que participaram desta pesquisa. Este perfil indubitavelmente contribuiu para uma análise mais acurada de quem são efetivamente esses sujeitos.

PERFIL DOS PROFESSORES NARRADORES DA EJA

TABELA 1 – FAIXA ETÁRIA

idade	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos
Número de professores	3	2	2

TABELA 2 – TEMPO DE SERVIÇO

Até 10 anos	11-15 anos	16-25 anos	Acima de 25 anos
3	1	1	2

TABELA 3 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA

Até 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16 a 20 anos
2	3	1	1

TABELA 4 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA LUÍZA

Até 3 anos	4-10 anos	11-20 anos	Acima de 20 anos
2	1	1	2

TABELA 5 – SEXO

FEMININO	MASCULINO
5	2

TABELA 6 – CURSO DE GRADUAÇÃO

LICENCIATURA PLENA EM LETRAS (1974/1978) E (1990/1994)	3
LICENCIATURA PLENA EM FÍSICA E MATEMÁTICA (1969/1973)	1
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA (1987/1991)	1
LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA (1986/1990)	1
LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (1993/1997)	1

Diante do perfil dos professores da EJA que fizeram parte desta pesquisa constatamos que apenas a professora da Sala de Leitura e o professor de Matemática têm mais de trinta anos de exercício da profissão e atuam na EJA há mais de 10 anos. Em relação ao tempo de trabalho no magistério e tempo de atuação na EJA, percebemos que a maioria dos entrevistados atua na EJA há pouco tempo. A professora de Geografia é quem mais vem desenvolvendo atividades nesta modalidade de ensino, pois trabalha no magistério há 16 anos e atua na EJA há 14 anos. Destacamos também que a única professora que possui mestrado, concluído recentemente, é a professora de Ciências. Os

demais possuem especialização, dados estes que não constaram na entrevista, mas que os professores deixaram antever em suas falas.

Tratamos de resgatar um pouco a história de vida dos professores, buscando identificar seus vínculos com a leitura, pois sabemos o quanto aquela influencia nesta, de forma quase que decisiva, chegando mesmo a ser o elemento propulsor para a formação de um leitor proficiente²⁰. Descreveremos também como se deu o processo de escolarização desses professores.

Martins (1994), ao discorrer sobre o que é leitura, aponta duas concepções canonicamente consagradas que permanecem no ideário social e com as quais concordamos: uma como decodificação mecânica dos signos lingüísticos, estabelecida a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana) e a outra concepção entende a leitura como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Nas narrativas dos professores da EJA, percebemos, *a priori* que o processo de leitura se constituiu como um processo de decodificação mecânica, ocorrendo em faixas etárias distintas e em contextos diferentes, como podemos ver a seguir:

Realmente só me interessei pela leitura depois dos dez anos, quando já dominava o processo de silabação, estando totalmente alfabetizada, lendo com fluência. (professora da sala de leitura)

Minha vontade de ler começou por volta dos quatro a cinco anos de idade, pois minha irmã mais velha usava somente a frente do caderno de papel almaço. Quando acabava, ela me dava e eu usava o verso para ir cobrindo as letras marcadas no papel. Só fui para a escola aos sete anos de idade, porque era a partir desta idade que as crianças eram aceitas nas escolas para se alfabetizarem, todavia já fui sabendo ler, porque a minha irmã tinha me ensinado as vogais, as consoantes, as sílabas,.... (professora de Geografia)

Enquanto uma professora somente se interessou pela leitura após o décimo ano de vida; a outra já demonstrava interesse entre quatro e cinco anos. Chamou-nos atenção também as relações estabelecidas no ambiente familiar, onde geralmente eram os irmãos

²⁰ Entendo por leitor proficiente aquele não somente capaz de codificar e decodificar os símbolos lingüísticos, mas capaz de fazer inferências sobre o lido, o visto, o ouvido, relacionando-o com outros textos de qualquer natureza, possuidor de um nível de letramento que lhe permite transitar em diferentes instâncias sociais.

mais velhos que influenciavam e ensinavam os mais novos a adentrarem no mundo letrado. Na maioria das vezes é no contexto familiar que as crianças são iniciadas no processo de leitura e escrita, todavia este processo pode ocorrer apenas como decodificação de símbolos gráficos, sem pretensões por parte do adulto de fazê-las alcançar um nível de compreensão e finalidade do que é lido.

Os professores, ao rememorem o processo de leitura durante a infância, deixaram-nos antever em suas narrativas, as dificuldades de acesso às instituições públicas de ensino. Como todos os sujeitos da pesquisa são oriundos das camadas populares a única alternativa encontrada por alguns pais foi colocar o(a) filho(a) para estudar em escolas particulares, sem que os professores que ali trabalhavam fossem possuidores da devida formação para alfabetizarem, conforme observamos abaixo:

Nessa época não era fácil conseguir uma vaga nas escolas públicas, por isso meus pais me matricularam nessas escolinhas para que eu aprendesse a ler e a escrever, ler no sentido mais simples da palavra, ou seja decodificar palavras e frases prontas como: Ivo viu a uva, o boi baba e vovó viu o vovô.

Neste período de minha aprendizagem eu tive como apoio uma cartilha com o título “Cartilha de ABC” a qual trazia na capa a figura de uma professora magrinha, apontando para um quadro negro com uma vareta. Essa cartilha em nada contribuiu para o meu aprendizado. Só ajudou a melhorar a minha caligrafia, pois eu ficava tentando imitar as letras bem desenhadas dessa cartilha (professora de Português).

A prática de leitura vivida pela professora de Português em sua infância, demonstra que o ensino da leitura não contribui para que a mesma percebesse o(s) significado(s) que subjaz à leitura. Tudo era muito mecânico a ponto dela não conseguir estabelecer correlação entre o lido e o vivido, entre o mundo da leitura e a leitura de mundo, dificultando assim seu ingresso na cultura letrada.

A narrativa da professora de História, a seguir, provocou-nos uma reflexão acerca da utilização de um vocábulo bastante recorrente nos discursos dos professores, mas porque faz parte do *no sense* – a palavra hábito. Etimologicamente do Latim, significa²¹: 1- maneira usual de ser, fazer, sentir, individual ou coletivamente; costume, regra, modo; 2 – maneira permanente ou freqüente regular, ou esperada de agir, sentir, comportar-se, mania; 3 – ação ou uso repetido que leva a um conhecimento ou prática.

²¹ Segundo o Dicionário HOUAISS de Língua Portuguesa.

No nosso entendimento, o ato de ler não pode ficar resumido a um hábito, pois este nos remete a concepção de leitura como ato mecânico, repetitivo, obrigatório. Ler implica acessar mecanismos de toda ordem em busca de significado, como também envolve o contexto no qual o leitor esteja inserido, o que ele busca por meio da leitura, ler o quê? Para quê? Com que objetivo? Uma leitura que vislumbre práticas efetivas de letramento não pode ficar restrita a mera decodificação e muito menos ser vista como algo obrigatório e sem sentido.

O exemplo da professora de História mostra claramente que o “hábito” da leitura está relacionado aos interesses e necessidades do leitor e deve ser visto como prazeroso e não como obrigatoriedade em qualquer evento de letramento.

Desde criança fui habituada a ler, principalmente jornais de circulação local, era sagrado fazer essa leitura diariamente, rotina adotada até os dias atuais. No início deste aprendizado lembro-me de um fato que despertou muito a minha curiosidade e a vontade de ler e saber mais sobre o assunto, no caso foi o seqüestro do primeiro ministro da Itália, Aldo Moro e o conseqüente assassinato pelo grupo terrorista Brigadas Vermelhas. Este fato repercutiu internacionalmente, acompanhei este caso como se fosse um folhetim. Desenvolvi então o gosto pela leitura de cunho policial, esta é, sem dúvida, a minha primeira recordação da fase inicial de leitura. (professora de História)

O fato da professora de História ter se interessado pela leitura desde criança, acabou impulsionando-a a se interessar pelo mundo da leitura a partir da leitura do mundo que a mesma foi construindo, graças a sua curiosidade e vontade de ler. Mais uma vez nos reportamos a Martins (1994) que preconiza ser a leitura um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade. O exemplo desta professora corrobora para mostrar que o estímulo pela leitura começou no contexto familiar desde cedo. Antes mesmo de sua entrada na escola, iniciou seu processo de leitura pelos jornais, o que, certamente, a levou a ter preferência por temas políticos. Tal motivação pela temática propagada pelos jornais, provavelmente, pode ter ensejado sua opção pelo Curso de História, já que se interessava por assuntos históricos e políticos no âmbito internacional.

A respeito do início do processo de leitura não poderíamos deixar de nos reportar ao poeta paraense João de Jesus Paes Loureiro (2001, p. 237-260) que em “Memórias de um leitor amoroso” nos conta como se deu o início de seu processo de leitura e o quanto

este o influenciou e o iniciou no “*descascar a palavra em busca do prazer de novas significações, que é o mistério da criação poética*”.

Na minha terra aprendíamos a ler com os professores leigos e a natureza. A escola era a casa de moradia, para onde caminhávamos no horário das aulas. Assim como íamos ao rio para aprender a nadar. Com a mesma naturalidade receosa de quem se aproxima do desconhecido, mas sem temor. Numa realidade onde ainda se poderia sobreviver sem as urgências de ler e escrever, a leitura e a escrita eram necessidades mais naturais do que compromissos. Ir á casa da professora a fim de aprender a ler, escrever e contar, tinha para mim o mesmo sentido de uma ida a beira do rio, querendo aprender a pescar e nadar. No entanto, havia de reconhecer que estávamos diante de um mistério (...) A escolinha da professora Sizica funcionava em sua própria casa, no bairro do Cafezal (...) Aliás, as aulas aconteciam muito mais no quintal da casa do que dentro dela (...) Assim sendo, a experiência de leitura jamais se dissociou da escritura. E poucas coisas me são mais motivadoras para escrever do que ler (...). O ato de ler vai me alvorecendo na alma uma espécie de despertar para a motivação de escrever. O jogo dos significados, o prazer musical da harmonia entre vogais e consoantes, a luminosidade dos fonemas, as dissonâncias consonantais, o rio subjacente da emoção, as significações imanentes, o doce murmúrio da alma percorrendo a sílaba. Desde as origens para mim, o ler constituiu-se numa forma de fazer. Enfim, uma porta para o acaso. Rabiscando a esmo letras, sílabas, com surpresa, eu percebi que na palavra folha, cortando-se o “f”, ela se convertia em olha. Percebi que as palavras escondem palavras, como os frutos escondem os sabores e sementes. Descascá-las é como saborear novas camadas de significados. Pensei: as folhas são olhos das árvores. Achei divertido, como toda descoberta.

A maneira como Loureiro (*op. cit.*) foi introduzido no mundo letrado lembra um pouco a história de inserção no mundo da leitura pelo qual passou FREIRE (1994). Histórias que se entrecruzam e nos mostram que diferentes práticas de leitura são eficazes para a formação de leitores proficientes, desde que elas sejam prazerosas em leitores iniciantes. Para o professor de Português, a maneira como foi apresentado ao mundo da leitura se deu de forma inusitada como se observa abaixo.

Fui à escola, na primeira série, já sabendo ler. E a maneira como eu fui apresentado ao mundo da leitura foi um tanto quanto insólita, certamente diferente da maioria das que já foram relatadas. Vamos a ela.

A rua onde morava era a Angustura, entre a Senador Lemos e a Rua Nova. Na época, ela não dispunha de saneamento, como é nos dias atuais. Ela era cortada por um imenso igarapé, cuja travessia só era possível ser feita, percorrendo-se uma longa e perigosa ponte de madeira. Na época

do inverno, o igarapé ficava ainda mais cheio, chegando muitas vezes a cobrir a ponte.

Foi nesta época que eu conheci o “seu Mário”, um motorista do Tribunal de Contas do Estado. Ele tinha o hábito de ir a minha rua para encontrar-se, à tarde, com sua amante. Ele sempre ia com o carro oficial do Tribunal - talvez por não ter outro meio. Sempre estacionava em frente a minha casa, que ficava bem antes da ponte, e ia visitar a sua companheira. Isto acontecia quase todas as tardes, entre 13h e 14h30min, mais ou menos.

Uma vez, quando ele retornou para apanhar o automóvel e seguir para o Tribunal, “seu Mário” percebeu que o carro havia sofrido uma tentativa de arrombamento, e isto poderia atrapalhar as visitas do supracitado à amante. O que resolveu ele? Dirigiu-se até mim, uma criança de seis anos, e perguntou-me se eu poderia tomar conta do carro dele enquanto visitava a amante. O preço a mim sugerido por ele? Uma revista em quadrinhos a cada tarde! Proposta feita, proposta aceita! Daquele dia em diante, todas as tardes, eu me punha a vigiar aquele carro em troca de uma revistinha. Vale ressaltar que neste instante eu ainda não sabia ler, porém aquelas revistinhas foram um passo fundamental, pois a partir delas que eu pude manter contato com as letras e, passo a passo, meio autodidata, fui mergulhando num mundo que até hoje só me dá prazer.” (professor de Português).

A leitura sensorial (visão, tato, audição, olfato e o gosto) é uma das primeiras formas de leitura que a criança aprende a fazer. Na narrativa do professor de Português percebemos que a leitura se deu por intermédio da relação visual que mantinha com o texto. A leitura se processava em função da seqüência das imagens dos quadrinhos coloridos que tanto encantam as crianças é muito comum a criança iniciar seu processo de leitura por meio da visão, do tato, dos órgãos dos sentidos de modo geral.

Outra forma de leitura sensorial muito presente na infância é o ato de contar história para as crianças. Geralmente iniciado no ambiente familiar pelos pais, irmãos, tios e avós e que permanece na memória da professora de Ciências relatada a seguir As histórias contadas por sua avó, juntamente com os outros netos, foram tão significativas a ponto dela contá-las aos colegas e vizinhos, constituindo assim seu “público cativo” que passou a exigir-lhe cada vez mais histórias retiradas do livro da avó, guardado com muito carinho, e tomado de modelo de conduta pela professora que até o presente momento o trata com deferência especial. O título dado pela professora para a produção de sua narrativa escrita para esta pesquisa, já demonstra o quanto este momento foi importante na sua construção como leitora.

O PRAZER DA LEITURA COMEÇA NA SEMEADURA..

As lembranças que guardo da minha infância se constituem memórias do início de uma longa caminhada em que abracei os livros como principal veículo de viagem. Ainda muito pequena recorro a imagem de minha avó paterna, uma formidável contadora de histórias. Em minha consciência de criança ela era uma enorme e adorável velhinha, que costumava reunir os netos para contar histórias e fazer carinho enquanto ouviam atentos ao que ela contava.

Sentávamos ao seu redor para ouvir as mais extraordinárias histórias vividas por diversos personagens de contos de fada, visagens, bíblicos, históricos, envolvidos em narrativas imaginárias e também reais... Para mim aquelas histórias contadas por minha vovó representavam viagens fantásticas entre castelos, reis e rainhas; torres e jardins; príncipes e pastores; princesas e bruxas; botos e índios... seu repertório era muito rico.

Além de minha avó, eu também recorria a um serviço telefônico da antiga Telepará chamado tele-historinha. Lembro-me que era um prazer ficar um tempão ao telefone só escutando aquelas aventuras, o que só era possível porque a empresa não era privada e o serviço era de baixo custo.

De tanto ouvir historinhas passei a contá-las para meus colegas, crianças como eu e vizinhos de onde eu morava. Ficavam todos ao meu redor ouvindo atentos e eu fazia ‘caras e bocas’ para tentar envolvê-los na narrativa que contava. Como meu “público” começara a pedir mais e mais historinhas, passei a ir buscá-las nos livros que minha avó guardava com todo carinho entre seus objetos de mais valor. Tomei como exemplo a conduta de minha avó com relação aos livros e hoje os que tenho recebem de mim o maior cuidado.

Foi então que despertei para o prazer da leitura. Tal como ouvir e contar histórias, ler passou a ser, para mim, uma aventura que me leva a conhecer, compreender e mergulhar num tempo-espaço singular, vivido e construído por sujeitos que chamamos personagens, que em maior ou menor medida, também podem se tornar protagonistas de suas próprias vivências, reais ou imaginárias. **Ler também é construir uma rede de sentidos em busca de relações compreensivas que nos permitam conhecer quem somos e o significado de nossas opções.** Acredito que a possibilidade de fazer uma leitura crítica do mundo possa estar vinculada ao desenvolvimento de uma capacidade de leitura crítica de si mesmo, ou seja, um leitor que ao ler o mundo, se empenha em ler e se percebe a si próprio. (professora de Ciências) (grifos nossos)

Várias são as concepções de leitura que construímos ao longo de nossa vida. O conceito de leitura, como uma rede de sentidos em busca de relações compreensivas que nos permitam conhecer quem somos e o significado de nossas opções, edificado pela professora de Ciências, parece-nos um dos mais adequados para a formação da teia de sentidos que pode ser captada durante o processo de leitura. Indubitavelmente, a leitura só

fará sentido ao leitor se ele puder estabelecer as conexões entre o lido e o vivido, de maneira crítica a fim de que possa engajar-se como cidadão na luta pela melhoria da qualidade não só de sua vida como dos demais membros da comunidade tanto local quanto universal, objetivando uma transformação social.

O ato de ler é fundamentalmente uma forma especial do homem relacionar-se com o mundo e com os outros homens, abrindo perspectivas para a construção qualitativa e quantitativa do conhecimento, como bem nos narra a professora de Ciências.

Montenegro (1997, *apud* GUEDES-PINTO, 2002, p. 105) afirma que quando se propõe à pessoa rememorar experiências de retorno ao passado, ela o faz por meio de percepções e influências que as experiências mais recentes lhe proporcionaram, possibilitando-lhe compreender o processo de sua história de vida ou até mesmo das identidades pessoal e profissional. Rememorar não significa trazer os acontecimentos vividos no passado de volta ao presente da mesma forma como eles aconteceram, mas reconstituí-los por intermédio da vivência que se tem hoje.

Desta forma, temos a oportunidade de rever conceitos formulados anteriormente, pois somos *ad aeternum* aprendizes. Como sujeitos inacabados, estamos sempre em processo de (des) ou (re) construção de nossos conceitos. Esta é uma das facetas do homem como ser histórico-social, pois está ao mesmo tempo vivendo e revendo seu posicionamento frente à leitura que faz do mundo.

A leitura de uma sociedade se faz também pela leitura das histórias de vida das pessoas que nela vivem. Todo indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia. Assim, é possível conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. A narrativa, enquanto ato, é a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social.

Interação social que se prolonga do ambiente familiar até a inserção dos indivíduos numa das principais agências de letramento - a escola - (uma das instituições sociais), que tem por uma das funções precípuas na sociedade propiciar a leitura, como prática social de letramento, sem desconsiderar a rede ideológica que é acionada por meio da leitura de crenças e valores construídos socialmente (Kleiman, 1993, p. 10).

Britto (1998, p.70) assevera que “*a leitura também se constitui em um capital individual com valor de mercado e de status no meio social imediato, e nós sabemos o quanto isto está presente em nossa sociedade capitalista, na qual a distribuição de renda não é equânime entre a população. Diante desta realidade, a professora de Geografia, única*

filha da família de uma costureira que conseguiu chegar a um curso superior, criou estratégias econômicas para poder adquirir livros. Por intermédio da leitura de biografias a professora buscava compreender um pouco sua condição social.

Entre o José Veríssimo e o IEP (a professora situa seu percurso desde o ensino fundamental na escola José Veríssimo, até o ensino médio no Instituto de Educação do Pará - IEP) fiz leituras críticas sobre capitalismo e socialismo. Estas leituras fizeram eu ter consciência da classe social a qual eu pertencia. A partir daí me dediquei a ler biografias, principalmente às de pessoas que marcaram a História, como: Che Guevara, Anita Garibaldi. Também li muita Bianca, Sabrina e Júlia (nada críticas), até deixava de merendar para poder comprar as usadas num sebo que havia no comércio. Eu gosto muito do cheiro de livros velhos não sei por quê (professora de Geografia).

Em sua pesquisa Guedes-Pinto (2002, p. 167-138) analisa os modos de ler de suas professoras-alfabetizadoras destacando dois tipos de leituras: as clandestinas e as autorizadas. As primeiras originadas de modos de ler particulares das professoras, consideradas ruins ou de baixa qualidade em relação a uma suposta leitura erudita ou de melhor qualidade, conforme a classificação da escola, alicerçada pela teoria literária. A segunda, inicialmente controlada pela igreja e, mais tarde substituída pelas instituições escolares, professores, literatos, críticos e outros intelectuais que escolhem e apontam o que pode e deve ser lido.

Percebemos, em nossa pesquisa, que as leituras clandestinas fazem parte do processo de leitura da maioria dos professores pesquisados, não podendo, portanto, ser em desconsiderada na formação do leitor, pois como bem dizem Lajolo e Zilberman (1996, *apud* GUEDES-PINTO *op cit*, p. 131).

Essas leituras são clandestinas porque nada têm de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo-se uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não.

Convém salientar que como a professora de Geografia, as professoras participantes da pesquisa da referida autora consideram, como alguns intelectuais, a leitura clandestina como proibida. As professoras se envergonham deste tipo de leitura, as colocando na base de uma pirâmide hierárquica em se tratando de qualidade. O fato de ter lido muita Bianca,

Sabrina e Júlia não restringiu o campo de leitura da professora de Geografia, ao contrário, além destas, foram incorporadas outras leituras já não tão estigmatizadas pelos cânones literários, que a ajudaram a refletir criticamente sobre sua realidade social, possibilitando-lhe usufruir de uma leitura mais prospectiva.

Acerca das primeiras experiências com leitura, as histórias das professoras pesquisadas por Moraes (2000) e por Guedes-Pinto (*op. cit.*) se entrelaçam com as histórias dos professores que participaram de nossa pesquisa. O diálogo proferido entre os discursos dos professores e professoras nas três pesquisas corroborou para ratificar um dos princípios do dialogismo bakhtiniano que parte da premissa que *o discurso não é individual, porque se constrói pelo menos entre dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relação com outros discursos* Barros (1996, p.33)

Nos fragmentos das narrativas das professoras pesquisadas por MORAES (*op. cit.*) percebemos histórias de interdições e estratégias pessoais vividas pelas professoras para enfrentar as dificuldades frente ao processo de leitura. O prazer, como condição essencial para que o processo de leitura se realize, não pode sofrer sanção. É preciso atentar para outros fatores que este processo exige como: a exigüidade de tempo, situação econômica desfavorável, falta de bibliotecas públicas e outros. Socorro, Pacheco e Peta, professoras da pesquisa de Moraes (*op. cit.*, p. 142), também como a professora de Geografia, leram revistas consideradas “proibidas” - concepção bastante restrita que subjaz a leitura, segundo uma parcela de professores de literatura, escritores e intelectuais.

