



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS

**O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O
MOVIMENTUM DE SIGNIFICAR E RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE
EM CONTEXTO DE PESQUISA COLABORATIVA**

Maceió
2014

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS

**O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O
MOVIMENTUM DE SIGNIFICAR E RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE
EM CONTEXTO DE PESQUISA COLABORATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Maceió
2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

- S237e Santos, Adriana Cavalcanti dos.
O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o momentum de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa/ Adriana Cavalcanti dos Santos. – Maceió, 2014.
278 f.
- Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.
- Bibliografia: f. 258-271.
Apêndices: f. 272-278.
1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Pesquisa colaborativa. I. Título.

CDU: 37.014.22

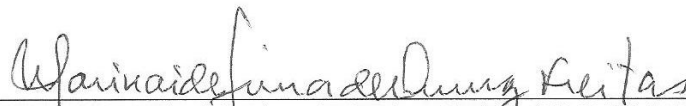
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

*O Ensino da Leitura na Educação de Jovens e Adultos: O Movimento de significar e
Ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa*

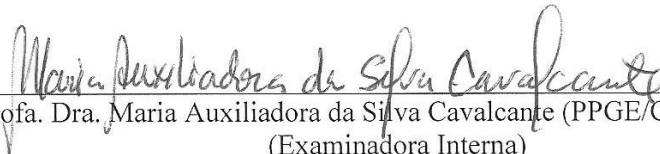
ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS

Tese submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 18 de novembro de 2014.

Banca Examinadora:



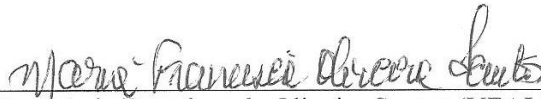
Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



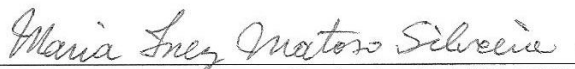
Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Jane Paiva (UERJ)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Maria Francisca de Oliveira Santos (UFAL)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico aos meus pais, Lucia e Inaldo, que me ensinaram desde outrora o valor de lutar por dias melhores, lição aprendida entre silêncio e lágrimas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos são sempre um risco: de esquecer, de silenciar, de tornar invisíveis as visíveis pessoas que nos acompanharam de perto ou de longe.

À Professora Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas – querida *Mestra*, orientadora presente em todos os momentos de minha caminhada, a relação dialogante e apoio competente, a confiança e estímulo, a sua generosidade, seus ensinamentos, seu companheirismo e sua amizade.

Às Professoras Dra. Auxiliadora Cavalcante, Dra. Dra. Jane Paiva, Inez Matoso e Dra. Maria Francisca, além da minha admiração pelas profissionais que são, pelas pertinentes observações e contribuições feitas na qualificação deste trabalho, às quais direcionei meus esforços para atendê-las.

Ao professor Dr. Antonio Francisco Ribeiro de Freitas, pelas ajudas na caminhada.

À minha mãe Lúcia, pelo exemplo de mulher em quem me espelho.

Ao meu pai Inaldo, e aos meus irmãos Flávio, Herbes, Leydiana e Silvana por fazerem parte da minha vida.

Às minhas sobrinhas Anna Flávia, Cecília, Fernanda e Leandra por me trazerem esperanças de dias melhores.

À minha prima Vanessa (*in memoriam*), por nos deixar seu exemplo de luta pela vida.

À minha avó Maria Lira (*in memoriam*), pelo amor recíproco.

Ao Luciano Telles, pelo caminho que percorremos juntos.

Às amigas Bete Duarte, Edna Telma, Valéria Cavalcante e Regina Brasileiro, pelas parcerias, amizade e ensinamentos.

Aos amigos Carloney Alves e Manoel Santos, pela força e pelos diálogos.

Às amigas, Dalvaci e Tereza Cristina, por me ajudarem a olhar para a vida e entender que tudo tem uma razão.

Aos bolsistas do Observatório, Erineide, Fernanda, Leila, Reinaldo, Valdirene e Sanclésia, pelas vivências durante a pesquisa.

Às professoras partícipes da investigação pela parceria e compromisso.

A todos os sujeitos que fazem parte das escolas *loci* de investigação, pela acolhida.

Aos amigos e professores do PPGE/CEDU/UFAL que me ajudaram a ser mais.