Já na adolescência, como Pacheco, eu também lia um pouco das fotonovelas das revistas Capricho, Contigo, Grande Hotel, etc. A minha leitura era feita praticamente às escondidas e muito rápido em virtude das proibições (...) as revistas eram sempre emprestadas de alguma colega (...) (Socorro).

(...) minha tia lia umas revistas, não sei direito, era Sétimo Céu, Capricho; então à medida que fui chegando na adolescência comecei a gostar desses livros (...) (Pacheco).

Trocava, emprestava com minhas colegas (...) quando conseguia que o papai me desse dinheiro já comprava (...) na época só interessava para a gente era Carícia, Capricho, principalmente, aí lia e fazia a troca (...) (Peta).

A leitura, enquanto prática social não pode ser classificada como clandestina e autorizada, uma vez que, como prática, está inscrita nas relações histórico-sociais. Desta

forma o modelo de leitor – aquele que lê grande parte do “cânone brasileiro”²², segundo os intelectuais - que consta no ideário de escritores e de certos intelectuais não pode ficar restrito a simples vontade, determinação, ou até mesmo *hábito* e postura do leitor, como muitos querem acreditar. Estas práticas acompanham as mudanças que ocorrem na sociedade, sociedade esta que durante muito tempo se sentiu no direito de controlar a circulação de alguns tipos de leitura e de estabelecer o que era uma boa leitura.

A narrativa do professor de Matemática a seguir mostra que as concepções de leitura construídas no decorrer da história de nossas vidas vão se solidificando de forma inconsciente a ponto de refletirem no profissional que somos. A leitura que privilegia um determinado gênero²³ textual acaba por fazer com que o leitor passe a adotá-lo com maior frequência. No caso deste professor, as histórias contidas no livro “Infância Brasileira” foram tão marcantes que influenciaram na sua atividade docente.

Ao privilegiar um gênero textual de caráter universal como as fábulas, o professor de Matemática, além de reproduzir em suas aulas o processo de escolarização que vivenciou na condição de aluno, exige dos alunos o uso do raciocínio lógico. A influência de fábulas em sua vida foi tão grande que ele publicou um livro que reúne uma coletânea de fábulas, com as quais ele trabalha na EJA, concomitantemente com o professor de Português.

No primário só existia um livro para os alunos, era o “Infância Brasileira”, o mesmo continha muitos textos de fábulas e outros mais como a “Indiscrição”, que no final tinha a moral da história (professor de Matemática).

Outro exemplo da influência da leitura para a formação do leitor é o da professora de Geografia. A leitura, herdada²⁴ da irmã e posteriormente passada à filha, teve tamanha

²² BATISTA (1998, p.48) apresenta uma lista das obras que fazem parte deste cânone.

²³ Para Bakhtin (2000, p. 279-281) os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de um enunciado e que dada a riqueza e variedade dos tipos, podem ser separados em dois grupos: gêneros primários – aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como: bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar... – e gêneros secundários – trata-se de textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem; dentre eles, o romance, o teatro, o discurso científico..., os quais por esta razão, não possuem o imediatismo do gênero anterior.

²⁴ De acordo com François de Singly (1993, *apud* BATISTA 1998, p.37) em se tratando de leitura, a herança ou transmissão intergeracional é um dos principais fatores responsáveis pela criação do gosto ou da necessidade de leitura.

importância na sua vida pessoal, por meio das mensagens ali vinculadas, que lhe serviam de reflexão sobre o lido, mostrando já sua competência leitora para fazer inferências.

O livro que me marcou nesta primeira fase de leitura foi “A mágica do saber”, que **minha irmã, me deu** e que tenho até hoje, e **dei para minha filha**. Este livro ficou na minha lembrança porque ele era ilustrado, mas para ser pintado, coisa que eu fazia com prazer, e também porque tinha umas histórias muito boas. Até hoje me lembro da história de dois meninos: um rico e um pobre, o pobre dizia que o rico era feliz porque tinha “tudo”; já o rico dizia ao pobre que este sim é que era feliz, porque tinha uma mãe (o rico não tinha), que lhe contava histórias, que lhe fazia dormir.... Todas as histórias do livro tinham no final uma mensagem positiva **que servia para a nossa vida, e isto foi muito importante para a minha formação**, tanto que eu lia e relia várias vezes o livro (professora de Geografia) (grifos nossos).

Percebe-se, nesta narrativa, a indissociabilidade tanto da identidade pessoal, como da profissional, ambas encontram-se entrelaçadas. Nóvoa (1992, p.17) esclarece que a identidade do professor é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, ao mesmo tempo o autor se indaga se a formação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que da disciplina que ensina.

Vários foram os motivos que desencadearam a leitura como prática social nos professores desta pesquisa, tais como: o prazer, a curiosidade de conhecer, a influência da família, a influência de um professor, de um livro, da religiosidade, como podemos notar nos fragmentos narrativos abaixo de dois professores.

Eu lia aquilo que me satisfazia em determinado momento de minha vida e só agora passei a tomar consciência disso. Quando me afastei do partido político e **comecei a frequentar o espiritismo minha leitura passou a ser quase que exclusivamente livros de assuntos ligados a minha religião**. Lia tudo o que aparecia na minha frente e lia com prazer (professora de Ciências) (grifos nossos).

Na adolescência, muito em função de minha criação evangélica, passei a participar de concursos de poesia gospel e festivais. Isto foi importante porque a vida foi me consolidando em duas direções: como pessoa e como leitor/produtor de textos. (professor de Português).

No caso da professora de Ciências, sua militância política serviu para alargar ainda mais seu horizonte de leitura. Ao fazer uma retrospectiva de sua história como leitora, percebeu que suas escolhas estavam qualitativamente relacionadas às diferentes fases de seu desenvolvimento pessoal. As leituras presentes nesta fase de vida da professora,

servem para nos mostrar que as práticas letradas estão circunscritas ao contexto do leitor e, neste caso, estão relacionadas aos interesses políticos e sociais.

Quando passei para o ensino médio iniciei também minha militância política e, com ela, outras opções de leitura se tornaram necessárias para mim. Assim, passei a ler desde Sartre com seu existencialismo, Marx, Frei Betto, Frei Leonardo Boff, Roberto Freire até revistas de debates. Foi um período de muito crescimento porque as leituras eram refletidas em estudos e discussões coletivas no núcleo do partido no qual participava.

Interessante essa retomada das minhas vivências como leitora. Digo isso porque esse movimento de trazer à tona essas memórias me faz perceber hoje que as diferentes etapas da minha vida foram/são permeadas por opções correspondentes de leitura. Somente durante o esforço em lembrar meu desenvolvimento como leitora é que percebo que minhas diferentes escolhas literárias estão qualitativamente relacionadas às diferentes fases do meu desenvolvimento pessoal. (professora de Ciências)

Acreditamos que as experiências com leitura deixam marcas indelévels no leitor em formação. As experiências positivas ou não com a leitura experienciadas pelos professores da EJA são extremamente relevantes não só para a construção da identidade profissional do professor como para sua práxis, permitindo-lhes desenvolver práticas letradas em salas de aula da EJA.

2.2 História formativa e práticas de leitura

Diferentes trajetórias e distintos momentos. Histórias no plural; formas de falar a vida (fora ou dentro da escola) no plural; maneiras de mudar essa vida no plural também. E é nesse plural que reside a singularidade que faz de nós seres humanos, que nos permite descontinuar para continuar (DELEUZE, 1987)

As narrativas das histórias de formação dos professores sujeitos desta pesquisa possibilitaram-nos situar as memórias deles a respeito de suas práticas de leitura, entendida por nós na perspectiva do letramento. Consideramos história formativa os episódios que os professores vivenciaram durante o curso de formação inicial (licenciatura), atentando para o fato de que o processo de construção da formação dos professores antecede a esta entrada.

A vida e a pessoa do professor formam um *continuum* no desenvolvimento de sua formação pessoal e profissional. Esta formação é reflexo da sua história e da história de seu grupo social, histórias mediatizadas pelos signos via linguagem.

Bakhtin ((2004,p.31) denomina de ideologia a maneira como os membros de um determinado grupo social vê o mundo, ou seja, *é um produto ideológico...reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior*. O autor considera importante o encontro sociocultural das vozes sociais que se estabelecem nos diálogos.

Portanto, é a partir das interações sociais que ocorrem nos grupos sociais que construímos nossas ideologias²⁵. *O eu só existe a partir do diálogo com os outros eus*. Na formação do eu, Bakhtin (1992 *apud* FREITAS 1997, p. 319) distingue: a auto percepção (o eu para mim), a percepção dos outros (o eu para os outros) e a percepção em relação ao outro (o outro para mim). Dentro desta perspectiva de análise posso ver o que o outro não pode ver e o outro vê o que não posso ver.

Desta forma o eu só existe em relação com o outro. Nossas palavras resultam da incorporação de palavras alheias. *A palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra-pessoal-alheia com a ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas)* (Bakhtin, 2000, p. 405-406).

As interações sociais são importantes para a construção do sujeito imerso numa dada cultura. Muitas de nossas escolhas são feitas a partir de experiências, prazerosas ou não, que tivemos ao longo de nossa existência. Uma parcela de nossa formação profissional sofre influência do contexto no qual fomos e nos encontramos inseridos. Os fragmentos das narrativas abaixo mostram o quanto duas professoras foram influenciadas por suas mestras na escolha da profissão professor.

Nas primeiras séries do segundo grau surgiram as dúvidas quanto ao que eu poderia fazer no vestibular (...) Finalmente pensei num curso que atendesse minhas habilidades e interesses (vocação). E esta última opção foi vitoriosa. Ainda no primeiro grau, comecei a me interessar por língua portuguesa, pois tive uma professora chamada Marilene, maravilhosa, que transmitia seus ensinamentos com tanta clareza e empenho que os alunos passaram a gostar bastante da disciplina. As aulas ministradas por ela eram agradáveis, motivadas e interessantes, realmente despertava nos alunos um desejo grande em aprender e a exercitar a explicação. Passei realmente a me dedicar e me interessar mais profundamente pela disciplina, deste modo fiz opção no vestibular pelo Curso de Letras e

²⁵ Para os estudiosos do círculo de Bakhtin ideologia é o nome para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, podendo ser usada no plural para designar pluralidades de esferas de produção imaterial. Cf. Faraco (2003, p.46)

Artes e sem nenhuma dificuldade fui aprovada. (professora da sala de leitura).

Duas professoras marcaram muito este período de minha vida no José Veríssimo: Berta Maria Alves Reis, na 3ª série e Lúcia Gomes, na 4ª série, pois acima do ensino, se preocupavam com os alunos enquanto pessoas. Nesta época os meus pais se separaram e nelas encontrei muito apoio, principalmente na professora Lúcia, que dava aulas na 4ª série. Mas quando estávamos ainda na 3ª série, ela já procurava nos conhecer antes mesmo de sermos seus alunos. Ela dava conselhos a minha mãe para não me bater. Embora fosse rígida (a professora Lúcia), era muito carinhosa e amiga. Essas duas professoras me resgataram como pessoa e creio que foi aí que resolvi ser professora, era uma profissão muito importante para mim (professora de Geografia).

Poucos professores narraram sobre a contribuição das práticas de leitura durante a formação acadêmica para o desenvolvimento de práticas de letramento no exercício da profissão. Há um grande ressentimento por parte dos sujeitos desta pesquisa no que diz respeito aos textos utilizados pelos professores da academia, geralmente fragmentados, deslocados da realidade vivida e que pouco concorreram para a formação deles.

Durante a minha graduação li muitas coisas interessantes dentro da antropologia. Trabalhávamos com muitos textos deslocados dos livros. Isto fragmenta muito a leitura, mas acontece muito em razão da situação econômica dos alunos que não podem comprar. Tive muitas dificuldades em ter livros. Só pude tê-los depois que me formei e comecei a trabalhar, aí pude comprá-los.

Geralmente o fichamento era de um livro, cujos capítulos eram divididos entre as equipes de alunos e eu acabava dando prioridade ao capítulo que me cabia (professora de Geografia).

Almeida (2001, p. 119) em sua pesquisa etnográfica sobre o perfil dos professores leitores aponta a relevância das leituras do professor para a constituição de sua identidade profissional e defende *como forma política para a inclusão cultural dos educandos e educadores, a necessidade de um resgate ou intensificação das práticas de leitura de prestígio nos cursos de formação inicial/licenciaturas e nos de formação continuada de professores*. Complementaríamos o discurso da autora dizendo que não somente práticas de leitura de prestígio, mas práticas de leitura que contribuam para que o professor, em sua *práxis* as utilize na perspectiva do letramento.

Os professores participantes desta pesquisa deixam transparecer em seus discursos que a experiência com práticas de leitura vivenciada durante a graduação não foram tão

significativas para a formação deles como professores, tal era a fragmentação dos textos, retirados de seu contexto original, acabando por dificultar a leitura como um todo significativo. Corroboram com isto, as dificuldades de acesso à leitura que tinham em função da situação econômica, que não lhes possibilitava a aquisição de livros; o acervo reduzido da biblioteca, que não dispunha de número suficiente de livros para empréstimo; do pouco tempo disponível à leitura, em virtude de trabalharem para poder se manter e manter a família; além do que, geralmente, os professores nas aulas consubstanciadas em leitura não considerarem a experiência do aluno, a relação teoria/prática, o porquê, para quem e para quê contribuiria aquela leitura, ou seja, havia um descompasso entre o lido e o vivido.

A fragmentação, linearidade e alienação do conhecimento, bem como o excessivo individualismo por parte de alguns professores fazem com que os cursos de formação de professores priorizem os conteúdos, mantendo o aluno informado sobre o mesmo, esquecendo de fornecer-lhe os instrumentos necessários para que sejam feitas as devidas conexões entre as informações apreendidas naquele contexto com as tão complexas do mundo atual, de maneira que ele assuma, aos poucos, o controle de sua aquisição do saber e de sua formação. A leitura é a atividade que integra e possibilita a construção de novos saberes.

O ensino da leitura, descrito pela professora de Ciências e de História, a seguir, reflete a pedagogia da contradição: fragmenta-se para se aprender a perceber o todo. Lê-se sem entendimento, interpreta-se sem ter lido e realizam-se atividades sem nenhuma função frente à realidade sociocultural. Esta foi a percepção da professora ao retomar seu passado de aluna universitária.

Ao escrever sobre minhas memórias na formação inicial, recordo-me sobre o quanto éramos cobrados com relação às leituras específicas do curso, e quase nada havia de motivação ou mesmo cobrança em torno de leituras da área pedagógica. Parece que pairava no ar um acordo tácito em relação às leituras pedagógicas, a partir do qual os formadores das disciplinas específicas não consideravam tais leituras importantes. Hoje penso que essa concepção de formação precisa ser modificada (...) Lembro que eram informações prontas, conhecimentos verdadeiros, produzidos na ação neutra e objetiva de pesquisadores em laboratórios (...) uma leitura que reforça a idéia de uma ciência distante do cidadão comum e que, em primeira instância, servia apenas ao propósito de formar futuros pesquisadores...cientistas e, em última instância professores. Às vezes me via buscando um sentido para a minha profissão naquelas informações descontextualizadas distantes da realidade que

iríamos encontrar nas escolas, totalmente destituídas de reflexão política ou social. (professora de Ciências)

Durante a graduação no curso de História, tudo era novo e diferente. A visão factual da história, deu lugar a um conhecimento mais amplo, cheio de ideologias, fragmentos e contextualização politizada, que nos levaram a refletir de modo diferente; a ver as diversas nuances que permeiam as relações estabelecidas entre os homens; tudo era analisado por um ângulo mais complexo.

Como minha família, não nasci em berço de ouro. Não tínhamos condições de comprar muitos livros e, para ter uma leitura mais profunda sobre determinado tema, recorriamos à biblioteca, livros de colegas, quando não xerox de textos. Muita das vezes, a obra em sua totalidade não era efetuada e líamos mais fragmentos. Isto por vezes, prejudicava a compreensão do todo. Acreditamos que as dificuldades de acesso aos livros limitou nossa formação cultural. Gostaria de saber muito mais do que hoje sei. Atualmente temos condições financeiras, mas falta-nos tempo para nos dedicarmos a aprimorar nossa formação pedagógica.

Os textos produzidos na época acadêmica foram basicamente as resenhas e o trabalho de conclusão de curso, nada além disto (professora de História).

As leituras de professores dialogicamente construídas elaboram redes de conhecimentos intertextuais, que se traduzem em práticas transdisciplinares e fundamentam concepções de ensino que transcendem a idéia da mera transmissão de conhecimentos, restritos aos conteúdos específicos da disciplina lecionada. Segundo a professora de História, tornava-se necessário associar os conhecimentos científicos abordados na disciplina às situações sociais reais em que os mesmos pudessem ser visualizados.

Almeida (2001, p.123) aponta que

a leitura pode ser vista como uma atividade dialógica intertextual, que conduz à elaboração de redes de conhecimentos, através da incorporação de vozes artístico-literárias, filosóficas, científicas e de valores, princípios éticos e estéticos que vão atuar no processo de constituição identitária do sujeito professor.

É por meio das experiências vivenciadas no cotidiano que os professores vão construindo seus valores, suas concepções de ensino, práticas pedagógicas e modos de agir, inclusive constroem também as representações concernentes à sua própria imagem e ao seu papel social.

Ao entrarmos em contato com textos escritos e ao interagirmos dialogicamente com eles, nos apropriamos das palavras alheias, desencadeando-se, desta forma, nosso processo de autonomização como leitores, quando passamos a realizar leituras diversificadas, totalmente independentes da obrigatoriedade de ler para poder fazer uma atividade que implicará em avaliação ou obtenção de um certificado.

Muito provavelmente foi lendo Paulo Freire que comecei a construir alguma relação de sentido entre os conhecimentos biológicos e os conhecimentos sócio-educacionais. **As leituras que fiz de Freire na graduação, foram responsáveis pelo meu envolvimento cada vez mais profundo com a profissão docente.**

Ao lembrar daquela época, com os olhos do presente, em que cursava a graduação com o intuito de me formar uma professora de Ciências, constato que não havia uma identidade no curso de licenciatura, fato que se expressava pela predominância das leituras específicas do conhecimento biológico em detrimento das leituras que nos levassem a refletir sobre os fenômenos educacionais, os quais permaneceram em segundo plano.

Com essa afirmação, não estou defendendo o predomínio dos conhecimentos pedagógicos sobre os biológicos (ou das áreas específicas), mas um tratamento coerente para uma articulação e um equilíbrio entre ambos, numa perspectiva de formar professores com uma leitura crítica e contextualizada no âmbito da sua área de atuação e na da educação de modo geral. (professora de Ciências) (grifos nossos)

Ao destacarmos este trecho da narrativa da professora de Ciências, o fizemos para mostrar o quanto nossas palavras interagem com as palavras de outrem, internalizando-as e incorporando-as às nossas. Ao se referir às leituras que fez das obras de Paulo Freire a professora deixa-nos antever o quanto já se apropriou das palavras utilizadas por aquele educador brasileiro ao destacar a importância da leitura de mundo, ou seja, do contexto dos alunos no processo de aprendizagem para a realização de uma *leitura crítica de si mesmo, ou seja um leitor que ao ler o mundo, se empenha em ler e se percebe a si próprio* (professora de Ciências).

A linguagem como expressão social e mediadora entre a cultura e o sujeito permite ao homem sair de sua condição de objeto para a de sujeito, todavia para Bakhtin (2004) este sujeito não é fruto da produção isolada, pois o *eu* se constrói em colaboração. Isto significa dizer que os *eus* são autores uns dos outros, o que nos remete a concepção de linguagem como criação coletiva, nascendo de um diálogo entre o eu e o outro, entre muitos *eus* e muitos outros.

De acordo com Bakhtin (2004, p. 95) cada um de nós tem um determinado horizonte social que nos orienta em nossa compreensão, que nos permite uma leitura dos acontecimentos e do outro a partir do lugar de onde falamos. Sabemos a importância do significado das palavras, uma vez que estas estão sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Para o autor (*op cit.*), a palavra, fenômeno ideológico por excelência é neutra em relação a qualquer função ideológica específica, diferentemente do discurso que emerge num contexto cultural saturado de significados e valores, não sendo, portanto neutro. “*Na realidade não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis*” (2004, p.95). Portanto, o discurso não é neutro, ele não pode ser desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas.

Assim sendo, o discurso utilizado pelos professores nos cursos de formação de professores encontra-se carregado de ideologia, que, dependendo de quem o utiliza, do lugar onde o discurso é proferido e do tempo em que ele se dá, pode acabar dicotomizando o saber pedagógico do saber específico. A relevância dada ao saber específico denota a relação de poder que subjaz aos professores que atuam nos cursos de formação de professores. Esta relação reflete no desenho curricular dos cursos de licenciatura de maneira geral. Embora saibamos da importância do saber específico, não podemos dissociá-lo do saber pedagógico e, muito menos da realidade na qual eles se circunscrevem.

Ao desconsiderar as relações de poder que acontecem na escola e na sociedade como um todo, os cursos de formação de professores contribuem para o *status quo* do professor, no qual as práticas de letramento ainda se apresentam de maneira incipiente, não alterando, portanto o estado ou a condição do aluno (no caso do futuro professor) no que diz respeito aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos, econômicos e mesmo epistemológicos, específicos da área do saber.

Não alterando a condição do aluno, a condição do grupo social ao qual ele pertence, também não será beneficiada em relação aos efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística e epistemológica que a condição de letrado poderia lhes possibilitar.

Dessa forma, a leitura, dentro da perspectiva de letramento, praticada em alguns cursos de formação de professores é muitas vezes utilizada apenas como pretexto para a

assimilação de conteúdos e não como uma prática social, como um saber compartilhado culturalmente.

Street (1984, *apud* KLEIMAN 1995, p.22), em seu modelo autônomo²⁶, já chamava a atenção dizendo que as práticas de letramento não são apenas culturais. Tais práticas são estabelecidas nas estruturas de poder em uma sociedade e como sabemos a sala de aula é um dos locais onde temos a oportunidade de observar as relações de poder que ali ocorrem mediatizadas pela linguagem.

É pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que os feixes de sentidos se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signo ideológico. O diálogo é condição *sine qua non* para se conceber a linguagem.

Os cursos de formação de professores precisam instaurar o diálogo entre si, uma vez que a inclusão e a participação numa sociedade letrada passam por conhecimentos de ordem técnica, filosófica, científica e artística, como também envolve gestos, hábitos, atitudes, procedimentos e estratégias que constituem valores sociais. Nestes cursos precisam dialogar *os saberes pessoais, os saberes provenientes da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, e na escola*, conforme a tipologia adotada por Tardif (2002, p.63).

Dessa maneira, o futuro professor poderá interligar os conhecimentos constituídos no cotidiano de seu grupo social de origem, com os científicos trabalhados pela academia visando a melhor abordagem e interpretação do mundo.

2.3 História da vida profissional e as práticas de leitura.

Nenhum professor é uma enciclopédia ambulante e nem é seu papel possuir todas as respostas. O que faz um mestre de verdade é a imensa dignidade de admitir seus limites e a insubstituível vontade de ensinar a perguntar, propor desafios e caminhar juntos na busca de resposta.
(Celso Antunes 2002, p.124)

²⁶ Neste modelo, leitura seria um produto completo em si mesma, não estando sujeita, portanto ao seu contexto de produção para ser interpretada, há a manutenção do *status quo* na sala de aula, onde não é permitido a discussão.

A história da vida profissional faz parte da história da vida do professor como pessoa, como ser histórico-social que é. Ambas estão intrinsecamente entrelaçadas. Nóvoa (1993, *apud* SILVA, 2003, p. 57) faz referência a três dimensões que envolvem a vida dos professores: dimensão pessoal, profissional e organizacional: a primeira diz respeito à vida do professor enquanto homem ou mulher e às suas relações em diferentes esferas de produção da cultura; a segunda diz respeito à formação básica e continuada do professor e a terceira diz respeito ao envolvimento e a participação dele na escola como um todo.

Estas três dimensões implicam no trânsito que o professor faz por diferentes esferas da atividade social e institucional. Certamente que estas esferas exigem do docente um determinado nível de letramento, já que ele transita por diferentes agências de letramento (família, escola, associação de pais e mestres entre outras).

Nas narrativas dos professores da EJA percebemos o quanto os cursos de formação de professores pouco contribuíram para a prática pedagógica dos mesmos. Até porque sabemos que a formação é um processo permanente na vida do professor. Muitos professores demonstraram que aprenderam a partir da própria experiência profissional e não durante o curso de graduação. Como bem nos mostra a professora de Português.

Em Mosqueiro aprendi muito, principalmente Literatura Paraense, que fazia parte do currículo, mas que eu não havia estudado na Graduação. Tive que pesquisar sobre os autores paraenses, comprei o CD do Rui Barata, do Waldemar Henrique, do Nilson Chaves. Fui atrás da Heliana Barriga para que ela apresentasse o projeto “Mala de Livros na escola” aos alunos. Foi um período muito interessante, aprendi para ensinar e vi o quanto o campo da literatura paraense é vasto. Inclusive fiquei sabendo, através de pesquisa dos alunos, quem foram Bruno de Menezes e Inglês de Souza (nome de duas escolas da ilha de Mosqueiro). Infelizmente Literatura Paraense saiu da grade curricular da SEMEC (professora de Português).

Pelo discurso da professora de Português percebermos que durante a graduação no curso de Letras, pouco ou nada foi contemplado no currículo acerca de Literatura Paraense. Ora, se no curso de Letras, que é onde se espera que haja maior amplitude do universo de leitura literária isto não acontece, o que esperar dos demais cursos de graduação que utilizam a leitura mais em caráter funcional?

Retomamos Almeida (2001, p.125) que mostra em sua pesquisa voltada ao letramento escolar de professores de diferentes áreas do ensino médio, que indica o quanto os professores adquiriram o gosto pela leitura e incorporaram o uso de práticas letradas,

passando inclusive a realizar leituras diversificadas independentes da tarefa escolar. O resultado disso é que a leitura funcionou como elemento de autovalorização profissional, fazendo com que eles não se sentissem rebaixados intelectualmente e nem interditados no universo das leituras de prestígio.

Temos que atentar que não basta apenas o professor fazer leituras tidas como de prestígio (no caso, a literatura). Faz-se necessário que suas leituras sejam dialogicamente construídas para que possam ser elaboradas redes de conhecimento intertextual que se traduzem em práticas transdisciplinares e fundamentam concepções de ensino que transcendem a idéia de mera transmissão de conhecimentos, restritos ao conteúdo específico da disciplina lecionada. É o que nos mostra o discurso da professora de História.

Não se pode falar em História sem mencionar as demais ciências como Geografia, Economia, Matemática, etc..., tudo é mais fácil quando o seu ouvinte está interessado e interage com todo, o aprendizado fixa e você forma um cidadão articulado e capaz de discutir qualquer tipo de assunto, dentro ou fora da sua disciplina (professora de História).

Parece haver um consenso de que o aprendizado da leitura é de responsabilidade exclusiva do professor de língua. Segundo Kleiman (1999) esta compreensão é negar o valor social da leitura e que cabe ao professor de língua portuguesa propiciar condições para que o aluno descubra como esse objeto é construído e articular a leitura do texto ao objeto cultural do qual ele é uma manifestação. Todavia, ajudar o aluno a entender o texto e apreciar e valorizar a leitura é tarefa de todos.

A narrativa da professora de Geografia, a seguir, deixa-nos perceber como durante sua prática docente ela foi detectando as limitações de aprendizagem dos alunos, principalmente a falta de domínio do código escrito, o que, de certa forma inviabilizava seu trabalho, uma vez que durante a graduação não lhe tinha sido ministrada nenhuma disciplina que a instrumentalizasse para lidar com alunos não alfabetizados. Prova disso é que solicita aos alunos uma produção escrita para verificar o nível de conhecimento lingüístico que os mesmos possuem.

Creio que a leitura deve ser trabalhada por todos os professores. Aprendi na prática a observá-los (os alunos), pois muitos não lêem e nem escrevem corretamente, por isso sempre no início do ano peço que façam uma produção escrita sobre a realidade do bairro em que moram (tanto os aspectos positivos quanto os negativos) para detectar a dificuldade que

eles apresentam com a escrita e também para saber a opinião deles, a visão de mundo que eles têm.

Estou desenvolvendo um trabalho na quarta etapa sobre os megablocos econômicos, para que eles analisem a situação do MERCOSUL e da ALCA. Eles pesquisaram na Internet, mas não dispõem de tempo para apresentar ainda neste semestre. Por isso eu transferi para o segundo semestre, para que eles tenham tempo de estudar. Aproveitei a pesquisa que eles fizeram e contei como parte da avaliação. O trabalho será apresentado através de gráficos, mapas e vão aprender a usar o retroprojetor (professora de Geografia).

A sensibilidade, o discernimento e a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos são fundamentais para seu ensino, todavia tudo isto exige investimento contínuo e a longo prazo por parte do professor, que precisa estabelecer conexões entre os saberes de sua cultura pessoal, de sua história de vida, com os provenientes dos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, juntamente com os oriundos da formação profissional.

Como bem exemplifica a professora de Geografia, não cabe apenas ao professor de língua portuguesa trabalhar a leitura, já que esta perpassa pelos textos de todas as disciplinas. O professor possui uma posição fundamental na sala de aula da EJA, pois como diz Tardif (2002, p. 228) o docente é o principal ator e mediador da cultura e dos saberes escolares, dessa forma todos são responsáveis pela leitura, uma vez que estão sempre em contato com uma variedade muito grande de textos não somente de sua área de atuação profissional, mas de uma maneira geral.

Tardif (*op. cit.* p. 36) define o saber docente como plural, oriundo da junção de outros saberes, advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais²⁷ que precisam estar articulados com a prática docente, de forma que o professor seja capaz de dominá-los, integrá-los e mobilizá-los frente a uma sociedade cientificizada e tecnologizada, na qual não basta apenas saber. O aprendizado precisa ser constantemente revisto, uma vez que o saber é plural e ao professor cabe preparar o aluno não só para o mercado de trabalho, como também para a vida, incluindo em sua bagagem um potencial de conhecimentos que permitam ao aluno se apropriarem deles.

²⁷ Tardif (2002, p.47-52) conceitua-os da seguinte maneira: disciplinares – aqueles que são impostos pela instituição escolar em seu programa, suas disciplinas sobre o qual o professor não tem nenhum controle; curriculares – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; experienciais – originados na prática cotidiana da profissão em confronto com as condições da profissão.

Já não cabe ao professor apenas informar, pois no cotidiano de sala de aula vive-se situações concretas que não são possíveis de definições acabadas. Outras competências e habilidade, bem como a capacidade de enfrentar situações peculiares, precípuas à formação docente são exigidas no processo formativo do professor.

Durante o tempo em que estamos dando aulas para os alunos do EJA desenvolvemos habilidades que não são precípuas a nossa função, pois o professor do EJA além de ser mestre, tem que ser pai, mãe, assistente social, psicólogo, etc..tem que possuir uma gama de conhecimentos diversos para tornar interessante aquela classe, e estimulá-los a partilhar conhecimentos, idéias, experiências, etc., estabelecendo uma relação de confiança, segurança e proximidade com aquele aluno. Acredito que este seja o caminho mais seguro, além é claro de possuir domínio sobre o assunto que ministra (professora de História).

Diante da narrativa da professora de História, verificamos que durante sua formação inicial, esta não lhe instrumentalizou para atuar com alunos da EJA. Esta instrumentalização foi acontecendo no exercício da profissão, frente às necessidades que iam surgindo em sala de aula. Pelo discurso da professora inferimos que as políticas de formação inicial de professores e em serviço incipientes para a realidade educacional brasileira, conforme afirma Machado, (2000, *apud* SOARES, 2003, p. 132)

Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassarmos os estágios a que chegamos, no sentido de buscar melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos.

Esta fragilidade de políticas para formar o professor da EJA exige um professor polivalente, que tenha domínio de vários saberes, muito além dos específicos. Este fato nos leva a refletir acerca da qualidade da formação inicial dos futuros professores realizadas nos cursos de licenciatura. Não restam dúvidas da necessidade de mudanças nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura no sentido de contemplar a modalidade de EJA, pois como bem ressalta Machado (2000, *apud* SOARES 2003 ,p. 134) *há quase uma unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e na necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam na EJA.*

Consideramos importante nesta preparação, a ampliação do olhar do professor em busca de novos conhecimentos para incorporá-los à sua prática, objetivando resgatar o adulto que carrega o estigma de analfabeto, a fim de (re) colocá-lo em outro lugar nos espaços sociais no qual circula e que é permeado pela escrita. Importante também se faz a disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no espaço escolar.

O discurso da professora de Português, a seguir, deixa antever sua preocupação com a qualidade da aula que ministra. Sua condição de professora leitora mostra que seu gosto pela leitura não se circunscreve apenas ao livro didático, muito pelo contrário, a docente investe em assinatura de revista visando a melhoria de seu trabalho. A prática de leitura, neste caso, é imprescindível para a sua formação.

Tenho a assinatura de “Mundo Jovem” – revista sobre os mais variados assuntos que vai desde educação até religião e esporte. Dela retiro textos para trabalhar com meus alunos, pois ela trás informações de como trabalhar datas comemorativas e assuntos da atualidade como: gravidez na adolescência, violência, drogas e todos os temas transversais (professora de Português).

Ao avaliar sua prática de leitura, a professora de Português a considera insuficiente, todavia justifica que a falta de tempo é a grande responsável. Não podemos, portanto, asseverar, como querem muitos representantes da elite pensante deste país, que as práticas de leitura dos professores são limitadas e limitadoras dadas as condições do contexto socioeconômico e cultural no qual estão inseridos. O discurso desta professora apresenta sua preocupação não somente com a qualidade de suas aulas, mas principalmente com a busca de alternativas (testes, cópias de textos, de artigos de jornais), para a apropriação da leitura e da escrita de seus alunos da EJA, sem expô-lo a situação constrangedora perante a turma.

Acho que ainda leio pouco, pois o professor deve estar sempre se atualizando. Preciso ler mais, mas falta-me tempo e fico deixando pra depois.

O que fazer para ajudar esses alunos que não sabiam ler, nem escrever, apenas copiavam do quadro? Como esses alunos chegariam a 5ª série nessa situação? Eu não sabia explicar, mas tinha a consciência de que o problema, a partir daquele instante, estava em minhas mãos, e que cabia a mim encontrar a melhor solução.

Nesse momento passei a fazer testes diários de leitura em que a turma era dividida em grupo de quatro alunos e cada um lia um parágrafo de um texto do livro didático e no final de cada aula, leitura individual, nesta ocasião solicitava a presença dos alunos que apresentavam maiores dificuldades até minha mesa e pedia para que eles lessem em voz baixa para mim. Fazia desta forma para evitar constrangimento, pois devido as dificuldades, eles sentiam vergonha de ler (ou tentar ler) na frente dos colegas.

Diante dessa situação, procuro encontrar alternativas como: xerocar textos para alunos que nem sempre podem pagar, busco as sobras dos jornais utilizado no projeto “O Liberal na escola” (professora de Português).

O processo educativo que parte da realidade dos alunos, identificando sua origem, seus problemas, suas formas de ler a realidade, acaba dando-lhes possibilidade de superá-los. O professor que levar em consideração esses aspectos diminui o fosso entre suas experiências vividas e aquelas vividas por seus alunos, podendo assim levá-los a refletir e interferir na estrutura da sociedade. Formar cidadãos letrados e ajudá-los a apropriar-se dos usos, das finalidades e das características do texto escrito como faz a professora de Português, ao utilizar práticas letradas em sala de aula.

Utilizando os jornais, eu trabalho a leitura, compreensão e interpretação; expressão oral; tipos de linguagem; significação das palavras (uso do dicionário); pontuação e acentuação e produção textual como: elaboração de notícias, classificados, anúncios e tipos de textos (biografia, currículo, carta, convite, recibo, etc.) e dentro desses contextos é que trabalho a gramática normativa (professora de Português).

A avidez com que a professora de Português tenta buscar em vários gêneros textuais apoio para suas aulas, mostra sua preocupação em criar condições efetivas das práticas de letramento no local de trabalho, levando em consideração as exigências de leitura solicitadas em várias instâncias sociais. No caso dos alunos da EJA, os gêneros textuais mais utilizados são os de interesse dos alunos para conseguirem emprego (preparação do currículo, de uma carta), ou se manterem no emprego (saber redigir um recibo).

O exemplo da prática de leitura utilizada pela professora da sala de leitura com os alunos da EJA vem ao encontro da tese defendida por Batista (1998), de que a leitura de professor segue um caminho escolar no qual ela é quase sempre mediatizada pela escola. Isto é, a prática social da leitura na instituição escolar influencia fortemente a prática

letrada dos professores, que passam a utilizar as mesmas estratégias por meio das quais foram ensinados, reproduzindo desse modo, uma prática escolar de ler.

Quanto à prática de leitura que utilizo na Educação de Jovens e Adultos, utilizo **o próprio livro texto**, textos mimeografados, revistas e jornais. **Fazemos leitura grupal, de dupla e finalmente individual** (professora da Sala de Leitura) (grifos nossos).

Embora demonstre utilizar uma diversidade de gêneros textuais, a maneira como a professora realiza a leitura reflete a mesma estratégia pela qual passou durante sua apropriação da leitura. A ordem em que apresenta os gêneros textuais faz-nos inferir a prioridade em trabalhar com o livro didático.

Diante das narrativas dos professores percebemos que ao passaram pelos cursos de licenciatura, suas crenças com relação ao ensino muito pouco foram abaladas. Ao adentrarem na vida profissional reativam essas crenças para buscar soluções para os problemas profissionais. Grande parte dos professores aprendeu a trabalhar efetivamente na prática, por isso Tardif (2002) preconiza que os saberes profissionais dos professores são temporais.

Ao retroceder no tempo os professores perceberam a vinculação que há entre vida pessoal e profissional, isto porque *a “maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino”*, conforme nos dizem (KRAMER e JOBIM e SOUZA, 2003, p. 22) não podendo, portanto, desvincular-se a pessoa do(a) professor(a), uma vez que este(a) é parte integrante daquele(a).

Frente à análise das narrativas dos sujeitos desta pesquisa podemos concluir o quanto foi importante a família para o desenvolvimento da leitura e pelo prazer que esta despertou-lhes, desempenhando assim um papel relevante como agência de letramento, que perdura nos professores até hoje. Como a maioria das pessoas, os professores da EJA passaram por diferentes fases de leitores, fases em que fizeram leituras “clandestinas” e leituras autorizadas”²⁸.

As narrativas possibilitaram-nos antever que as leituras feitas pelos professores no contexto familiar foram de fundamental importância para as práticas de leituras a serem

²⁸ As expressões leitura clandestina e leitura autorizada são utilizadas por Guedes-Pinto (2002).

adotadas por eles em sala de aula. Na escola, os professores da EJA desenvolvem práticas letradas buscando atender aos interesses dos alunos desta modalidade de ensino.

Quanto à formação inicial dos professores, ficou patente que a leitura nos cursos de licenciatura foram fragmentadas, inviabilizando a compreensão de uma leitura mais global do texto lido com a realidade, sem contar que não tiveram durante esta formação nenhum direcionamento que lhes orientassem a trabalhar a leitura com alunos da EJA. Alunos estes que geralmente chegam sem o domínio da escrita, mas com um grande cabedal de leitura de mundo.

Percebemos, também, que há uma grande tendência dos sujeitos desta pesquisa de reproduzir em sala de aula da EJA, as práticas letradas exitosa vividas na condição de alunos. Cremos que as leituras dos professores são relevantes para a constituição de sua identidade pessoal e profissional, todavia não podem ficar limitadas à práxis escolar. O sucesso do letramento escolar depende da capacidade do professor de conhecer e se relacionar com práticas escolares e não escolares de letramento para o êxito no processo de introdução dos alunos na cultura letrada.

O professor como agente de letramento e agente social tem poderes na escola. Sendo assim, é capaz de articular ações coletivas em prol da comunidade como um todo. Todavia as licenciaturas não estão preparando os futuros professores para trabalharem coletivamente, como narraram os professores. Daí a dificuldade de trabalharem em grupo. Só observamos esta integração entre os professores de Português e Matemática ao trabalharem com fábulas. Cremos ser de fundamental importância à execução de projetos interdisciplinares na escola. Mas como o professor pode fazê-lo se não lhe foi possibilitado este intercâmbio durante a graduação?

As narrativas dos professores da EJA, ao nosso ver, além de promoverem a mudança no próprio professor, permite-lhe refletir sobre o que ele pode fazer em relação ao outro e em relação à sociedade, sinalizando para a universidade, as transformações necessárias para formar professores que façam diferença no mundo dominado pela escrita.

Os professores precisam se tornar narradores, leitores e produtores reais de escrita para serem reconhecidos como cidadãos. Precisam se apropriar dos modos sociais de fazer e aprender os modos sociais de dizer. Desta maneira, a formação permanente deles é um direito irrestrito e inalienável. Para concretizar este direito no processo de construção de sua cidadania, é urgente que o docente conquiste sua palavra, recupere o significado de sua

profissão, se apropriando da leitura e (re)descubra a paixão pela escrita, tornando-se ou descobrindo-se autor.

Barcelos (2006, p. 82-92), ao homenagear os alfabetizandos e alfabetizandas, apresenta em ordem alfabética saberes exigidos para o trabalho de educadores (as) de jovens e adultos, *menestréis andarilhos*, que achamos por bem denominar de *Dicionário da EJA*, o qual apresentamos a seguir para uma reflexão mais acurada pelos que se dedicam a esta modalidade de ensino. São eles: atenção, busca, cuidado, dedicação, escuta, felicidade, gente, humildade, incentivo, justiça, ludicidade, mudança, necessidade, organização, participação, querer, reinventar, sabedoria, tensão, urgência, valores, xeque-mate, zelo.

Uma política de inclusão cultural dos educadores e educandos seria bem vinda, a fim de resgatar ou intensificar as práticas de leitura na perspectiva do letramento nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Práticas que levariam à construção de conhecimentos visando à inserção dos alunos na cultura letrada, na qual não basta apenas saber ler e escrever, mas é necessário saber por quê e para que lemos.

Retomando João Cabral de Melo Neto no início deste capítulo, um galo sozinho não tece a manhã; ele precisa sempre de outros galos (...), assim estão os professores da EJA, *os mais recentes andarilhos da educação brasileira* como bem diz Barcelos (2006, p. 82), precisam que outros galos venham se juntar aos já existentes a fim de articular saberes para a efetivação de práticas de letramento nas salas de aula da EJA.

É sabido que a efetivação de práticas de letramento nas salas de aula da EJA perpassa pelos saberes, competências, habilidades e práticas que os professores adquiriram ao longo de sua vida pessoal, escolar, formativa e profissional. Esta é a temática que discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – SABERES/COMPETÊNCIAS/HABILIDADES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DA EJA.

A vida é um tecido, quase um texto. Melhor dizendo, um texto é um tecido feito não só de palavras, como, também, de experiências e de visões (PAZ, 1994).

O objetivo deste capítulo é analisamos as narrativas orais dos professores, com o intuito de compreender as concepções de letramento e os saberes sobre letramento e leitura desenvolvidos por eles nas práticas de sala de aula da EJA, procurando sinalizar aos cursos de formação de professores, sobre a necessidade de um olhar mais acurado acerca dos conhecimentos que os licenciados levam para a prática de sala de aula.

Procuramos cruzar também informações obtidas por meio das narrativas escritas, com as obtidas por meio da entrevista semi-estruturadas a fim de obter os dados que complementassem as estratégias interpretativas para analisá-las.