A todos que me ajudaram e torceram por mim, nesse momento, silenciados.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender o *movimentum* de significar e ressignificar as práticas de ensino da leitura, no processo de pesquisa-formação em contexto colaborativo de formação continuada, envolvendo duas professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas escolas públicas: uma estadual e outra municipal, ambas situadas na cidade de Maceió-AL, que fazem parte do Observatório Alagoano de Leitura em EJA, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES/MEC) no período 2011-2014. Problematizamos: quais as contribuições do diálogo teórico-prático sobre o ensino da leitura na EJA no processo de significação e ressignificação dos saberes docentes, no contexto de pesquisa-formação colaborativa nos *loci* das escolas? Na construção deste diálogo nos apoiamos em Koch (2006); Geraldi (1999, 2010a; 2010b; 2003;); Fullan e Hargreaves (2001); Tardif (2002; 2005), entre outros. Considerando ser um estudo voltado para a pesquisa-formação colaborativa (IBIAPINA, 2008), esta tese foi construída por meio do diálogo eu-outro, ou melhor, nossos outros – professoras, alunos e coordenadoras das escolas, professoras e alunas bolsistas da Universidade – que contribuíram para o desvelar e desnaturalizar a forma singular de saber/fazer e ser professoras de leitura na EJA. Mediante os princípios desta investigação vivenciamos as etapas: observações colaborativas, sessões reflexivas sobre as práticas vivenciadas e sessões de estudos, de modo que pudéssemos, a partir dos saberes práticos das professoras, problematizá-los. Os resultados indicam que as professoras das escolas, a partir dos saberes que constituem a epistemologia de suas práticas, em diálogos com os estudos teórico-práticos realizados, significaram e ressignificaram de forma singular as práticas de ensino da leitura no contexto em que os gêneros textuais foram transformados em objetos de estudo, e que numa dimensão interativa, entre universidade-escola, saberes foram gerados, no sentido de compreender a natureza complexa de um processo de pesquisa-formação colaborativa. Esperamos que esta investigação possa contribuir para o (re)pensar das práticas de ensino da leitura mediadas por uma concepção de linguagem que, por sua vez, define os lugares das professoras, e do texto; o tratamento didático e o lugar do aluno na prática de ensino da leitura.

Palavras-chave: Ensino da leitura. Educação de jovens e adultos. Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT

This research aimed at understanding the *movimentum* of signifying and resignifying the practices of reading teaching in a formation-research process in a collaborative context of continuous education, involving two teachers of the Youth and Adult Education (EJA) in two public schools, one state and another municipal, both located in the city of Maceió-AL. These schools take part in a project named Alagoas Reading Observatory in EJA (2011-2014). Accordingly, we question: which are the contributions from the theoretical-practical dialogue on the teaching of reading in adult education in the meaning and reframing process of teachers' knowledge in the context of collaborative formation-research in the schools? In order to build this dialogue, we based on Koch (2006); Geraldi (2010a, 2010b, 2003, 1999); Hargreaves and Fullan (2001); Tardif (2002, 2005), among others. Since the study focused on a collaborative formation-research (Ibiapina, 2008), this thesis was built by means of a dialogue self-other, or rather, our-others - teachers, students and schools coordinators; professor and university students members of the above cited project - who contributed to unveil and deconstruct the singular form of the teachers' knowledge and their ways of being a teacher and doing reading teaching in EJA. In face of the principles of this research, we experienced some steps: collaborative observations, reflective sessions on the teachers' practices and theoretical study sessions, so that we could, from the practical knowledge of the teachers, discuss and problematize all these elements. The results indicate that the school teachers, from the knowledge that constitute the epistemology of their practices in dialogue with the theoretical and practical studies carried out, really tried to signify and signify their singular practices of teaching reading in the context in which textual genres were transformed into objects of study, in an interactive dimension between university and school; another knowledge was generated, in order to understand the complex nature of a process of collaborative formation-research. We hope that this research can contribute to (re)consider the practices of reading teaching mediated by a conception of language which, in its turn, defines the places of the school teachers and the place of the text; the didactic treatment and the place of the student in the practice of reading teaching.

Keywords: Reading teaching; Youth and adult education; Collaborative research.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender el *movimentum* de significar y resignificar de las prácticas de enseñanza de la lectura en el proceso de investigación/formación en contexto colaborativo de formación continuada, contando con la participación de dos profesoras de la Educación de Jóvenes y adultos (EJA), en dos escuelas públicas: una de la provincia y la otra del municipio, las dos ubicadas en la ciudad de Maceió, capital de la provincia de Alagoas, que hacen parte del Observatorio *Alagoano* de Lectura en EJA (2011-2014). En ese sentido, problematizamos a respecto de ¿cuáles son las contribuciones del diálogo teórico-práctico relacionadas a la enseñanza de la lectura en la EJA en el proceso de significación y resignificación de los saberes docentes, en el contexto de la investigación/formación colaborativa en los ambientes de las escuelas? En la construcción de este diálogo nos fundamentamos en Koch (2006); Geraldi (2010a; 2010b; 2003; 1999); Fullan e Hargreaves (2001); Tardif (2002; 2005), entre otros. Al ser considerado como un estudio de investigación/formación colaborativa (IBIAPINA, 2008), esta tesis fue construida a través del diálogo yo-otro, mejor dicho, nuestros otros – profesoras, alumnos y coordinadoras de las escuelas, profesoras y alumnas becarias de la universidad – que contribuyeron para el desvelar y desnaturalizar la forma singular del saber/hacer y ser profesoras de lectura en la EJA. Mediante los principios de esta investigación vivenciamos las etapas: observaciones colaborativas, sesiones reflexivas a respecto de las prácticas vivenciadas y sesiones de estudio, de manera que pudiésemos con base en los saberes prácticos de las profesoras problematizarlos. Los resultados indican que las profesoras de la escuela, con sus saberes que constituyen la epistemología de sus prácticas en diálogos con los estudios teórico-prácticos realizados, significan y resignifican de manera singular las prácticas de enseñanza de la lectura en el contexto en que los géneros textuales fueron transformados en objetos de estudio, que en una dimensión interactiva, entre universidad-escuela, saberes fueron generados, en el sentido de comprender la naturaleza compleja de un proceso de investigación/formación colaborativa. Esperamos que esa investigación pueda contribuir para el (re) pensar de las prácticas de la enseñanza de la lectura auxiliadas por una concepción de lenguaje que define los lugares de las profesoras y del texto; el tratamiento didáctico y el lugar del alumno en la práctica de la enseñanza de la lectura.