Diante desses dois instrumentos, fizemos o cruzamento das informações mais recorrentes nos discursos dos professores, bem como destacamos algumas singularidades presentes nas vozes dos mesmos nas histórias de leitura vivenciadas pelos professores, a fim de verificar de que forma se deu o processo formativo de leitura deles e de quais eventos de letramento participaram, já que partimos do princípio que esses elementos são de fundamental importância para as práticas de leitura que são realizadas em sala de aula.

O cruzamento das falas dos professores, durante a análise dos dados realizados, serviu para que pudéssemos perceber o caráter polifônico do discurso - tudo que é dito pelo falante não pertence somente a ele, mas a vários sujeitos. As nossas palavras se baseiam nas palavras dos outros, ou seja, toda palavra no discurso possui vida e é sempre uma opinião concreta, uma visão de mundo que se contrapõe a outra. Este é o princípio da polifonia bakhtiniana (BEZERRA 2005, p. 191- 219).

A discussão sobre a noção de letramento se intensificou no Brasil a partir da década de oitenta do século XX, em virtude da necessidade de ampliação do conceito de alfabetização, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita dentro da perspectiva tradicional (codificação e decodificação dos símbolos gráficos), não alterava o estado ou a condição do indivíduo (aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e mesmo econômicos) e, conseqüentemente, de seu grupo social em relação aos efeitos que a condição de letrado poderia lhe possibilitar tanto de natureza social,

cultural, política, econômica como lingüística.

A alfabetização trabalhada tradicionalmente nas escolas utiliza a linguagem como um objeto independente das pessoas que dela fazem uso, como um sistema fechado, imune aos tempos e espaços. O trabalho com a leitura e a escrita dentro desta perspectiva enquadra-se no modelo autônomo de letramento proposto por Street (1984, *apud* KLEIMAN, 1995), que é aquele que envolve não somente aspectos da cultura em uma sociedade, mas também as relações de poder que ali ocorrem.

Portanto, não basta mais o professor ensinar o aluno a codificar e decodificar os símbolos gráficos. É necessário ensinar também os símbolos visuais (muito presentes hoje em *out-doors*, na mídia), a linguagem computacional e, principalmente, estar atento às relações de poder que permeiam a linguagem e seu ensino, pois sabemos que não existe texto neutro.

Dessa forma, em nossa concepção, cabe ao professor alfabetizar letrando, ou seja, concomitante ao ensino da codificação, decodificação, da compreensão, do estabelecimento das relações de sentido entre os textos, os contextos, cabe-lhe ensinar também o que subjaz as diversas linguagens presentes no cotidiano de maneira geral, assim como terá a oportunidade de discutir as relações de poder nelas existentes, possibilitando a interação entre aluno-texto-contexto a fim de que este reflita melhor acerca de seu contexto social, cultural, econômico e político.

Ao perguntar-nos aos professores da EJA o que é alfabetizar letrando²⁹ percebemos que alguns deles ainda dominam uma concepção tradicional de alfabetização, como se pode ver no discurso da professora da sala de leitura:

O alfabetizar letrando é quando se vai fazendo as relações, a pessoa vai...ensina as letras, automaticamente as sílabas (...) o menino já vai começando a fazer frases, até mesmo oralmente, encaixar palavras em frases, em orações, aí ele está sendo alfabetizado lê...já no letramento, eu acredito que seja assim (professora da sala de leitura).

²⁹ Entendemos por alfabetizar letrando o trabalho intencional de sensibilização desenvolvido pelo professor, junto aos alunos que atentem para os diferentes contextos (histórico, social, econômico, político, cultural, educativo e outros mais), no quais circulam diversos gêneros textuais, de uso social, permitindo-lhes não somente desenvolver habilidades de reflexão fonológica do sistema de escrita alfabética, mas principalmente aprender a ler e escrever, de maneira a se tornem leitores e produtores de textos proficientes.

Há um equívoco conceitual da professora, pois entende que alfabetizar letrando é ensinar a ler, utilizando-se para isso do método sintético³⁰ de alfabetização. Este equívoco demonstra que a docente compreende alfabetização como sinônimo de letramento, contrariando nossa suposição de que, por ser da área da linguagem a professora soubesse distingui-los, não de maneira dicotômica, mas que entendesse o letramento como uma continuidade do processo de alfabetização. A dificuldade da professora em conceituar o letramento pode ter ocorrido em virtude de a mesma ter concluído sua graduação na década de 1970 e, àquela época não se discutia ainda este conceito no interior dos cursos de formação de professores.

O discurso da professora da sala de leitura mostra que o método sintético³¹ ainda é bastante utilizado por professores da EJA. Não queremos nos contrapor ao método em si, apenas partilhamos da opinião de que este, assim como o método analítico³², sozinhos, não conseguem dar conta do processo de alfabetização. Isto porque para um ensino efetivo da linguagem é primordial partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos num dado contexto. A linguagem ensinada de maneira fragmentada acaba por aprisionar o sujeito, impedindo-lhe o acesso a diferentes tipos de bens culturais e sociais.

A esse respeito, Moraes (2004, p.67-68) diz que

(...) muitos professores da EJA continuam praticando um ensino do sistema de escrita baseado no tradicional “método silábico” de alfabetização. Muitas vezes cria-se uma evidente contradição: lêem-se e escrevem-se textos interessantes, mas o ensino da escrita alfabética não muda. Os professores desejam que o aluno seja “sujeito” de sua aprendizagem, que ele aprenda refletindo e construindo sua compreensão, mas propõem no dia-a-dia tarefas essencialmente mecânicas, como a cópia e a junção de sílabas.

O sentido da alfabetização constitui-se na busca da história política de cada cidadão, o significado da relação escola-escrita-classes sociais, inscritas dialeticamente entre o institucional e o social, não devem ficar restritas à cópia, à leitura mecânica feita pelo aluno. Alfabetizar, no sentido específico, como processo de aquisição do código

³⁰ Segundo Carvalho (1998, p. 40-41) é aquele que toma como elemento de partida os elementos mínimos da língua, como sílaba ou fonema, que vão sendo reunidos, numa operação de síntese, para gerar as palavras que formarão as frases, diferentemente do método analítico ou global que parte de uma história, uma frase ou uma palavra para chegar às sílabas e depois ao som das letras.

³¹ Segundo Carvalho (1998, p. 40-41) é aquele que toma como ponto de partida para a alfabetização os elementos mínimos da língua, como sílabas ou fonemas, vão sendo reunidos, numa operação de síntese, para gerar as palavras que formarão as frases.

³² Cf. Carvalho (*op. cit.*) também chamado de método global, partem de uma história, uma frase ou uma palavra para chegar as sílabas e depois ao som das letras.

escrito, das habilidades de leitura e escrita, não pode, portanto, ser visto como um mecanismo de controle e alienação de grande parte da população, no qual se camufla a história das pessoas, do seu trabalho e de sua produção lingüística, não possibilitando ao alfabetizando, principalmente aos jovens e adultos, uma conscientização de sua condição social. À escola não cabe mais apenas informar é preciso democratizar a informação a ponto de que o aluno da EJA saiba o que fazer com ela dentro de uma sociedade letrada.

A discussão da temática letramento está associada à mudança nas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, todavia parece que as demandas de mercado influenciam significativamente nas propostas oficiais de educação, de maneira que pouco se percebe o interesse de todos partilharem do bem cultural que a escrita representa, como direito de todos.

A esse respeito, o discurso da professora de Ciências corrobora para que o professor esteja atento ao processo de apropriação do código escrito efetuado pelos alunos da EJA dentro da perspectiva do letramento e não apenas da alfabetização tradicional. Ao ser indagada sobre o que entendia por alfabetizar letrando, a professora demonstrou domínio sobre o assunto, como se pode verificar no discurso abaixo

(...) existem várias maneiras de alfabetizar. Se a gente for colocar em dois pontos extremos, a gente tem a forma de alfabetizar tradicional que é aquela de memorização dos signos, dos códigos, das letras. Eu acredito que alfabetizar é trazer a realidade como suporte para a aprendizagem que nem Paulo Freire fazia. Paulo Freire partia da realidade dos indivíduos, do contexto de vida deles, para aprendizagem, não só do código em si, mas das diversas imagens, linguagens e códigos que existem na realidade (professora de Ciências).

Uma das conseqüências da ascensão social em virtude da escolaridade bem-sucedida da professora de Ciências (é a única que possui mestrado concluído à época da pesquisa) é sua maior conscientização sobre o que é considerado discurso letrado legítimo pelas instituições de prestígio. Suas leituras possibilitaram-lhe ampliar seus conceitos, inclusive a ponto de diferenciar o método de alfabetização tradicional da concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação, como propõe Paulo Freire.

O acesso à escrita pode ser visto sob dois aspectos: como tecnologia ensina-se o bá-bé-bi-bó-bu de maneira uniforme, homogeneizada e fragmentada para que aquele que aprende a fragmentar a língua desde o início não vá mais tarde buscar esclarecimentos sobre o que significa ter o domínio do código escrito, como bem explicita a professora de

Ciências ao se referir a alfabetização tradicional; e como acesso à escrita como um saber, no caso do letramento, muito além do seu aspecto tecnológico, no qual a linguagem tem papel fundador não apenas na construção da singularidade dos sujeitos, mas também na construção de suas marcas, como membros de um determinado grupo social.

Questões relacionadas à alfabetização e ao letramento tem sido motivo de discussões em vários eventos educacionais pelo país. A UNICAMP, durante o 12º Congresso sobre Leitura - COLE, realizado no período de 20 a 23 de julho de 1999, promoveu o I Seminário sobre Letramento e Alfabetização, evento este de grande relevância para professores de língua portuguesa, pesquisadores, lingüistas e educadores de maneira geral, que se preocupavam com a condição letrada dos indivíduos de uma sociedade. Segundo a ementa deste Seminário, a condição letrada

organiza-se em torno de um conjunto de gestos e comportamentos diversificados, de competências e habilidades heterogêneas, de objetos histórica e socialmente diferenciados; é construída por meio de um conjunto de práticas e de uma rede de instituições, agentes e materiais; seria a base da divisão no interior da sociedade e um dos fatores que poderiam transformá-la.

A discussão sobre a noção de letramento é, pois, densa e complexa, envolvendo tanto aspectos políticos como ideológicos, devendo, portanto ser fomentada nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Kleiman (1995), com base em Scribner e Cole (1981), ao definir letramento, já destacava o modelo ideológico concebido por Street (1984), no qual as práticas letradas não são apenas aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade, ratificando assim o viés político-ideológico que tais práticas possuem.

Foucambert (1994, p. 81) ao se referir sobre práticas de letramento, sublinha que “*é impossível assumir o poder da língua sem compreender as relações sociais que conferem esse poder a ela*”. A inclusão e a participação numa sociedade letrada passa por conhecimento de toda ordem (filosófica, científica e artística), assim como por gestos, hábitos, atitudes, procedimentos e estratégias que constituem valores sociais. Estes diferentes tipos de conhecimento estão associados a práticas, instituições e agentes sociais.

O processo de apreensão do código escrito é visto pela professora de Ciências dentro da perspectiva do letramento, uma vez que ela durante os eventos de letramento³³,

³³ Para Kleiman (2001a, p.40) eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos

realiza atividades que levam em consideração a realidade do contexto dos alunos da EJA.

Eu tenho uma idéia do que é letramento, porque eu tento fazer a comparação entre letramento e alfabetização. Então alfabetização é para mim aquele sistema de aprendizagem do código escrito. Isso para mim é alfabetização. Então letramento passa por uma ampliação desta idéia. Para mim letramento é desenvolver uma aprendizagem com base na leitura de mundo, das coisas que a gente tem. Por exemplo, eu trabalho com meus alunos embalagem de remédio, então remédio é algo que está presente na vida deles e a partir destas embalagens, a gente começa a fazer algumas análises do ponto de vista da Ciência. Então isso para mim é letramento. Isso ajuda eles a desenvolver uma compreensão das diferentes formas que a realidade se expressa, porque o mundo tem vários tipos de linguagens e o letramento propicia uma aprendizagem a partir dessas linguagens, entendeu! Então, por exemplo, é promover o letramento quando a gente desenvolve uma aprendizagem da leitura e da escrita e também da realidade, quando a gente lida com textos, vamos dizer, embalagens, vídeos, próprios daquele contexto. Então isto para mim é letramento (professora de Ciências).

O professor e a professora de Português, o professor de Matemática e a professora de História, assim como a professora da Sala de Leitura conceituaram a alfabetização dentro da perspectiva tradicional. A visão tradicional que os professores têm sobre alfabetização pode vir a se constituir num entrave para a utilização de práticas letradas nas salas de aula da EJA.

Diz respeito a questão da decodificação e da produção tanto oral quanto escrita (professor de Português).

Pelo que eu entendi nos textos (que tratam do conceito de letramento) que tenho lido, a alfabetização e letramento são a mesma coisa (professora de Português).

É introduzir o aluno a aprender a ler praticamente, porque o aluno da EJA tem muita dificuldade de leitura. Às vezes a gente pega aluno analfabeto sem saber ler mesmo (professora de História).

Letramento para mim é a pessoa aprender a ler, escrever, a conversar, a pesquisar, a interpretar (professor de Matemática).

A professora de Geografia foi a única a admitir que não conhecia o conceito de letramento e a confundi-lo com método, como bem demonstram os discursos a seguir.

Eu não conheço este método, eu já ouvi muito falar, mas eu não domino este conceito. (professora de Geografia)

Street (1995, p.134-5 *apud* MARCUSCHI 2001, p. 39) já postulava a existência de múltiplos letramentos presentes em contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, considerando-se as relações de poder ali existentes. O autor apresenta um quadro sobre os múltiplos letramentos que mostraremos a seguir:

AUTORES	OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS
Kirsch e Jungeblut (1986) – nos EUA	leitura escrita cálculo (numeracy) processamento de documentos
Griffin (1990) – na Austrália	letramento para o conhecimento letramento para a auto-expressão letramento para objetivos práticos letramento para debate público
Heath (1983) – nos EUA	Um letramento identificável para cada tipo de comunidade
Street (1995) no Iran	letramento <i>maktab</i>
Camitta (1993) – com adolescentes de escolas dos EUA	letramento vernacular letramento escolarizado
Barton/Ivanic (1991)	“domínios de letramento” “community literacy”
Street (1995)	letramentos dominantes letramentos marginalizados

Diante do quadro exposto percebemos que a temática letramento é bastante diversificada e motivo de pesquisa de vários estudiosos, portanto tais estudos devem fazer parte das discussões nos cursos de formação de professores, principalmente dos que atuarão com a EJA, a fim de que estes professores venham a ter o domínio que o tema requer visando êxito no processo ensino/aprendizagem.

Aos serem inquiridos sobre o que é alfabetizar letrando, grande parte dos entrevistados deixara entrever a dificuldade, inadequação e até mesmo o desconhecimento do como fazer para alfabetizar a quem chega à escola, muitas vezes já tendo passado por ela, com toda uma visão de mundo construída, com anos de experiência de trabalho e com

a auto-estima em baixa. A dificuldade e o desconhecimento por parte deles encontram-se expressos em seus discursos

Quando o aluno vai fazendo as relações, vai colocando as palavras em contexto, não isoladas. O menino já vai começando a fazer frases, até mesmo oralmente; a encaixar palavras em frases, em orações, aí ele está sendo alfabetizado no letramento, eu acredito que seja assim (professora da Sala de Leitura).

É dotar o ser humano de instrumentos mínimos necessários para que ele possa codificar, decodificar o texto, reinterpretar, são ferramentas mínimas à alfabetização por letramento (professor de Português).

Para mim o processo de alfabetização não é só conhecer as letras, é entender o significado das palavras. É conseguir ler e entender o significado, a mensagem (professora de Geografia).

É associar a letra a alguma coisa que a criança conheça relacionada ao meio dela (professora de História).

As falas dos professores destacadas nos levam a refletir acerca da formação inicial e continuada deles, pois percebemos o quanto é difícil alfabetizar letrando caso não haja a apreensão do conceito de letramento. Os professores da EJA precisam ter domínio epistemológico e metodológico do que é letramento para poder utilizá-lo em práticas letradas nas salas de aula da educação de jovens e adultos de maneira que seus alunos possam dominá-los não somente em eventos de leitura e escrita da escola, mas principalmente fora dela.

A este respeito Soares (2003, p. 130) chama a atenção para o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que expressa as exigências formativas e chama a atenção para a complexidade diferencial do profissional desta modalidade de ensino. As DCN para a EJA procuram mostrar às instituições formadoras a necessidade de uma ação integradora entre estas e os sistemas de ensino, como podemos observar:

As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas e sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de ofertas desta modalidade nos sistemas.

Como se vê, a sala de aula da EJA é um espaço público de interlocução e de produção de sentidos, histórica e culturalmente elaborados, como um lugar de reflexão e de conhecimento. Se os alunos da EJA forem provocados a descobrir os sentidos possíveis nos textos, de conhecimento, de interpretações divergentes, certamente eles compreenderão que as significações que os textos comportam podem ser entendidas de maneira diversas, pois são construídas empiricamente na vida cotidiana, ou dentro de arraigadas tradições culturais, bem como na tradição de formação de áreas de conhecimento como a religião, a ciência, a filosofia, a arte.

Ratificamos que já não basta apenas a escola alfabetizar, se faz necessário a incorporação por parte dela de práticas de letramento³⁴ nas salas de aula da EJA, para que os alunos conquistem a cidadania. O letramento precisa ser desmistificado e desmitificado a fim de que não venha a ser mais um modismo na área educacional.

3.1 – A formação dos professores na perspectiva do letramento

As leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis. (ALMEIDA, 2001, p.119)

Sabemos que, dadas as condições de trabalho, há uma tendência muito grande do professor reproduzir a metodologia utilizada por ele durante o seu próprio processo de alfabetização, visando apenas resolver problemas imediatos e não como ferramenta racional, validado pela experiência, para promover a aprendizagem dos alunos e instituir o sucesso no ensino.

Ao reproduzir o modelo de ensino ao qual foi submetido durante seu processo de escolarização, o professor o faz inconscientemente, sem refletir, muitas vezes, que o seu modo de fazer já não condiz mais à realidade presente na escola e no mundo. Ao reconhecerem os percalços pelos quais passaram e passam durante a trajetória profissional, muitos professores abrem espaços para reflexões e mudanças nos cursos de formação de

³⁴ Segundo Barton, *apud* MARCUSCHI (2001, p.37-38) são modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento. A carta pessoal é um evento de letramento, entretanto sua leitura e comentário entre amigos, familiares, etc. é uma prática.

professores, de maneira que estes instrumentalizem da melhor forma possível os futuros professores para lidarem com práticas letradas nas escolas e salas de aula da EJA.

Esse reconhecimento, ao nosso ver, cria a contradição e o conflito necessários para desencadear uma mudança na formação inicial deste profissional. Percebemos que o processo de formação perturba o processo tranqüilo de ensino do código alfabético que mesmo sem conseguir resultados satisfatórios ainda é seguido à risca por muitos professores.

Nas décadas de 30 e 40 do século passado, atribuía-se abertamente o ônus do fracasso escolar no adulto. Aquele que não sabia ler nem escrever era considerado deficiente e incapaz de aprender. Em círculos acadêmicos ou entre os especialistas, essa visão deixou de ser aceita no início da década de 50, em virtudes do trabalho de educadores, lingüistas e psicólogos que trouxeram evidências importantes contra essa concepção.

Atualmente fatores sociais e políticos são apontados por muitos educadores para explicar o fracasso da alfabetização de adultos. Geralmente os programas da EJA, embora necessários para o desenvolvimento dos grandes grupos marginalizados pela pobreza, não são suficientes para integrá-los na sociedade.

Soares (2002a, p. 34), ao se referir à função reparadora da EJA reconhece o princípio de igualdade para todos os brasileiros, permitindo *“não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”*.

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito tem posição privilegiada, revela-se uma problemática a ser enfrentada pelos professores da EJA, uma vez que a leitura e a escrita são bens relevantes a graus elevados de letramento. O não acesso a estes bens é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. Não se pode culpar o aluno ou o professor da EJA pelo fracasso escolar, todavia é necessário que se reflita de que maneira realiza-se a formação inicial dos professores que atuarão na EJA, pois ao que nos parece alguns cursos de licenciatura não tratam de questões relacionadas ao letramento, ou quando o fazem tangenciam-no.

Kleimam (2001, p. 24) chama a atenção para o letramento dos que ensinam a ler e escrever. Segundo a autora adquirir práticas de letramento não é uma panacéia universal

para se formar um alfabetizador competente na sua área de especialização – a escrita. Uma das condições integrantes da identidade profissional do professor é a familiaridade com as práticas de leitura e escrita.

Essas práticas devem ser contextualmente situadas para o trabalho e no contexto de trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar. Nessa perspectiva, reafirmamos que tais práticas não podem ser utilizadas de forma preconceituosa, como mais um instrumento para prejudicar e discriminar grupos já diminuídos socialmente.

A escola, como uma das principais agências de letramento deve trabalhar a leitura e a escrita de maneira a favorecer aos alunos da EJA apreensão de ferramentas que os instrumentalizem para transitar no circuito social com conhecimento das regras do jogo, podendo vir a interferir neste jogo e até mesmo propor novas regras. Este movimento se dá *pela, na e com a* linguagem. É por meio dela que os feixes de sentido se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signo ideológico.

A noção de letramento aponta para a criação de um novo contexto escolar e social, bem como para se refletir sobre o processo de alfabetização em espaços educativos, uma vez que muitas são as instâncias sociais utilizadas por todos os cidadãos. Portanto, sendo a escola, por seu caráter institucional irradiador e produtor de conhecimento, uma das mais importantes instâncias social e educacional, seu papel é de destaque, não somente no período da alfabetização, mas enquanto ali o aluno permanecer em busca de conhecimentos.

Como o professor é considerado o mediador³⁵ entre a relação conhecimento-aluno, cabe-lhe possuir saberes que corroborem para uma interação nesta relação. Os saberes necessários à docência possuem aspectos individuais e sociais, como bem aponta Tardif (2002, p. 11). Segundo este autor o saber está relacionado ao “*contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.*” Como não se pode dissociar o ser professor do ser humano, evidentemente que esta indissolubilidade será permeada por cruzamentos dos aspectos coletivos e individuais, sociais e culturais.

A identidade docente está relacionada com a pessoa, com suas experiências de vida,

³⁵ A esse respeito consultar Kleiman (2006, p. 75-92), no qual a autora, ao tratar dos processos identitários na formação profissional do professor, afirma que a dimensão política do trabalho do professor fica obliterada no conceito de mediador. Segundo ela o professor deve ser um agente de letramento, uma vez que é também agente social.

com sua história pessoal, familiar, escolar e profissional. Sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em suas experiências materializadas durante o exercício do magistério, pois são saberes socialmente construídos e partilhados durante os processos interativos vivenciados com os alunos em sala de aula e com os outros participantes do contexto escolar.

Como é impossível dicotomizar a pessoa do profissional, a constituição do professor como sujeito leitor é fator preponderante para a sua formação como profissional, pois *“todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”* (TARDIF, 2002, p. 145) como se percebe nos fragmentos narrativos dos professores abaixo:

De tanto ouvir historinhas passei a contá-las para meus colegas, crianças como eu e vizinhos de onde eu morava. Ficavam todos ao meu redor ouvindo atentos e eu fazia ‘caras e bocas’ para tentar envolvê-los na narrativa que contava. Como meu “público” começara a pedir mais e mais historinhas, passei a ir buscá-las nos livros que minha avó guardava com todo carinho entre seus objetos de mais valor. Tomei como exemplo a conduta de minha avó com relação aos livros e hoje os que tenho recebem de mim o maior cuidado.

Foi, então, que despertei para o prazer da leitura. Tal como ouvir e contar histórias, ler passou a ser, para mim, uma aventura que me leva a conhecer, compreender e mergulhar num tempo-espaço singular, vivido e construído por sujeitos que chamamos personagens que, em maior ou menor medida, também podem se tornar protagonistas de suas próprias vivências, reais ou imaginárias. Ler também é construir uma rede de sentidos em busca de relações compreensivas que nos permitam conhecer quem somos e o significado das nossas opções

A prática da leitura tem me proporcionado o desenvolvimento de uma leitura crítica do meu contexto de vida e, também, da percepção da minha própria realidade pessoal e profissional. Mas esse desenvolvimento não ocorreu ‘de uma hora para outra’. Foi como numa construção, por vezes, difícil, lenta, com alguns atropelos, percalços, paradas... mas, que se mantém até hoje como expressão da minha incompletude. (professora de Ciências)

Mais tarde, quando adolescente, comecei a ler estorinhas de contos de fadas, e comecei a colocar em prática a imaginação, ler e imaginar as cenas, uma vez que os livros nem sempre traziam gravuras, já no segundo grau, comecei a ler romances clássicos e me apaixonei por obras de autores brasileiros como: Aluísio de Azevedo, Machado de Assis, José de Alencar e outros. (professora da Sala de Leitura)

No primário só existia um livro para os alunos, era o “Infância brasileira”, que continha muitos textos de fábulas e outros textos como a “Indiscrição” e no final do texto, tinha a moral do texto inscrito. (professor de Matemática)

Entre o José Veríssimo e o IEP fiz leituras críticas sobre capitalismo e socialismo. Estas leituras fizeram eu ter consciência da classe social a qual eu pertencia. A partir daí me dediquei a ler biografias, principalmente às de pessoas que marcaram a História, como: Che Guevara, Anita Garibaldi. Também li muita Bianca, Sabrina e Júlia (nada críticas), até deixava de merendar para poder comprar as usadas num sebo que havia no comércio. (professora de Geografia)

O contato introdutório no mundo da leitura, de certa forma pode ter determinado as escolhas que os professores fizeram pelos cursos de graduação e pela maneira como escolhem os gêneros textuais com os quais trabalham. Com exceção da professora de ciências, cuja narrativa já denota a importância que as histórias contadas pela sua avó influenciaram e motivaram seu gosto pela leitura, as demais mostram a diversidade de gêneros (contos, fábulas, folhetim policial, biografias, romances populares entre outros) aos quais os professores foram expostos durante as práticas de letramento vividas na família e na escola. Ressaltamos também a importância da família para a construção de práticas de letramento e para a (re)elaboração, por parte do professor do conceito de leitura.

Pena (2005, p.72), ao se reportar a importância do contexto familiar na formação do leitor, diz que o professor pode refletir sobre sua prática leitora, considerando: a) a multiplicidade cultural que resulta em diferentes tipos de letramento; b) os usos e funções da leitura que diferenciam-se e variam de acordo com cada leitor porque se desenvolvem no cotidiano desses sujeitos, implicando em diferentes estratégias de leitura conforme seus objetivos, o grau de complexidade e as práticas discursivas as quais os sujeitos têm acesso.

Ao optar pelas práticas de leitura envolvendo as narrativas, tendo preferência pelas crônicas em sala de aula, a professora da sala de Leitura deixa antever que as escolhas por determinado gênero textual não é aleatória, mas fruto de uma história de leitura vivenciada no passado. “*Geralmente faço opção por narrações do cotidiano, do dia-a-dia, crônica. Eu gosto muito de trabalhar com crônicas*”. (professora da Sala de Leitura)

O mesmo ocorre com a escolha do professor de Matemática ao eleger o gênero narrativo fábula, por ter sido muito presente durante o seu curso primário (equivalente hoje o ensino fundamental de 1ª a 4ª série) e que continua sendo utilizado durante suas aulas. Chama-nos atenção também a resposta do professor de Português, que ao ser inquirido sobre as práticas de leitura utilizadas em sala de aula respondeu:

eu sempre trabalhei em conjunto com o professor de matemática e sempre trabalhávamos com fábulas porque a fábula acaba sendo um texto de moral fácil de ser entendido e de ser interpretado e a cada aula que a gente ministrava sempre trazia uma fábula ou no início ou no final. Em cima disso produzia a aula, se discutia, se abstraía e a gente fazia a relação com o dia-a-dia dos alunos. (professor de Português)

As práticas letradas vivenciadas pela professora de Geografia demonstram que desde cedo a leitura crítica era uma constante em sua vida, de maneira que a partir da leitura sobre o sistema capitalista e o sistema socialista na escola, conseguiu ter noção da classe social a qual pertencia. Esta leitura impulsionou-a a adentrar mais ainda nas questões que envolvem a noção do espaço não apenas físico, mas político e econômico que ocupava socialmente a fim de melhor entendê-lo. Outro fator relevante na narrativa da professora é quando ela se refere às leituras “clandestinas” que realizava das revistas Bianca, Sabrina e Júlia como sendo nada críticas.

Ao fazer uma reflexão acerca do professor ser ou não ser um leitor Britto (1998) reconhece que a prática de leitura para boa parte dos professores limita-se a um nível mínimo pragmático³⁶, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Tal prática pode levar alguns segmentos da sociedade, dentre eles os intelectuais, a possuírem uma concepção equivocada de que o professor é um não leitor pelo fato deste não se enquadrar no modelo dominante de leitor preconizado por muitos intelectuais, escritores e até mesmo por professores. O autor conclui dizendo que “*ser leitor é uma questão de postura e de hábito e que, para tanto, bastariam vontade e determinação, sendo, portanto de responsabilidade individual. Escamoteia-se, assim, o fato fundamental de que a leitura é uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais*” (op. cit., p. 68)

No momento da realização das entrevistas percebemos que as professoras de Português e de Geografia envergonhavam-se de dizer que liam revistas femininas e de “pouco conteúdo”. Notamos que a professora de Geografia imediatamente abre parênteses para que o leitor saiba que ela tem consciência de que aquele tipo de leitura não é crítica e que, portanto é de menos importância, já que é “condenada” no meio acadêmico e escolar.

³⁶ Cf. Britto (op. cit.) A leitura que o professor faz de textos literários é a que consta dos livros infanto-juvenis produzidos para alunos ou de textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos livros didáticos; a leitura informativa do professor é a dos paradidáticos, ou seja, seu universo de conteúdos necessários coincide com o do livro.

As concepções construídas do professor “leitor interdito”³⁷, como bem aponta Britto (*op.cit.*), afetam negativamente a auto-imagem deste profissional, reforçando a visão que a mídia e a academia historicamente têm formado sobre o professor. É importante destacar os equívocos deste imaginário, trazendo contra-evidências, a fim de contribuir para o processo de formação de uma imagem positiva do leitor-professor, que considere as práticas de leitura dos professores no sentido de melhorar a auto-estima desta categoria profissional.

Apesar de viver imerso em um meio no qual a leitura faz parte do seu cotidiano, o professor, como leitor, não restringe seu campo de leitura, em função das condições de seu trabalho árduo, corrido, desgastante e desumano. Muito pelo contrário, apesar da falta de tempo, do trabalho em vários turnos, das condições socioeconômicas, os professores que participaram desta pesquisa demonstram que a leitura faz parte do universo deles e que, portanto, são leitores e fazem parte da cultura letrada³⁸ da sociedade brasileira, como se observa nos discursos abaixo:

Sempre quis voltar para Belém e, após cinco anos, consegui minha transferência. Só que para manter a carga horária, tive que me dividir em três escolas: Esta (Maria Luíza) aqui na Sacramenta, pela manhã, no João Carlos Batista, na Cabanagem, pelo turno da tarde e no Avertaninho, em Icoaraci, no turno da noite. Fase terrível, não conseguia me organizar e nem fazer um trabalho legal, porque não tinha tempo. Para conseguir a vaga ministrei Educação Artística por um ano, que não é minha formação. Não me identifiquei. Não fiz um bom trabalho. As leituras pararam por falta de tempo. Recentemente leio “*best sellers*”. Li “Pais brilhantes, Professores fascinantes”; “Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor”, achei-o um tanto machista, tentando justificar as atitudes masculinas. Leio muito Rubens Alves, inclusive o meu livro de cabeceira é “Retorno eterno”.

Acho que ainda leio pouco, pois o professor deve estar sempre se atualizando. Preciso ler mais, mas falta-me tempo e fico deixando pra depois. (professora de Português)

Difícilmente produzo texto para meus alunos, porque não tenho tempo. Trabalho nos três turnos, tanto no estado como no Município. Já cheguei a trabalhar em quatro escolas, mas depois que comprei minha casa diminui o ritmo, até porque prejudiquei minha garganta, devido à excessiva carga horária que tinha. (professora de Geografia)

³⁷ Aquele professor que lê, mas não tem obrigação ou necessidade de ler além dos produtos que informam a prática escolar, sejam textos literários sejam de outros gêneros, todavia como cidadão que é, o professor tem pouco acesso a estes textos, tanto pelos vínculos culturais estabelecidos, quanto por sua condição socioeconômica. Britto (1998, p. 78).

³⁸ A este respeito ler Abreu (2006).

Como professora da sala de leitura, nem sempre posso desenvolver um trabalho de leitura, uma vez que o tempo é escasso e a turma é numerosa. Chegamos mesmo a ter em nossa sala, muitas vezes duas turmas juntas, pois na ausência da professora, ficamos com os alunos da mesma e mais a turma da qual estamos cobrindo o HP da professora de sala de aula. (professora da Sala de Leitura)

Ao analisar as práticas de leituras cotidianas vivenciadas por um grupo de dez professoras-alfabetizadoras da rede pública de ensino fundamental do município de Campinas, SP e utilizando-se da narrativa como procedimento metodológico, Guedes-Pinto (2002) procura situar a problemática da constituição da professora-leitora, trazendo para o debate a relação entre os cursos de formação de professores e as práticas de leituras.

Guedes-Pinto (op cit.) entende que a leitura é uma prática sociocultural que se constitui nos processos históricos de cada leitor, circunscritos sempre pela organização sociopolítica de uma dada sociedade. Ao se aproximar das professoras-alfabetizadoras, em sua pesquisa, a autora estabeleceu um diálogo entre a academia e as docentes da rede pública de ensino fundamental. Pois sabedores somos que uma grande parte dos professores não ficam à vontade para expor suas práticas de leitura a alguém oriundo da academia em função da existência de uma não-correspondência dos valores sobre a prática de leitura vivenciadas pelas professoras-alfabetizadoras e pela prática de leitura vivenciada pela pesquisadora da universidade.

Situação similar aconteceu em nossa pesquisa, o diferencial é que os professores são todos possuidores de terceiro grau, com especialização. Inclusive a professora de Ciências concluiu o mestrado durante a etapa de construção de dados desta pesquisa, conforme já dissemos anteriormente. Tardif (2002) postula que as pesquisas sobre o ensino sejam baseadas no diálogo fecundo com os professores, que não devem ser considerados objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. Portanto, eles têm o direito de dizer algo a respeito da própria formação profissional.

Em sua epistemologia sobre a prática profissional do professor, o referido autor defende que seja estudado o conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores no espaço de trabalho para o desempenho das suas tarefas. Saberes estes que englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (*op.cit.*).

Assim, o professor como pessoa, como ser histórico-social influenciará e será

influenciado pelo profissional que é. Desta forma, os saberes que construiu durante sua trajetória pessoal ressoarão no transcorrer das atividades que ele desenvolverá socialmente e institucionalmente.

Tardif (2002), afirma que o saber dos professores não pode estar separado das outras dimensões do ensino, segundo o autor, devem ser conciliados os saberes, os aspectos sociais e individuais dos professores. Tardif (*op.cit.*) preconiza que o saber docente é um saber social por cinco motivos: primeiro porque é partilhado com todo um grupo de agentes; segundo porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que garante a sua legitimidade e orienta sua definição e utilização; terceiro porque seus próprios objetos são objetos sociais; quarto porque o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber ensinar) evoluem com o tempo e as mudanças advindas da sociedade e, por fim, o quinto que diz que o saber é social porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre seu papel como docente e como devem ensinar, provém de certa forma, de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes, sendo importante para o docente do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar em sala de aula.

Sabemos que para (com)viver numa escola o professor mobiliza diferentes saberes. Tais saberes, no transcurso da carreira profissional, encontram-se em um processo em (re)construção, podendo o professor modificá-lo, adaptá-lo em função dos momentos e das fases pelas quais passa ao longo desta carreira, então por quê não fazê-lo?

Primeiro porque, a formação para o magistério está ainda dominada por conhecimentos disciplinares, geralmente compreendidos como “feudos” nas diversas áreas, desconectados com a ação profissional, devendo estes conhecimentos serem aplicados na prática por meio de estágios ou outras atividades. Kleiman (2006, p. 88) chama a atenção para

(...) o modelo acadêmico de formação de professores continua praticamente inalterado – expõe-se o aluno ao saber acumulado -, apesar da existência de novas propostas e da percepção de novas necessidades. Uma reorganização dos cursos em torno das representações que o corpo docente faz dos seus egressos é um instrumento de aproximação entre o plano da proposta e o da sua implementação. E a representação do

professor como agente de letramento põe em relevo a agência humana, a agência institucional e a prática social situada de uso da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional.

Tardif (*op. cit.* p. 242.) nos fornece o segundo motivo pelo qual o professor tem dificuldades em alterar o seu processo de construção dos saberes, ao qual o autor chama de modelo aplicacionista do conhecimento, aquele em que o ensino é organizado em torno da lógica das disciplinas: funciona por especialização e fragmentação, oferece aos alunos disciplinas que não têm relação entre si, constituindo-se em unidades autônomas, fechadas em si mesmas, de curta duração e de pouco impacto sobre os alunos. Em seguida, o aluno vai para o estágio aplicar os conhecimentos e, quando termina a formação, começa a trabalhar sozinho aprendendo seu ofício na prática e constatam que os conhecimentos disciplinares ensinados na graduação estão mal enraizados na ação cotidiana.

Uma proposta de modificação curricular nos cursos de formação de professores já vem ocorrendo no Brasil e é apresentada por Matêncio (2001), tal currículo implantou-se desde 2001, no Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas), cujas diretrizes específicas referem-se à necessidade de que os cursos de formação centrem-se na construção de competências profissionais pelo formando.

Fundamenta essa noção de competência o princípio de que a aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos sobre o saber, o saber fazer e o saber por quê. Em outras palavras, os documentos oficiais fazem opção deliberada pela concepção de aprendizagem em que aprender é construir conhecimentos (e não acumular informações). (p.287)

Percebemos nos discursos de alguns professores da EJA a preocupação com: o acúmulo de informações; a fragmentação e acúmulo da matéria ensinada; o conhecimento pedagógico, baseados nas didáticas, nas metodologias e em técnicas pedagógicas, aprendidos na formação inicial; e o conhecimento tácito, aquele implícito, nos discursos oficiais da escola ou do governo que inviabilizam a efetivação de práticas de letramento.

Ao serem solicitadas sugestões aos professores para que os cursos de formação qualifiquem efetivamente professores voltados para as práticas de letramento na EJA, vários deles responderam que não basta os conhecimentos adquiridos na academia, se faz necessário desenvolver outros conhecimentos que não são aprendidos dentro dos cursos de formação.

(...) o fundamental hoje não é só ensinar técnicas, mas ensinar a pessoa a saber a ser gente, o profissional a ser gente, muito mais do que uma máquina de reproduzir ele precisa ser gente, nós temos que parar e olhar o aluno como um ser, não como um aluno, então me parece que faltam práticas do ponto de vista psicológico que dê esse respaldo e tratamento para o professor, esse cabedal, essa visão do professor não apenas do ser aluno, do ser homem, do ser mulher, do ser humano, acho que faltam práticas mais da psicologia. Acho a professor muito mal preparado neste aspecto (professor de Português).

Ao enfatizar “o saber a ser gente”, o professor de Português mostra sua preocupação não apenas com os conteúdos disciplinares, mas com uma preparação psicológica que o professor precisa ter para lidar com os alunos da EJA. A este respeito, no primeiro capítulo desta dissertação, nos referimos ao Relatório *Aprender a ser*, entregue à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (2001), o qual, já em 1972, expressava, em seu preâmbulo, o temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica³⁹ das sociedades. Neste Relatório é recomendado não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. No entanto, não se encontra ali nenhuma orientação quanto ao professor lidar com sentimentos e emoções tão presentes nas interações de sala de aula. Este é um ponto que a academia, não discute com os futuros professores, se o faz é de maneira tão superficial que não chega a ser colocado em prática.

Outro ponto que merece reflexão diz respeito ao pilar *aprender a conviver*, principalmente em relação à heterogeneidade presente nas salas de aula da EJA. É preciso pensar a cultura como uma forma de viver junto e, como consequência para assumir a educação para a convivência com a diversidade, para o debate ético e para enfrentar os desafios de um mundo em rápidas e vertiginosas transformações, que tendem a repercutir em sala de aula.

Tardif (2002, p. 270), ao apontar problemas epistemológicos do modelo universitário de formação corrobora com o que diz Kleiman (2006). Segundo o autor *os cursos de formação são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista*⁴⁰ do

³⁹ “risco de alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade, no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento, das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um.”

⁴⁰ O modelo aplicacionista é idealizado segundo a lógica disciplinar e não segundo a lógica profissional. O conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidade de formação distintas e separadas,

conhecimento (...), tal modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias.

Os cursos de formação de professores ao ensinarem aos alunos conhecimentos proposicionais (aqueles impostos pela escola), informações nem sempre contextualizadas, mantêm o alicerce da formação inicial intacto. Assim, os discentes terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças que serão reatualizadas na hora da prática e reforçadas pela socialização os professores e pelo grupo de trabalho nas escolas.

O terceiro motivo pelo qual o professor tem dificuldades de alterar o seu processo de construção dos saberes está centrado na formação para o magistério, cujo representante do corpo docente é o professor hegemônico⁴¹, aquele que não consegue mais fazer frente ao mundo que passa por constantes modificações, em função do avanço tecnológico, que diminuiu distâncias e de comunidades transnacionais que tentam conferir legitimidade às práticas discursivas, educativas e sociais de grupos minoritários, como é o caso da modalidade EJA.

Faz-se necessário, portanto, que os cursos de formação de professores, não só dêem atenção à EJA com o abandonem a concepção do modelo autônomo de letramento de acesso limitado e pressupostos elitistas, como bem assevera Kleiman (2006), para que as práticas populares⁴² sejam legitimadas. Uma das maneiras da escola ensinar a escrita aos grupos populares encontra-se na *“transformação das estratégias dos cursos universitários que deveriam formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos”* (op. cit., p. 76).

A respeito desses novos contextos de atuação dos professores citados por Kleiman (op. cit.), Campos (2007) aponta alguns que achamos relevante constar aqui porque abrem novos campos de atuação para o trabalho docente, cujas práticas de letramento também poderão ser visualizadas. São eles: processos educativos escolares e não escolares;

além de, neste modelo, o aluno ser tratado como “espíritos virgens”, não sendo levados em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

⁴¹ Para Kleiman (2006, p. 76) é o professor hegemônico que circula nos cursos de formação, informado teoricamente pelo sociocontrutivismo. Em contraposição a este o professor emergente, informado pelos estudos do letramento.

⁴² São práticas que exigem diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência do processo de democratização do acesso ao conhecimento. É a educação comprometida com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado. Cf. Esteban (2007, p.11)

educação à distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racional; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação no campo; educação hospitalar; educação prisional e educação comunitária ou popular.

A modalidade EJA como um dos contextos de atuação docente pode ser também discutida pelos alunos nos cursos de formação de professores, uma vez que eles se ressentem dessas discussões durante a formação inicial, como se vê nos discursos a seguir:

Eu acho que não adianta você ensinar técnica para uma pessoa que já tenha alguma forma técnica se a pessoa não está preparada para lidar com o ser humano. É diferente o público da EJA. Eu vejo que aluno da graduação faz apenas dois semestres de Psicologia na graduação e isso não o prepara. Estar lidando com o ser humano é outra coisa. Ele é um aluno a cada dia diferente, (pausa) então se o professor não tiver essa visão, ele vai entrar na sala, não dá boa-noite, não dá boa-tarde. Chega, dá o conteúdo, sai e acabou-se o problema... é o professor vendedor que eu chamo: chega vende a mercadoria e vai embora, já ganhou o dia. Mas quando você passa a vê-lo como um ser, outra vez como um ser integral, aí você precisa ter um respaldo psicológico para poder resolver melhor o seu trabalho; por que você passa a ter dificuldade como ele; você passa a sofrer como ele; você passa muitas vezes a se emocionar com a dificuldade dele. Você precisa ter toda uma preparação psicológica, todo um acompanhamento porque é uma carga emocional muito grande. Acho que o professor talvez seja o profissional que mais receba carga emocional de seu público, porque são “n” histórias de vida, de mulheres de sessenta e dois anos a jovens de dezoito anos, e essas mulheres de sessenta e dois anos, como eu tenho alunos que estão estudando. Têm toda uma história de vida, de filhos, de maridos, de separações, de conflitos e de dificuldades para chegar numa sala de aula. São “n” histórias e você passa, na verdade, a fazer parte delas...(pausa) são experiências extraordinárias, realmente são as experiências mais humanas que eu acho é com o ensino do EJA (professor de Português).

É que seja um curso, uma preparação direcionada para o EJA, não só para a EJA, mas para alunos ainda não alfabetizados. A gente sente essa dificuldade não só na EJA, mas com alunos da 5ª e 6ª série, um estudo voltado mais para isso (trabalhar na EJA). Como alfabetizar esses alunos? Quais são as metodologias que devem ser adotadas? Como fazer isso? Deveria ter uma preparação desse tipo na universidade, a gente não tem, mesmo no nosso curso de licenciatura nós não temos. A idéia que se tem lá é que se vai pegar alunos da 5ª série em diante e que esses alunos já vêm letrados, alfabetizados, só que a verdade não é isso. Aí a grande dificuldade (professora de Português).

Eu percebo que na EJA existe uma certa discriminação. Não existe políticas voltadas para a EJA. Eu acho que é um nível que tem precisado mais dessa atenção. Geralmente a gente passa pela universidade e nós somos preparados para receber alunos que já saibam ler, que já sabem escrever. Eu sou da Geografia e todos nós aqui passamos a atuar a partir

da quinta série, ou no caso, a EJA, alunos que seriam da terceira e quarta etapa e geralmente na universidade não há essa perspectiva de você ter que alfabetizar. Você é preparado, para receber alunos que já sabem ler e escrever e não para alfabetizar, essa é a grande questão, porque de quem é a responsabilidade? (professora de Geografia).

Que o professor fosse direcionado para a EJA, que a EJA fosse contemplada na graduação. Na universidade as aulas são para o todo, mas ali esquecem que o todo tem as suas diferenças e a EJA é uma particularidade deste todo. Eu quando vim para a EJA tive muita dificuldade, muito mesmo e ainda tenho, porque você pegar um aluno de quinta série do ensino normal que é aquele capetinha, mas que sabe que você só precisa despertar a atenção dele é uma coisa. Agora você pegar um aluno do EJA que já é um adulto que já vem de uma série de dificuldade para chegar até a escola é muito difícil. Precisa, o professor ter uma habilidade maior à noite e você já não tem mais, porque você também já chega cansado e estar com aquele aluno é muita vocação precisa ter muita dedicação para ele (professora de História).

Soares (2002, p. 159), ao tecer considerações acerca da EJA no contexto brasileiro no que tange à formação docente, preconiza que a formação de educadores para esta modalidade de ensino ainda se faz de maneira incipiente face à demanda crescente de profissionais na área e aponta algumas dificuldades no processo de formação: *1) o caráter voluntário, que leva a uma provisoriedade nas ações; 2) a escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto a sua prática docente; 3) a falta de concursos públicos para a área que, evidencia o não reconhecimento da educação de jovens e adultos como habilitação profissional.*

Pelos discursos dos professores que fizeram parte desta pesquisa percebemos que a modalidade EJA e a temática letramento não foram contempladas como campo de estudo e pesquisa durante a graduação e, pelo visto, nem na formação continuada, de maneira que os professores pudessem utilizar práticas de letramento com seus alunos. Não consta em nenhuma narrativa e de nenhuma entrevista realizada com os professores, informações de que tenham participado de eventos referente aos saberes necessários a esta modalidade de ensino e a esta temática. Dessa forma, a negação destes campos de estudos poderá influenciar, sobremaneira, a prática do professor da EJA demonstrando dificuldade em ensinar a leitura para seus alunos dentro da perspectiva do letramento. Mas quais as competências e habilidades que os professores possuem para desenvolver práticas letradas? Estas são categorias necessárias ao professor que discutiremos a seguir.

3.2 – Práticas de letramento dos professores da EJA

Sabe-se que a leitura – o saber ler – foi, durante milênios, um operador brutal de discriminação social. A escrita-leitura (visto que uma não existe sem a outra) esteve desde o início ligada (com os escribas reais) às esferas do poder e da religião. Como padrão do tempo, da comunicação, da memória, do segredo, só podia ser um instrumento privilegiado do poder – ainda que este saber estivesse delegado numa casta de técnicos (escravos e cléricos) que dependiam do poder. É por isso que a ‘alfabetização’ (ou difusão da escrita-leitura como técnica) sempre esteve ligada às lutas políticas e sociais da história. (Roland Barthes & Antoine Compagnon, *leitura*, Enciclopédia Einaudi, v.11, p.184.)

Não restam dúvidas da necessidade de redefinir os cursos de formação de professores, na perspectiva de que o letramento na EJA seja incorporado como campo conceitual e metodológico nos currículos dos referidos cursos. É imprescindível que o professor da EJA domine práticas de letramento para o exercício profissional. Dessa forma os cursos de formação de professores precisam fazer uma análise do currículo no interior dos cursos dentro de uma perspectiva crítica e culturalmente sensível para o desenvolvimento de tais práticas levando em consideração as competências discursivas dos professores, sua credibilidade e sua legitimidade, de maneira que os docentes possam usufruir dos benefícios do “bom” letramento, isto é, aquele que permite um entendimento melhor do contexto de forma que haja um maior controle sobre as decisões a serem tomadas.

Quando falamos de um “bom” letramento queremos dizer que o professor como agente da instituição escolar e um dos representantes da cultura letrada, já é, ou deveria ser, um consumidor e produtor dos bens culturais de diferentes contextos. Sua própria natureza de trabalho exige um mergulho em experiências que pressupõe a aquisição e reelaboração de conhecimentos não somente da cultura letrada como das demais.

No entanto, sabe-se que, na atual conjuntura social brasileira, recebendo baixa remuneração, o professor é excluído dos grupos sociais de alto poder aquisitivo, em consequência disso, advém o desprestígio social e a profissão do magistério torna-se opção para aquelas pessoas pertencentes a segmentos de menor poder socioeconômico na escala social, de menor capital cultural e de pouca familiaridade com a leitura de prestígio.

Estes fatores afetam significativamente o professor como profissional e como leitor,

de tal sorte que as representações construídas em torno da profissão-professor apontam para práticas de leitura limitadas e limitadoras.

Almeida (2001, p. 119), em sua pesquisa sobre a identidade do professor-leitor defende “*como forma política para a inclusão cultural dos educandos e educadores, a necessidade de um resgate ou intensificação das práticas de leituras de prestígio nos cursos de formação inicial/licenciaturas e nos de formação continuada de professores*”.

A necessidade de intensificar as práticas de leitura, propostas pela autora, estão intimamente ligadas à questão do letramento, que por sua vez está ligada ao trânsito do sujeito por diferentes esferas sociais. Tudo isso implica o conhecimento dos gêneros discursivos, uma vez que o professor é, ao mesmo tempo, agente de letramento e agente social, portanto precisa do conhecimento dos gêneros textuais para poder agir socialmente.

Apesar das dificuldades em conceituar letramento os professores da EJA trabalham com práticas letradas e tentam aproximar os gêneros textuais da realidade social do aluno, como se observa nos discursos abaixo:

Eu utilizo práticas de leituras de jornais que aproveito muito do projeto “Liberal na escola”, que é direcionado para os alunos do ensino fundamental. Esses jornais ficam na sala de leitura e eu aproveito. Trabalho com eles o texto, a leitura, a interpretação, faço a discussão sobre as notícias que eles lêem. Na sala de aula, a gente discute sobre essas notícias, depois eles opinam escrevendo sobre as notícias e trabalho também a produção de texto. (professora de Português)

A leitura que a gente faz é de texto, a gente às vezes leva da própria biblioteca da escola livros até eles que não dá para ser numa aula o livro todo, mas pelo menos parte de um livro eles lêem. A gente também leva jornais. São essas as práticas que a gente tem na nossa matéria. (professora da Sala de Leitura)

Quando eu trazia muito texto, usava muitos livros também, com diversos autores, só que este ano eu estou utilizando os livros da escola que eles distribuíram. (professora de História)

Nós utilizamos muitos livros, geralmente eles reclamam que os textos são muitos longos. Comecei a usar textos de jornais curtos, mas percebi que também havia certa rejeição. Um tempo desses resolvi passar um filme chamado “O pianista” que falava sobre o sofrimento dos judeus durante o nazismo. Eles assistiram. Eu pedi que eles fizessem um texto, não delimito o número de linhas. Os alunos perguntaram de quantas linhas e eu disse de quantas linhas eles quisessem escrever. Eu só queria que eles escrevessem o que eles entendessem, o que eles sentiram. Eu ainda tenho alguns textos que eles refizeram. (professora de Geografia)

Reportagem de jornal, eu lido muito com o jornal, (pesquisadora pergunta quais artigos de jornais?). Me chama a atenção as reportagens de jornal que fala sobre, por exemplo, a degradação do meio ambiente, sobre

aspectos sociais, e eu levo para a sala de aula para discutir. Embalagens de remédios a gente trabalha na educação de jovens e adultos porque parece que isso faz mais sentido para eles, por exemplo. Não teve aquele desastre ecológico lá no rio dos sinos que matou vários peixes, pois aquela reportagem a gente acompanhou, por vários dias e a gente trazia coisas novas pra sala de aula e eles também traziam novidades de reportagens a respeito. Eu também trabalhei aqui na sexta série (a entrevista foi gravada em outra escola que a professora trabalha) com os meninos também tanto é que quando descobriram os culpados, no outro dia os meninos vieram comentar comigo, olha já descobriram quais foram as empresas (risos). Eles já sabiam antes de mim, chama a atenção, faz sentido é significativo para eles. Também cartaz de campanhas de vacinação, do dia mundial de combate a *aids*, eu levo, principalmente para trabalhar na educação de jovens e adultos... (professora de Ciências)

Antes era assim: eu sempre trabalhei em conjunto com o professor de matemática e sempre trabalhávamos com fábulas porque a fábula acaba tendo um texto de moral fácil de ser entendido e de ser interpretado e a cada aula que a gente ministrava sempre trazia uma fábula ou no início ou no final. Em cima disso produzia a aula e em cima disso se discutia, se abstraía; a gente fazia a relação como dia-a-dia dos alunos, isto tornava muito mais fácil o retorno deles de tal maneira que depois de alguns tempos dois ou três meses de trabalho com fábulas eles já pediam que nós fizéssemos este serviço. Não era só uma questão de letramento, mas tinha a ver também com a sociabilidade entre os alunos, do dia-a-dia, da preocupação de valores, isso tornou o nosso serviço mais maleável, mas fácil de realizar.

A partir do livro (livro adotado recentemente na escola, cujos autores são paraenses) um pouco diferente, porque te dá algumas leituras de autores e temas paraenses que nós utilizamos até para valorizar um pouco nossa cultura. Temas sobre o miriti, o círio, a maniçoba, a manga, utilizamos sempre no final fazendo com que eles produzam um livro, um texto que tenha que ser ambientado no bairro aonde eles moram, com valores de onde eles moram, com o nome das ruas, do bairro, das pessoas, do comércio. Estamos trabalhando assim agora. (professor de Português)

Pelos discursos acima percebemos a diversidade textual utilizada pelos professores com os alunos da EJA. A este respeito Bakhtin (2002, p. 248) afirma que *“a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gênero discursivo que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera”*.

Podemos dizer que os professores, apesar do pouco conhecimento teórico acerca do letramento e de gêneros textuais, sabem usá-los metodologicamente nas atividades que desenvolvem com os alunos da EJA, demonstrando assim que são possuidores de saberes profissionais que lhes permitem utilizá-los no dia-a-dia.

3.3 – Competências e habilidades sobre o letramento para ensinar letrando

Todo professor é um cozinheiro do saber, um “chef” na gastronomia do saborosa do aprender. Os conteúdos são importantes, mas não podem obcecar a essência do sabor de aprendizado que se oculta no treino das habilidades operatórias. Capitania hereditária, por exemplo, pesquisa-se em livros ou na internet, mas o “tempero” dessa aprendizagem se completa com as habilidades de comparar, analisar, criticar, deduzir, relacionar, classificar, descrever. (Celso Antunes 2002, p. 68)

Falar de competências e habilidades é adentrar em um terreno minado, tal é a variedade de correntes pró e contra tais categorias. O sentido de competência é bastante eclético e polissêmico. Sua introdução na educação formal é recente (década de 1990) e deu-se em virtude da mudança do paradigma produtivo que apontava para um outro tipo de trabalhador a fim de atender o sistema capitalista, portanto sua origem advém do discurso empresarial, seguido por economistas e sociólogos.

Percebemos que o termo competência sofreu uma transposição do discurso empresarial para o discurso educacional em face às exigências do mundo do trabalho e dos organismos internacionais, que passam a determinar, em nível mundial, as políticas educacionais, a exemplo temos: Comissão Européia e a Organização Mundial do Comércio, a Unesco, o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Maués (2005, p. 13, ao discutir acerca das diferentes correntes que tratam de competências, defende que *“a adoção da pedagogia das competências é uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, procurando oferecer uma formação que possa atender às exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral e crítica”*.

Assim, o termo competência vem sendo utilizado para atender a lógica do mercado e não às condições básicas de conhecimento e saberes que permitam a formação de um cidadão capaz de ser sujeito de sua história, construtor de seu destino e capaz de fazer escolhas conscientes e livres.

Desta forma, competência⁴³ é um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizadas no exercício do ofício. As competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. Esta conceituação, para alguns autores como Romainville (1996 *apud* MAUÉS 2005), denota o lado prático e utilitarista que a pedagogia das competências possui.

Todavia creio que o conceito de Beckers (2001 *apud* MAUÉS, *op. cit.*, p.35) sobre competência é bem mais abrangente, pois procura situá-la num dado contexto como “*a capacidade de mobilizar de maneira integrada os recursos internos (saber, saber fazer, atitudes) e externos (colegas ou alunos, pessoas de referência, documentação) para fazer face a uma família de situações*”.

Desta forma, um professor competente é aquele capaz de utilizar e aplicar procedimentos práticos apropriados em uma situação concreta de trabalho. O saber-fazer se elabora a partir das características do contexto no interior do qual, os professores evoluem. A formação docente não deve objetivar apenas formar profissionais versáteis, adaptáveis e flexíveis, conforme a necessidade do mercado, mas principalmente deve visar formar profissionais que atendam às demandas sociais.

Ao agir, o docente elabora saberes produzidos pela sua prática. Entendemos que os currículos dos cursos de formação de professores devem orientar a formação do professor pautada no desenvolvimento de saberes integrados pela interdisciplinaridade e competência, visando a promoção de habilidades essenciais e específicas para a atuação docente.

Ao serem inquiridos sobre quais as competências que o professor deve ter para desenvolver práticas de letramento, os professores desta pesquisa mostraram desconhecimento conceitual sobre o que vem a ser esta categoria, como se observa nos discursos abaixo.

Eu não sei como é que deve ser essa competência, por que nós não tivemos, pelo menos eu não tive nenhuma formação para isso. Quando eu deparei com essa situação fiquei per-di-da. Fiquei totalmente perdida e fui inventando coisas, criando de um jeito, vendo como as outras pessoas faziam e fui pela criatividade mesmo, pela intuição, porque não tinha nada em relação a isso, não tive nenhuma formação direcionada a isso na faculdade. Fui assim, levando com a barriga mesmo (professora de Português).

⁴³ Essa terminologia é adotada por um grupo de francófonos, dentre os quais encontra-se Philippe Perrenoud.

Na minha formação eu não vi isso. Nada disso. Então eu tenho dificuldade quando a gente encontra um aluno com problemas e dificuldades é que você não aprendeu a lidar é difícil. Eu sinceramente acho difícil, eu não tenho, sei lá, esta competência . Eu não tenho. É difícil para mim (professora de História).

É meio complicado eu falar alfabetizar letrando, se eu der esta resposta vou estar entrando em contradição (risos), porque eu não sei mesmo como é alfabetizar letrando. (professora de Geografia)

A professora de Português deixa patente que durante a graduação não lhe foram ensinadas as competências que o professor deveria ter para ensinar. Sua competência foi construída no saber-fazer, ou seja, na sua prática de sala de aula. Situação similar ocorre com a professora de História que chega mesmo a dizer não possuir competência para o exercício da profissão. Por sua vez, a professora de Geografia relacionou competência com a noção de alfabetizar letrando.

Pelos discursos das professoras percebemos que elas não conseguem explicitar quais as competências necessárias à sua formação para trabalhar com o letramento na EJA. Pode-se atribuir a isso o fato do conceito competência ter sido utilizado na educação a partir da década de 1990, conforme citei anteriormente e pelo fato de alguns professores, participantes desta pesquisa, haverem concluído a graduação antes deste período.

A categoria competência deveria ser compreendida pelos professores no plural, porque o desempenho do sujeito é revelado a partir das dimensões mobilizadas na ação docente, sejam cognitivas, afetivas, emocionais, uma vez que esta ação ocorre numa situação situada, ou seja, exige do professor, medida imediata além das várias competências necessárias à prática docente.

Perrenoud (2002, p. 151-152) ao se referir ao ritmo acelerado que impera no mundo atual refere-se às competências básicas ao professor

a formação escolar deve prover o professor de competências básicas, como a capacidade de expressão, **de compreensão do que lê**, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construir mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo a capacidade de projetar o novo, de criar um cenário de problemas, valores

e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente. (grifos nossos)

Quando se refere à compreensão do que lê, como um das competências básicas que o professor deve ter Perrenoud (*op.cit.*), no nosso entendimento, se refere a uma das práticas de letramento inerente à profissão – a leitura. Tal afirmativa é confirmada pelo professor de Português

Eu acho que é fundamental, na minha opinião, o fato do professor gostar de ler, se o professor não ler, se ele não gostar, não tiver prazer dificilmente ele vai alcançar um bom resultado, eu acho que esta é uma condição básica para isso (para ter competência) (professor de Português).

O fato do professor ser leitor, como aponta o professor de Português, é uma competência necessária à profissão, todavia não podemos esquecer que tal competência resulta de um conjunto de situações, saberes e experiências vivenciadas na família, na escola, nos cursos de capacitação, de formação no nível de graduação ou pós-graduação e na vida social, que, certamente produzem diferentes modos de ser professor, como vimos no capítulo II. O contexto cultural exerce forte influência sobre o papel da escrita e da leitura.

Linhares e Silva (2003, p.108) ressaltam que o professor deve ir além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas escolares. Para isso deverá incluir conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área. A professora de Ciências deixa explícito que os conteúdos específicos não devem ter tanta relevância nos cursos de formação de professores, deve haver sim nestes cursos uma abertura inclusive para o diálogo com outras disciplinas.

Segundo a professora de Ciência, o professor além de dominar os conhecimentos de sua área de atuação, precisa saber relacioná-los com as demais áreas, o que, forçosamente o impelirá a ampliar ainda mais seu cabedal de conhecimentos, possibilitando também a socialização deste em diferentes contextos articulados de forma interdisciplinar.

Ele (professor) precisa conhecer muito bem o conteúdo dele para conseguir estabelecer relações de compreensão desse conteúdo com outras áreas. Então, por exemplo, ao trabalhar com ciências eu não lido especificamente com ciências, mas eu lido com questões sociais, culturais, políticas que são de interesses dos adultos. Os adultos querem hoje falar dessas questões. Eles querem falar porque é lá, na comunidade deles, que o pessoal insiste em manter várias crendices em torno da

gestação, por exemplo, eles querem saber, querem encontrar respostas, são coisas de interesses deles, então o professor não pode ficar centrado só no conteúdo específico, ele precisa alçar novos vãos, precisa ter clareza que o conteúdo da disciplina dele não é fechado em si. É uma área de conhecimento como muitas outras que precisam dialogar entre si. Acho que essa é uma competência importante, a outra competência é buscar novas fontes de aprendizagem que não só o livro didático, é vencer uma condição de trabalho extremamente desumana, que a gente tem uma carga horária imensa, não é possível fazer tudo isso toda semana, em todas as aulas, quando é possível eu fico muito feliz e muito satisfeita com minhas aulas, quando é possível, quando não é possível é aquela aula mesmo, entendeu, apesar que no diálogo com eles a gente tenta não se tornar conteúdista, mas o próprio sistema é muito opressor desses vãos que eu estou te falando. (professora de Ciências)

O conhecimento pedagógico dos professores é reelaborado a partir de sua prática, no cotidiano de sala de aula. Portanto, é no decorrer desta prática que o docente, por meio de sua sensibilidade, mobilizará ações (cognitivas, afetivas e emocionais) que serão incorporadas às competências já existentes gerando novas competências. A ação docente ocorre numa situação situada, manifestada em situações reais, imprevisíveis e inusitadas, ou seja, requer, em muitas situações, um super-professor, possuidor de várias competências, dentre as quais saber lidar com práticas letradas.

Não se pode falar de competência sem falar em habilidade, pois ambas aparecem associadas nas políticas de formação de professores para a educação básica⁴⁴. Não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa. A essa materialização chamamos de habilidades, que segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, significa: qualidade ou característica de quem é hábil, ▪ *habilidades s.f.pl.* Etim. lat. *habilitas, ātis* – aptidão, destreza, já a palavra hábil-adj., significa quem tem a maestria de uma ou várias artes ou um conhecimento profundo, teórico e prático de uma ou várias disciplinas.

Para Campos (2007) habilidades referem-se ao domínio do fazer com eficiência. Segundo o autor, muitas habilidades são adquiridas em situações artificiais. Não podemos esquecer que houve uma transposição do termo habilidade da área empresarial para a área educacional, tal qual como ocorreu com o termo competência, o que passou a exigir do professor mais um domínio teórico e prático.

Não podemos dizer que os participantes desta pesquisa adquiriram habilidades em situações artificiais. Pelo contrário, por meio de suas *práxis* e ao longo da profissão, os

⁴⁴ A este respeito consultar Araújo (2005).

professores foram edificando suas habilidades em lidar com os alunos da EJA. Ao serem indagados das habilidades que devem possuir para desenvolver práticas letradas, os docentes mostraram bem as peculiaridades de trabalharem com a modalidade de EJA.

Eu acho que a paciência não é uma habilidade. É necessário o professor tê-la. Ele precisa estimular a leitura, a escrita, principalmente partindo de assuntos do cotidiano do aluno, da realidade dele. No início do ano costumo trabalhar com o teste de sondagem. Peço que eles façam uma pequena redação mostrando como é o bairro dele, quais são as expectativas deles aqui na escola, e geralmente neste primeiro texto que a gente recolhe, a gente já percebe essas.... eu não passo só para avaliar as dificuldades, mas é uma maneira de perceber como é que o aluno está. Se ele já está dominando algumas habilidades como a leitura, como a escrita; se ele interpreta bem a realidade, ali onde ele vive, também vê quais são as perspectivas, quais são os sonhos deles e aí a gente já percebe essas dificuldades (professora de Geografia).

Ele (o professor) tem que saber que não está lidando com o mesmo público do ensino regular. Acho que essa é a primeira habilidade que ele tem que ter. Deve saber ouvir, tem que ter interesse pela realidade da vida deles e estar aberto ao diálogo. Muito mais do que estar aberto ao diálogo deve propiciar o diálogo nas aulas, mas a atitude na sala de aula não favorece. Você só transmite, transmite, transmite, muito embora você seja uma pessoa até aberta ao diálogo, mas é uma habilidade de propor situações problemas, de provocá-los a falar, de levantar questões que interessem a eles, sabe! De instigar mesmo, de instigar a refletir. Eu me lembro que uma vez passei uma atividade, que eles demoraram, relativamente, no tempo que eu planejei e quando terminou a atividade perguntei para eles o que foi mais difícil, por que demorou tanto. Eu fiz esta pergunta para todas as turmas e muitos deles disseram que a dificuldade encontrada foi pensar. É muito difícil pensar e a gente estava desacostumado de pensar, porque eles tinham o conteúdo, mas eu queria que eles refletissem além, a gente não está acostumado a pensar, isso exigiu da gente. Perguntei se gostaram e eles responderam que sim. Perguntei se queriam continuar, a resposta foi positiva. Eu me envolvi o restante da aula na discussão sobre a necessidade de pensar na nossa sociedade, de sermos sujeitos críticos, pensantes, reflexivos. Eu acho que de algum modo contribuí para a aprendizagem deles essa conversa. Eu acho que o professor precisa estar disposto a ousar (professora de Ciências).

O depoimento da professora de Geografia corrobora para afirmar que o letramento como prática de ler e escrever, não é uma habilidade autônoma, mas enquadra-se na grande narrativa pública, isto é, no quadro social vivo e em andamento. Ao priorizar na redação o espaço geográfico no qual o aluno está imerso, a professora desenvolve práticas letradas, pois possibilita ao aluno interpretar a realidade onde vive de maneira prospectiva.

Entendido como prática social e culturalmente determinadas, o modelo ideológico

proposto por Street (1984, 1993) concentra-se nas práticas sociais específicas de leitura e escrita, enfatizando a importância do significado no processo de socialização na construção de sentidos. As habilidades e os conceitos que acompanham a aquisição do letramento dependem tanto da formação social quanto das qualidades inerentes ao letramento: ambos são aspectos de uma ideologia específica. O que os indivíduos podem extrair da leitura e da escrita depende da cultura na qual estão inscritos e da posição que ocupam na sociedade.

Como bem postula Bakhtin (2004), a leitura só tem sentido como uma prática social, porque é parte de uma cadeia de significações, todo sentido é situado e todo uso lingüístico é sempre contextualizado em universos socioculturais. As práticas cotidianas dos professores da EJA precisam estar assentadas na dinâmica escolar de igualdade/diferença, porque a sala de aula é um espaço de lutas entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção de possibilidades mais democráticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecem, no item VIII, que trata da formação docente, que a preparação do professor deverá incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, *aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino*. Ressaltando as especificidades dos sujeitos da EJA recomenda: “*os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas*”.

As contribuições do letramento corroboram para a prática pedagógica do professor, bem como para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, possibilitando o compartilhamento do bem cultural que a escrita representa, uma vez que é direito de todos. Convém lembrarmos a importância da informação, da democratização da informação e, acima de tudo o que vamos fazer com esta informação. A democratização da escola pressupõe o trabalho coletivo como princípio fundamental para o estabelecimento de relações solidárias (e não solitárias) que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por meio do trabalho coletivo, os professores não estarão buscando o consenso, que harmonize os discursos, negando as diferenças e silenciando as tensões, mas a ruptura com o silenciamento que vem sendo historicamente produzido. A solidariedade entrelaçada ao processo coletivo orienta as práticas letradas e gera condições para a produção de significados partilhados que criam a base para a reflexão, para o diálogo, para uma equânime divisão do poder e do saber.

Gostaríamos de encerrar este capítulo nos reportando a Peixoto (2005), que, em

nove passos, resume o papel do “professor-letrador” que indica três maneiras do professor letrar. Todavia, ressaltamos que não se trata de uma receita a ser seguida. Como o próprio nome diz, são passos que podem orientar os professores da EJA a utilizarem práticas letradas em sala de aula e serem letradores.

- 1- investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- 2- planejar suas ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la;
- 3- desenvolver no aluno, através da leitura, a interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;
- 4- incentivar alunos a praticar socialmente a leitura e escrita de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos que a utilizem;
- 5- reconhecimento, por parte do professor, implicando assim o reconhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;
- 6- não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;
- 7- trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a auto-estima e a alegria de conviver e cooperar;
- 8- ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e
- 9- reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Como vimos são sugestões simples que podem fazer a diferença nas salas de aula da EJA, se forem consideradas pelo professor ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Não podemos esquecer de ressaltar também, que o professor, antes de tudo precisa ser primeiramente letrado em sua área de conhecimento (ter domínio da produção escrita de sua área); precisa conhecer o processo de letramento para letrar seus alunos, devem reconhecer também as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento e, por último, centrar seus esforços na formação de leitores e bons produtores de textos naquela área e na formação de indivíduos capazes de formar bons leitores de textos naquela área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões acerca dos saberes de letramento dos professores da EJA

Neste momento de reflexão em torno da produção desta dissertação, é imprescindível retomarmos a questão central formulada como nosso objeto de pesquisa: os saberes de letramento que os professores da EJA têm e de que forma desenvolvem práticas letradas. As análises decorrentes desta questão concorrem para afirmar o quanto é necessário que se introduzam as temáticas letramento e EJA como campos de estudos e pesquisa nos cursos de formação de professores a fim de que os futuros professores possam refletir acerca das temáticas, visando adotar uma nova prática de ensino da leitura em que sejam contemplados saberes, habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento de práticas letradas na EJA.

A partir do objeto de pesquisa, buscamos explicitar em nossas considerações finais os resultados que foram sendo registrado ao longo deste trabalho. Entendemos que esses resultados podem constituir tópicos de reflexão acerca das discussões e experiências sobre o letramento de professores no campo da Educação de Jovens e Adultos. Ao concluir esta dissertação, procuramos dialogar com a recente produção teórica sobre o letramento, relacionando-a com as categorias competências, habilidades, saberes, gêneros textuais, discurso, polifonia, bem como a modalidade EJA, visando apontar sugestões para a efetivação de professores letradores nos cursos de formação de professores da UEPA.

Sabemos do importante papel que a leitura desempenha no processo de formação inicial e continuada de professores. É por intermédio dela que os docentes têm acesso aos saberes que contribuem para o aperfeiçoamento dos fazeres docentes. Entendemos também que a leitura viabiliza a ampliação das práticas de letramento em salas de aula da EJA, possibilitando a democratização da leitura entre os alunos que, na maioria das vezes, se sentem diminuídos social e economicamente além de excluídos da cultura letrada.

Os professores, detentores de saberes dentre os quais o de ser leitor, são considerados letrados por muitos representantes desta cultura, uma vez que participam de práticas socialmente prestigiadas. Desta forma, a sociedade exige-lhes um nível de

letramento além do que eles podem ter, dadas as condições de trabalho desgastante a que são submetidos.

É certo que os professores precisam ser conhecedores de que o letramento representa na sociedade grafocêntrica e de como pode ser utilizado em sala de aula. Entendemos que o letramento não deve ser tomado como conteúdo específico da área da linguagem, nem tão somente do contexto escolar.

Inserir os alunos em práticas de leitura e escrita, portanto práticas letradas, não é tarefa exclusiva do professor de português, e nem se circunscrevem à sala de aula. O projeto de socialização da leitura deve estar presente nos cursos de formação dos professores a fim de conduzir à ruptura de crenças construídas pela sociedade de que o professor não é leitor e que por isso não pode ensinar o que não exercita.

Os professores são sim leitores preocupados com a leitura que seus alunos fazem da realidade e procuram desenvolver estratégias que permitam ao aluno da EJA (re)construir não somente sua identidade como cidadão, mas sua identidade lingüística e de linguagem (esta mais específica do professor de português), possibilitando-lhes agir com, sobre e por meio da língua(gem) no processo ensino/aprendizagem.

Defendemos uma ação pedagógica de formação de professores dentro de uma perspectiva sócio-histórica de aprendizagem para a alfabetização de jovens e adultos, pautada na construção dos conhecimentos pelos docentes em interação com seus e outros pares em situações problematizadoras. Isto porque já não basta mais o professor ensinar somente o conhecimento de novas teorias: o docente precisa cultivar atitudes de reflexão sobre sua prática. Assim, é de fundamental importância valorizar a experiência do professor em formação.

Percebemos que os professores da EJA que participaram de nossa pesquisa concebem a linguagem como processo de interação entre os sujeitos, no qual a escrita é entendida como uma construção que se processa nas relações sociais, portanto, eles desenvolvem práticas letradas já que deslocam o ensino da leitura e escrita para práticas sociais situadas em contextos específicos, sem, no entanto, deixarem de fazer a conexão com o contexto geral.

Os estudos do letramento trazem contribuições para a alfabetização de jovens e adultos pelo fato de considerar as práticas sociais de uso da leitura e escrita, pois lemos e escrevemos para atender alguma finalidade em uma dada situação comunicativa. Os desafios aos professores para trabalharem com estas duas modalidades da língua são

muitos, pois cada vez mais as interações se deslocam para além dos sujeitos em virtude dos avanços tecnológicos e o professor precisa saber lidar com outras interações: homem/máquina, homem/tela de computador, homem/teclado, homem/*mouse*, homem/*pen driver*, homem/máquina digital, homem/texto eletrônico. Faz-se necessária uma atualização constante do docente no que tange ao que ensinar e como ensinar frente a novas informações e novos veículos de comunicação, prova disto são os estudos que já existem acerca do letramento digital.

O professor como um agente social é um mobilizador de conhecimentos e de recursos de capacidades dos membros de uma comunidade escolar. O docente se constitui um promotor das capacidades de seus alunos e de suas redes comunicativas visando às práticas sociais de leitura e escrita que praticam nas mais diversas instituições em que possam transitar. Nesta perspectiva, defendemos o professor para além de agente do letramento. Cabe-lhe concomitantemente desenvolver tanto a função de agente social, quanto a de agente de letramento numa sociedade tão exigente quanto a nossa.

Dados de nossa pesquisa revelaram que os professores da EJA oportunizam aos alunos situações de reflexão acerca das condições de participação social deles na comunidade. Há uma preocupação por parte deles em promover o resgate da história pessoal e coletiva, das vivências de seus alunos. Portanto, os docentes da EJA são agentes sociais e merecem ser reconhecidos como tal.

As narrativas dos professores da EJA nos forneceram elementos das relações estabelecidas por eles com a leitura, advindas de suas trajetórias de vida pessoal, escolar, formativa e profissional. Tais elementos nos permitiram compreender o seu fazer docente. Uma das sugestões, apontadas pelos professores da EJA, é a universidade intensificar na graduação estudos e pesquisa que visem à formação docente para atuar na EJA, e que possam desenvolver práticas letradas, a fim de que atendam as demandas sociais do mercado de trabalho que exige profissionais cada vez mais qualificados.

Os professores da EJA devem desenvolver práticas letradas que considere a leitura e a escrita como necessidade de o aluno se expressar socialmente em determinado contexto de produção, portanto as situações de produção de textos orais e escritos devem, considerar todo o processo de enunciação: tempo, papéis representados pelos interlocutores reais, imagens recíprocas, relações sociais, relações de poder e outras que surgem nas situações comunicativas, bem como os objetivos desenvolvidos.

Esses elementos, segundo Koch (1992) determinam o porquê se diz alguma coisa e o porquê se diz daquela forma. Assim, os objetivos dos cursos de formação de professores devem ser ampliados para que o professor saiba que o trabalho com a linguagem não é assunto específico do professor de português. A formação do docente, principalmente para trabalhar na EJA, não deve visar apenas preparar profissionais para atender as necessidades do mercado de trabalho, mas sim para transitar nas diferentes esferas sociais.

O trabalho com a linguagem tanto na modalidade oral como na escrita, exige a utilização de diferentes gêneros textuais, adequados à situação comunicativa. Esta é uma alternativa que os professores da EJA tem ao seu dispor para ensinar os conhecimentos de sua área de formação aos alunos, a fim de lhes permitir autonomia para ler e escrever.

Um ensino pautado na produção de texto, a partir de eixos temáticos, como aponta Albuquerque e Leal (2004) é um recurso que os professores da EJA podem se valer para o resgate de construção da identidade pessoal e social dos alunos em seus contextos, visando valorizar as ferramentas lingüísticas já apropriadas em outras experiências anteriores a escola. Uma metodologia de ensino envolvendo diferentes gêneros textuais presentes na sociedade, contribuirá para que os alunos ampliem seus horizontes de produtores de texto, principalmente se os professores tomarem por base para o ensino os gêneros primários, conforme a classificação bakhtiniana, podendo ir gradualmente inserindo gêneros secundários, conforme o aprendizado dos alunos.

Nossa pesquisa mostrou que os professores da EJA se utilizam de diferentes gêneros textuais em suas aulas, principalmente os mais familiares aos alunos como: bulas de remédios, classificados de jornais, receitas de bolo, manuais de instrução, currículo *vitae*, rótulos de embalagens, catálogos, textos funcionalmente sociais que podem ajudar o aluno a se apropriar da leitura não apenas como uma obrigação a ser cumprida, mas como uma prática social a fim de levá-lo a pensar, a refletir e fazer projeções de intervenção como cidadão.

A familiarização e a apropriação das diferentes práticas sociais de letramento contribuem para que os alunos da EJA desenvolvam conhecimentos e capacidades cognitivas e criem estratégias diversificadas para lidar com os textos nas mais diferentes situações de comunicação como: saber interpretar idéias; fazer analogias; perceber aspectos polissêmicos da linguagem, seus diversos sentidos, entre eles a ironia; de construir inferências; de combinar conhecimentos prévios com as informações textuais; de alterar as previsões iniciais; de refletir sobre o que foi lido, ser capaz de tirar conclusões e

fazer julgamento de idéias expostas, entre outros, além de contribuir também para desenvolver conhecimentos sobre como registrar no papel o que pretendemos comunicar e como transformar registro gráfico em sonoro, ou seja, auxiliam no processo de apropriação da escrita.

Os professores entrevistados mostraram também que a modalidade de jovens e adultos possui suas peculiaridades, já que os sujeitos do trabalho do professor são seres humanos, pertencentes a um grupo social ao mesmo tempo em que são indivíduos, devendo, portanto, seu ensino se centrar no indivíduo. Estes aprendem e o aprendizado é compartilhado também com o professor. Os docentes desta pesquisa reconhecem seus alunos como indivíduos detentores de sensibilidade e de discernimento, uma vez que possuem toda uma história de vida construída antes de sentarem nas carteiras escolares. Um olhar sensível às diferenças entre os alunos, constitui uma das principais características do trabalho destes professores na EJA, exigindo-lhe um investimento contínuo e a longo prazo, além da disposição de estar constantemente revisitando o repertório de saberes que possuem advindos das experiências e do saber-fazer docente.

Percebemos também que os professores desenvolvem práticas interdisciplinares, ainda que não seja regra geral. Um trabalho interdisciplinar exige o estabelecimento de relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo por meio de um trabalho coletivo

Sabemos que o consenso entre os professores é utopia, os discursos não são harmônicos, muitas vozes negam as diferenças e silenciam as tensões, mas a ruptura com o silenciamento entrelaçado ao processo coletivo orienta as práticas e gera condições para produção de significados partilhados que criam a base para a reflexão e o diálogo.

A aprendizagem depende do encontro com o outro, portanto, a manutenção da cultura do silêncio impede uma efetiva incorporação de todos nas práticas escolares cotidianas. Um professor que se propõe a exercer a função de agente social necessita desenvolver trabalhos coletivos, estabelecer relações solidárias (não solitárias), ser detentor de diferentes saberes e permitir a participação de todos para um ensino mais democrático. Deve estar aberto ao diálogo com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar. Precisa comprometer-se com a produção diária do êxito, como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado e que se sente fracassado.

A utilização de práticas sociais na perspectiva do letramento contribui para a ampliação do conhecimento profissionais do professor da EJA. Os docentes da EJA são profissionais que se preocupam com o social, o emocional, o econômico, o religioso e político de seus alunos e percebemos que no contexto analisado todos (alunos e professores) aprendem uns com os outros.

Aprender um com o outro faz parte de um processo democrático. A democracia supõe e nutre a diversidade de interesses, bem como a diversidade de idéias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada como ditadura da maioria sobre a minoria, no caso da EJA a maioria letrada e a minoria analfabeta. Todos têm o direito de se expressarem e a linguagem (oral e escrita) é uma das formas de manifestação que o ser humano pode se valer para reivindicar seus direitos como cidadão. Direitos estes que muitos alunos da EJA nem sabem que existem e que na perspectiva do letramento podem ser levadas às salas de aula pelos professores para discussão e reflexão.

Em os sete saberes necessários à educação do futuro Morin (2000) postula que o século XX viveu sob o domínio da pseudo racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão a longo prazo. Segundo o autor é difícil reconhecer o outro como outro. No mundo globalizado a consciência da complexidade humana nos chama a desvelar as múltiplas facetas de cada sujeito. Num mundo em que a diferença é respondida com indiferença, incompreensão, desqualificação, Morin (*op. cit.*) enfatiza que o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo têm como traço comum o fato de se situarem no centro do mundo, considerando secundário, insignificante e hostil o estranho ou o diferente, neste contexto enquadrados os alunos de EJA, pela forma como são vistos pela sociedade.

MORIN (*op.cit.*) nos convida a repensar uma dialógica democrática capaz de conjugar o complementar e o antagônico. Diante de uma tecnologia especializada ao extremo, a escola pode se fazer laboratório da vida democrática, construindo a ética do gênero humano, da solidariedade, da compreensão, da humanização do homem, do respeito pelo planeta terra.

Quem sabe uma educação mais solidária, ética e compreensiva possa reorganizar saberes sobre uma abordagem multidimensional e complexa, contextualizada e democrática, na qual professores e alunos da EJA, embora em lugares sociais diferentes, se sintam responsáveis não só pela sua identidade pessoal, mas pela sua identidade planetária.

As quatro aprendizagens que se organizam em torno da educação, conforme Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI (UNESCO,

2001), precisam ser efetivamente solidificadas e esta solidificação perpassa pela formação docente nos cursos de formação de professores. A comissão já mostrava em 1993, a preocupação com a continuidade dos estudos por parte daqueles que não puderam concluí-los em tempo compatível com a faixa etária, neste caso nossos alunos da EJA, portanto, o professor precisa a cima de tudo *aprender a conheceus* alunos.

No pilar *aprender a fazer*, o Relatório deixa claro que não basta o aluno adquirir tão somente a qualificação profissional para atender as demandas do mercado de trabalho, é necessário adquirir competências outras que o tornem apto a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Neste caso as contribuições dos estudos do letramento se amoldam muito bem, até porque defendemos um ensino permeado pela interdisciplinaridade, o que demanda um esforço coletivo a fim de realizá-lo.

O esforço coletivo, baseado na solidariedade, exige o *aprender a viver junto*, outro pilar de suma importância para o desenvolvimento de projeto de letramento nos cursos de formação de professores, local onde estes precisam ensinar aos futuros professores a gerar conflitos, respeitar o pluralismo e opiniões por meio da compreensão mútua.

O respeito recíproco em sala de aula é condição precípua que o professor deve possuir visando atingir o quarto e último pilar: *aprender a ser* – desenvolver a personalidade para que cada aluno adquira autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, social e planetária

Retomamos a epígrafe constante do início desta dissertação para finalizarmos nossas considerações finais dizendo que a trajetória como educadora e pesquisadora nos possibilitaram enxergar o quanto fazemos parte desta enorme colméia em que habitam professores de diferentes áreas do conhecimento, níveis de ensino, histórias de vidas pessoal e profissional, personalidades, mas que todos, de uma maneira geral, não têm o senso instintivo como as abelhas, temos mais, possuímos o senso profissional, moral, ético, social e democrático de comprometimento para a formação de uma sociedade mais justa e equânime.

As divergências fazem parte de todo processo. Tal quais as abelhas, os professores divergem em muitos aspectos, mas não podemos deixar que as divergências acentuem as diferenças e inviabilizem a cooperação mútua que deveríamos ser detentores, em prol da educação. Será, como diz Dalai-Lama, que somos mesmos mais pobres que as abelhas em certos aspectos? Como e por quê? Já que somos dotados de uma inteligência notável, um

coração com grande capacidade para amar, temos constituição, sistemas legais e forças policiais.

Professores são, acima de tudo, seres humanos que estão em eterno processo de (re) construção. Deveríamos seguir o exemplo das abelhas: trabalhar juntos, respeitando as diferenças dos alunos da EJA e expandindo as práticas de letramento para além dos muros escolares. Nossa responsabilidade social e institucional é muito grande exigindo-nos diferentes saberes, competências e habilidades, todavia se deixarmos de lado os nossos “centrismos”, como diz Morin (2000), se formos mais solidários e cooperativos como as abelhas, a colméia que se chama educação cada vez mais ficará fortalecida, permitindo aos os alunos degustarem do mel que o letramento pode propiciar.

Gostaríamos de encerrar estas considerações apresentando a carta para alfabetizadores de jovens e adultos, publicada em um *site* especializado em educação, reproduzido por Carvalho (2005), pois achamos que a mesma nos ajuda a refletir um pouco mais acerca das mudanças que precisam ser implementadas nos cursos de Formação de Professores, tendo em vista a formação de um professor letrador na EJA.

Carta para alfabetizadores de jovens e adultos

Prezada professora,

Na terra de Paulo Freire, é bonito e ao mesmo tempo triste saber que muita gente está procurando ajuda para ensinar aos jovens e adultos brasileiros que foram excluídos da escola.

Bonito é o movimento de solidariedade das ONGs, de igrejas, de grupos assistenciais que se organizam para criar cursos e escolas alternativas para os que ficaram à “margem do ensino regular” – tão regular que expulsa quem não se enquadra. Bonito é saber do trabalho de tantas pessoas, estudando, cheias de dúvidas, querendo saber mais sobre educação de adultos.

Triste é o país ter uma fábrica de analfabetos funcionando a todo vapor.

É um desafio sério lidar com esses alunos que têm experiências de vida, um vasto *conhecimento de mundo*, como dizia Freire, mas não encontraram trabalho na sociedade escolarizada. Alguns saíram da rua para instituições assistenciais, ou destas para a rua; muito são jovens trabalhadores, algumas são donas de casa e mães de família; outros, empregadas domésticas ou desempregados crônicos. Como desenvolver um trabalho educacional inteligente e eficaz com um alunado tão heterogêneo, sofrido e, às vezes, desconfiado e desencantado?

Confiança é uma palavra chave: conquistar a confiança desses alunos e alunas que não acreditam em escola leva algum tempo. Restaurar a confiança de quem se sente burro ou incapaz é demorado.

Impor limites a quem já viveu, ou está vivendo, na rua, é complicado: os garotos testam o educador ou educadora, provocam, agridem, pintam e bordam. Os limites podem vir a ser reconhecidos, se ficar bem claro o que é permitido e o que não é, e por que, mas volta e meia há conflitos.

Despertar a vontade de aprender é o primeiro passo, mas as palavras “escola”, “estudo”, “caderno”, “professora” trazem à lembrança desses alunos tristes recordações. De fracasso, de repetência, do “vou chamar sua mãe aqui”.

Nas turmas de educação de jovens e adultos, alguns saem ler e escrever, outros conhecem palavras soltas, ou só o próprio nome. Alguns já passaram por vários métodos de alfabetização: o método fônico, a palavração, a silabação...é muito raro encontrar alguém que seja “virgem” em matéria de alfabetização. Desse modo, minha proposta é a seguinte: ensinar a decifrar, para quem não sabe, mas criar em todos o desejo de ler e escrever. Para isso, dar acesso a matérias de leitura e dialogar, dialogar sempre.

E quando se tenta dialogar com a turma, do que vamos falar? Sobre o que eles conversam? Sobre o que eles pensam, falam, discutem?

Não sei o que interessa a todos, mas estou pensando nos jovens da minha cidade - Rio de Janeiro - que vão à escola noturna para aprender ler ou melhorar seu nível de escolaridade, na expectativa de arranjar um emprego.

Vou arriscar alguns temas que interessam a todo mundo (os enfoques é que talvez sejam diferentes): trabalho, emprego, desemprego. Polícia e bandido. Medos. Mãe e abandono, mãe e amor; casa e fome. Pai. Sonhos, esperanças, vida, morte, família, amor, sexo. Televisão, videogame, computadores, carros, telefones celulares, naves espaciais. AIDS. MST. Camisinha. Drogas. Estes e outros temas podem ser o ponto de partida para discussão em sala de aula, com ajuda da leitura de jornais, da “leitura” dos programas da televisão.

O trabalho escolar com o texto jornalístico é bom para todos os níveis de ensino e pode ser particularmente interessante quando o professor lida com alunos que não têm gosto pela leitura: o jornal é considerado mais atraente, mais leve e desperta menos rejeição do que outras leituras escolares. Lê a notícia, relê-la, confrontar interpretações – a sua, a dos colegas, a do professor -, fazer perguntas ao texto, pensar sobre o que anda acontecendo no vasto mundo fora da sala de aula – eis uma boa maneira de atrair para a leitura até mesmo alunos desmotivados e ajudá-los a ser tornarem indivíduos não apenas alfabetizados, mas também letrados.

O jornal, como qualquer outro tipo de impresso, não fala por si e as maneiras de usá-lo em sala de aula são muito variadas. Tenho assistido a aulas em que professores bem-intencionados usam os jornais exclusivamente em atividades de recorte e colagem, na preparação de cartazes que vão direto para as paredes, sem passar por qualquer tentativa de interpretação de texto ou simples comentário. Não creio que atividades deste tipo contribuam para a formação de leitores e de cidadãos. Afinal, como introduzir os jornais na escola, como recurso didático?

Sugiro que o(a) professor(a) leia os jornais, em voz alta, para os alunos, pois sua leitura é mais fluente, mais interessante do que a dos alunos que ainda estão tateando. No entanto, os jovens também devem folhear os jornais, olhar as fotos, mesmo que não saibam ainda decifrar. Ler jornal é uma atividade adulta, que não infantiliza, nem diminui o analfabeto. Discutir as notícias, escrever no quadro ou no bloco algumas das coisas ditas pelos alunos é um bom ponto de partida para exercício de leitura e escrita.

Importante é criar condições para que os alunos-leitores mais avançados interpretem os textos jornalísticos. Os professores começariam por discutir, por exemplo, qual o interesse do jornal em publicar, ou não, determinadas notícias – para causar que efeito, em que tipo de leitores, com vistas a que objetivos? Por que determina notícia aparece nesta ou naquela página, ilustrada ou não, ocupando que espaço, maior ou menor?

Alunos que não costumam ler jornais, ou que lêem apenas o caderno de esportes, têm que se familiarizar com os diferentes cadernos, suas funções, suas seções; conhecer os colunistas; aprender o que diferencia um editorial de uma reportagem ou de um artigo assinado. Saber um pouco da “cozinha” do jornal, conhecer as condições de produção da notícia, é importante.

O jornal pode ser elemento iniciador ou provocador de estudos, projetos e pesquisas. Série de reportagens que aprofundam temas e cadernos especializados – em cultura e lazer, informática, turismo, economia e esportes – oferecem material didático barato, atraente, diariamente renovado. Os classificados trazem mil e uma informações, surpresas e revelações. Não há limites para as descobertas que os jornais proporcionam a alunos e professores.

Os jornais são um material barato e interessante, mas não deve ser exclusivo. É preciso também dar lugar a poemas, histórias, lendas, quadrinhos...anúncios, listas de compras, encartes de publicidade...ler o que está a nossa volta, e também aquilo que não faz parte do cotidiano dos alunos.

O trabalho de educação de jovens e adultos, porém, não se esgota no ensino da leitura e da escrita: exige mais.

Penso no *método de projetos* como um suporte interessante para o trabalho interdisciplinar com jovens e adultos. Por que? Realizar um projeto, do início ao fim, é atividade coletiva, social, em que cada um ajuda na medida de suas possibilidades. Habilidades variadas são usadas num projeto: ler, escrever, desenhar, falar com pessoas, dar recados, falar ao telefone, arranjar material, levantar dinheiro, traçar planos – tanta coisa! Um projeto pode ser extenso e ambicioso, ou modesto, de pequena duração. Pode durar um ou dois dias – por exemplo, escrever uma carta caprichada para um colega que abandonou a escola – ou várias semanas – por exemplo, preparar, planejar, conseguir recursos para fazer uma excursão, um passeio, uma visita a um local de interesse. Escrever um jornal (da escola ou da classe) é um projeto ambicioso e de longa duração. Um projeto de educação sexual pode levar meses: entrevistas com médicos, enfermeiros; consulta a material de divulgação; visita a um posto de saúde, exibição de filmes ou *slides*... tudo depende dos objetivos, dos recursos concretos, da localidade da escola, assim como da capacidade que tenha o professor de entusiasmar seu grupo, juntar forças e levar a idéia em frente.

Alguns educadores de adultos se dizem desapontados porque seus alunos não querem saber de muita discussão, de trabalho de grupo, de aulas de arte, jogos e outras coisas que nós, professores, achamos que é moderno e avançado. Querem ditado, continhas e cópia. Bem, em primeiro lugar, tudo que sabe sobre escola é que ali *é proibido falar e se faz* – ou se fazia – muita cópia, ditado e contas. Em segundo lugar, essas atividades tradicionais, muito conhecidas, principalmente a cópia e o ditado, são menos ameaçadoras, enquanto que discutir, argumentar verbalmente, defender um ponto de vista diante da turma são habilidades novas para ele.

Um caminho possível para planejar o ensino levando em consideração o que dizem os alunos, ouvindo suas propostas e procurando tirar o melhor partido de suas idéias. Ditado é bom, sim, por que não? Mas também é preciso lembrar que saber apenas palavras soltas não resolve o problema de quem quer escrever uma carta. Cópia deve ter uma razão de ser: na vida real, às vezes copiamos endereços, letras de música, uma receita, uma oração, um poema que nos encantou. Mas não copiamos uma notícia de jornal, ou página de um livro: tiramos xerox. O importante é mostrar aos alunos o uso da leitura e da escrita na vida social.

Trabalho de grupo deve ser feito com um fim em vista: uma pesquisa, um projeto, uma tarefa que realmente exija a colaboração de várias pessoas. Trabalho de grupo não é colocar vários alunos em volta de uma mesa, cada qual fazendo uma tarefa individual. A presença da arte na educação de jovens e adultos é pouco comum, mas pode ser enriquecedora. Conheço um trabalho muito interessante de rodas de leitura, organizadas numa escola de educação de jovens e adultos: eles não só acompanhavam com muito gosto as leituras de textos literários (Clarice Lispector, Jorge de Lima, Ferreira Gullar e outros grandes) como também passaram eles mesmos a contar e a escrever as histórias que conheciam: lendas “causos”, histórias do folclore e poemas.

Trazer à tona o que sabem os alunos, exercitar a leitura do mundo, estimulá-los a criticar, a pensar sobre sua condição de excluídos da escola é tarefa das mais importantes. Como disse Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*: “Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, política e pedagogicamente, capenga”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Vademecum Universitário de Direito**. São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 2004.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. *In*: KLEIMAN, Ângela. **A formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.115-156.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **A produção de textos nas séries iniciais: desenvolvendo as competências da escrita**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2005.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **A Construção do discurso narrativo polifônico da criança em Bakhtin: um estudo dos contos de fada e das lendas da Amazônia**. São Paulo: PUC, 2004. (Tese de doutorado)

ANTUNES, Celso. **Marinheiros e professores: diálogos surrealistas**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Ronaldo de Lima. Articulação teoria e prática de formação dos professores para a educação básica: a competência como ferramenta para a formação do professor prático. *In*: MAUÉS, Olgaíses e LIMA, Ronaldo (orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém, PA: Editora Universitária, UFPA, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolingüística**. São Paulo: Contexto, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. *In*: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a EJA**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. *In*: FFFARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs.); BRAIT, Beth *et al.* **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 1996.

_____. Dialogismo, polifonia, e enunciação. *In*: BARROS, Diana; FIORIN, José Luís. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1999.

BATISTA, Antônio A. G. (1998). Os Professores são não leitores? *In*: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R. (orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: RAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos – chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BLONDEL, Daniele. Dificuldades, riscos e desafios do século XXI. *In*: DELORS, Jacques (org.). **A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas**. Artmed. Porto Alegre: 2005.

BRASIL Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/bownloads/parecerp.pdf>. acesso em 03 de maio de 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena disponível em <http://www.df.ufpe.br/grad/ldb.htn>. Acesso em 17 de junho de 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores disponível em <http://www.faced.ufa.br/diretrizes/dcn%20form%20prof%20forundir.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2006.

BRASIL. Exame Nacional de Cursos disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/provao/>. Acesso em 13 de maio de 2006.

BRASIL. INEP. Desempenho em leitura na 4ª série inverte tendência de queda disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticia/saeb/news0408htm>. Acesso em 12 de maio de 2006.

BRASIL. INEP. Relatório SAEB/2005. Média de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional de amostra e domicílios, 2005

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Programa “Toda Criança Aprendendo”. Brasília, MEC: 2003.

BRASIL. Parecer nº.776, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne Acesso em agosto de 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 09 de 9 de maio de 2001. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da república Federativa do Brasil, 18 de janeiro de 2002, **Seção I, p.31**.

BRASIL. Plano Nacional de Educação disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em 21 de maio de 2006.

BRASIL. PRALER disponível em institucional: presidencia@fnde.gov.br. Acesso em 30 de abril de 2006.

BRASIL. PROFORMAÇÃO disponível em <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/objetivos.asp>. Acesso em 27 de abril de 2006.

BRASIL. PRO-LETRAMENTO disponível em http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu_abas/acao_educacional/projetos/projeto.2006-05-18.1065932896?menu=descricao_projeto. Acesso em 02 de maio de 2006.

BRASIL. PRO-IFEM disponível em <http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=5836>. Acesso em 27 de abril de 2006.

BRASIL. PROJOVEM disponível em http://www.projovem.gov.br/html/ocurso_objetivos.html. Acesso em 27 de abril de 2006.

BRASIL. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) Unidade informativa I. Manual do Educador; organizadora Maria Umbelina Caiafa Salgado. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, 2005.

BRASIL. PRO-LICENCIATURA disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=516>. Acesso em 30 de abril de 2006.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores disponível em E-mail: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>. Acesso em 15 de maio de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de julho de 2000, disponível em www.mec.gov.br/cne/default. Acesso em 19 de abril de 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. *In*: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R. (orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. : Associação de Leitura do Brasil, 1998.

Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, jan./abr. 2007.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrária.** Campinas, São Paulo: IEL/UNICAMP, 2003. (tese de doutorado).

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo** entre a teoria e a prática. Petrópolis RJ, Vozes, 2005.

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

CHENÉ, Adèle. **A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores.** In: Nóvoa, António e FINGER, Matthias (orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação.** Ministério da Saúde. Lisboa: 1988.

DANYLUK, Ocsana Sônia. **Educação de adultos: ampliando horizontes do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2001.

DELEUZE, G. **Proust e os signos.** Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1987.

DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa, Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa.** São Paulo: Ática, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: desafios à democratização da escola pública.** In: Cadernos Cedes, Campinas, vol.27, n.71, jan./abr. 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de BAKHTIN.** Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

FERRAROTTI, Franco *et al.* Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA e FINGER (orgs.). **O Método (auto) biográfico e a formação.** Ministério da Saúde, Lisboa: 1988.

FLICK, Owe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2004.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2000**. São Paulo: Ação Educativa, Acessória, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

FOUCAMBERT, Jean. **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: Cortez, 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. In: Revista Educação e Sociedade, v. 24, n. 85. Campinas, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (org.), **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de M. Bakhtin**. São Paulo: Cortez. 2003

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Tradução: Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes. **A Política curricular brasileira para a educação de jovens e adultos: um estudo sobre as diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso**. Belém, UFPA, 2005 (dissertação de mestrado).

GRAFF, Harvey J. **O mito do alfabetismo**. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, vol. 2, p. 30-64, 1990.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002.

JOBIN e SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática Social.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Processos Identitários na Formação Profissional – o professor como agente de letramento. *In:* CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela e SIGNORINI, Inês *et.al.* **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, Ângela e MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

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

LINHARES, Célia e SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal.** Brasília: Plano Editorial, 2003.

LEAL, Telma e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas: teatro e ensaios.** São Paulo: Escrituras Editoras, 2001.

LUNA, Sérgio. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In: SIGNORINI, Inês (org.) et. al. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MAUÉS, Olgaíses. **A formação do professor e a lógica das competências**. *In: A lógica das competências na formação docente*. Belém: Edufpa, 2005.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes et. al. **Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação**. *In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Letramento na formação do professor – integração a praticas discursivas acadêmicas e construção na identidade profissional *In: CORREA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (orgs.). Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. *In: BARBOSA, Raquel Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2004.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF. UNESCO, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP. 2004.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Cely do Socorro Costa. *Breve panorama da formação inicial e contínua de professores no cenário nacional e internacional: possíveis consensos*. In: PAIXÃO, Carlos (org). **Educação e conhecimento na Amazônia**. Belém: UNAMA, 2004.

_____. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. São Paulo, Campinas: Unicamp, 2002 (tese de doutorado)

NUNES, Cely; NUNES, Hérika e FERREIRA, Ioneli. Letramento e formação de professores numa perspectiva lingüística. In: SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da (org.). **As interfaces dos estudos lingüísticos**. Belém: UNAMA, vol. 4, 2006.

NUNES, Hérika Socorro da Costa. **O letramento no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará**. Belém, PA: UFPA, 2007. (dissertação de mestrado)

UNESCO: O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2003.

PAPADOPOULOS, George. Aprender para o século XXI. In: DELORS, Jacques (org.). **A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas**. Artmed. Porto Alegre: 2005.

PEIXOTO, Cyntia Santuchi. *et. alii*. **Letramento: você pratica?** Disponível em http://www.filosofia.org.br/viiiicnlf/anais/cadernos_09.06.html. Acesso em 28.05.2005.

PAZ, Otávio. **Obras Completas**. Vol. I. México: Fondo de Cultura Econômica, 1994. [13 vol.].

PENA, Selma Costa et. al. **Letramento na escola e seus itinerários de formação**. Belém: Alves Editora, 2005.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

PERRENOUD, Philippe *et. al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Art Méd Editora, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. Campina, SP: Papyrus, 2002.

PINHEIRO, Jackson Costa. **Utopias pedagógicas no ensino de ciências: idéias docentes que expressam o futuro para reencantar o presente**. Belém: NPADC/UFPA, 2007. (dissertação de mestrado)

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. *In*: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática Social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

Revista VEJA, de 26 de julho de 2006, p. 104-105.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROMÃO, José E. e GADOTTI, Moacir (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos e AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? *In*: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado da Letras, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro; DP&A, 2002a.

_____ (org.) **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas de jovens e adultos**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

_____. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro. Entrevista em 26-11-2000.

STREET, Brian V. **Literacy um theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

_____.(org.). **Cross-Cultural approaches to literacy**. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

_____. Introduction. In: STREET, Brian V. **Literacy and development: ethnographic perspectives**. London: Routledge, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professore**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. *In*: ALENCASTRO, Ilma Passos e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: Políticas e debate**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VENTURELLI, Paulo. **O professor e a leitura**. *In*: Anais do 8º COLE. Campinas, 1992.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de desenvolvimento juvenil 2003*. Brasília: Unesco, 2004, p.57.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO, Cortez, 2001.

A N E X O S

APÊNDICE

PERGUNTAS DA ENTREVISTA

- Você sabe o que significa letramento?
- Você sabe o que é alfabetizar letrando?
- Você sabe o que são práticas de letramento?
- Quais competências são imprescindíveis para caracterizar o professor letrador?
- Quais habilidades são necessárias para a formação do professor letrador?
- O que você sugere para que possa ser efetivado o professor letrador nos cursos de formação de professores?

ROTEIRO DAS NARRATIVAS

- O professor da EJA deveria narrar como se deu o processo de leitura na vida pessoal, escolar, formativa e profissional.

“NOIS MUDEMO”

Fidêncio Bogo

O ônibus Tranbrasiliana desliza manso pela Belém-Brasília rumo ao porto nacional. Era abril mês das derradeiras chuvas. No céu, um luazona pra namorado nenhum botar defeito, sob o luar generoso, o cerrado verdejante era uma presépio, todo poesia e misticismo.

As aulas tinham começado numa segunda-feira, escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários.

Entre eles, uma criança crescida, quase uma rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?

- É que nós mudemo onti, fessora. Nós veio da fazenda.

- Risadinhas da turma.

- Não diz “nóis mudemo”, menino! A gente deve dizer: nós mudamos, ta?

- Ta, fessora!

No recreio, as chacotas dos colegas: Oi, nós mudemo! Até amanhã, nós mudemo!

No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

- Pai, não vou mais pra escola!

- Oxente! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse.

Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pras gozações da mininada! Logo eles esquecem.

Não esqueceram.

Na quinta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço.

Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui, uma tarde. O rapazola tinha partido no dia anterior para casa de um tio, nosul do Pará.

- É, professora, meu fio não agüentou as gozação da mininada. Eu tentei fazê ele continuá, não teve jeito. Ele tava chatiado demais. Bosta de vida ! Eu devia di tê ficado na fazenda cõa famia. Na cidade nós não tem veis. Nós fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer, engoli em seco e me despedi.

O episódio ocorrerá há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento ao menos de minha parte.

Uma tarde, num povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou.

Olhei e vi, acenando para mim, um homem pobrememente vestido, magro, com aparência doentia.

- Que é, moço?

- A senhora não se alembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstitui no momento meu longos anos de sacerdócio, digo, de magistério. Tudo escuro.

- Não me lembro não, moço. Você me conhece? Foi meu aluno? Como se chama?

- Pra tantas perguntas, uma resposta lacônica:

- Eu sou “nóis mudemo” lembra?

Comecei a tremer.

- Sim, moço. Agora lembro, como era mesmo seu nome?

- Lúcio Rodrigues Barbosa.

- O que aconteceu com você?

- O que aconteceu? Ah fessora! É mais fácil dizer o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amassou. E éta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro, fui boi fria, um “gato” me arrecadou e me levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugir. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nós ignorante às vezes fazis coisa sem querê fazer.

A escola fazis uma farta danada. Eu não devia de tê saído daquele jeito fessora, mas não agüentei as gozações da turma. Eu vi logo que nunca ia conseguir falar direito. Ainda hoje não sei.

- Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz, que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

O rapaz afastou-me de si suavemente.

- Chora não. Fessora! A senhora não tem culpa.

Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu.

Entre no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina.

Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nos mudamos, mudamos, mudaadoo, mudaaadooo...super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna – a língua que a criança aprendeu com seu pai e irmão e colegas oprimi, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade.

E os Lúcius da vida, os milhares de Lúcius da periferia e do interior, barrados na sala de aula: “Não é assim que se diz, menino”. Como se o professor quisesse dizer “Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imita-me! Copia-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se! Desfigure-se! Fique no seu lugar! Seja uma sombra!”

E siga desarmado para o matadouro da vida.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br