Palabras-clave: Enseñanza de la lectura, Educación de jóvenes y adultos, Investigación colaborativa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Contextus</i> de práticas de leitura na EJA	188
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes dos grupos colaborativos.....	41
Quadro 2 – Síntese do diagnóstico das práticas de leitura da professora Dácia.....	129
Quadro 3 – Síntese do diagnóstico das práticas de leitura da professora Calista.....	131
Quadro 4 – Síntese das observações de aula da professora Dácia.....	135
Quadro 5 – Síntese das observações de aula da professora Calista.....	150
Quadro 6 – Saberes sobre o ensino da Leitura da professora Dácia.....	158
Quadro 7 – Saberes sobre o ensino da leitura da professora Calista	163
Quadro 8 – <i>Contextus</i> de leitura da aula da professora Dácia	191
Quadro 9 – <i>Contextus</i> de leitura da aula da professora Calista	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AESA — Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde
- CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDU — Centro de Educação
- CESA — Centro de Ensino Superior de Arcoverde
- DEJA — Departamento de Jovens e Adultos
- EEMLO — Escola Estadual Manoel Lumba de Oliveira
- EMFF — Escola Municipal Freire Filho
- LD — Livro didático
- MEC — Ministério da Educação
- MULTIEJA — Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em EJA
- NEPEAL — Núcleo de Pesquisa e Estudos em Alfabetização
- PPP — Projeto Político Pedagógico
- PPGE — Programa de Pós-Graduação em Educação
- PIBIC — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- SEMED — Secretaria Municipal de Educação e Desporte de Maceió
- SEE — Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
- UFAL — Universidade Federal de Alagoas
- UFPE — Universidade Federal de Pernambuco

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES

Convenções de transcrições¹, apoiados em Santos *et al* (2004), foram:

- a) **Professora Dácia** para a professora da Escola Freire Filho;
- b) **Professora Calista** para a professora da Escola Manoel Lumba de Oliveira;
- c) **Aluno (x)** para alunos diferentes identificados nos turnos por um número sequencial **Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3**, e assim por diante;
- d) **Alunos** para indicar os alunos;
- e) **Todos** para referirmos à professora e aos alunos;
- f) Os demais interlocutores da investigação serão indicados a partir da função que exercem no seu *locus* de atuação profissional, seguido do pseudônimo adotado nesta investigação² (exemplo: Professora da Universidade Adisa; Aluna bolsista do Observatório Lana).
- g) A supressão de palavras, frases ou períodos foram indicadas por três pontos entre colchetes [...];
- h) Os cortes de segmentos de fala são indicados por três pontos em barras /.../;
- i) Os comentários da pesquisadora aparecem entre parênteses, da seguinte forma: **(0)**;
- j) O uso de letra maiúscula para indicar início de nomes próprios;
- k) As pausas são indicadas pelo sinal de reticências (...);

Utilizamos também os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?); e as convenções ortográficas do português.

¹ Os discursos dos sujeitos da presente pesquisa foram transcritos na ortografia convencional da Língua Portuguesa. Nos fragmentos das aulas representativos os números obedecem à ordem crescente das enunciações, no entanto, eles não são consecutivos, e sim recortes da aula. Pois, trouxemos para o diálogo apenas os recortes que nos permitiram dialogar com o objeto da presente investigação.

² Ver Quadro 1.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Primeiras incursões na pesquisa: a problemática e sua relevância	19
1.2	O percurso trilhado: a organização da tese.....	21
2	O CAMINHO PERCORRIDO COM OUTROS: AS MINUDÊNCIAS DO TEAR DA INVESTIGAÇÃO.....	25
2.1	A imersão na pesquisa qualitativa: a tessitura teórico-metodológica.....	27
2.2	As fronteiras do caminho metodológico: adotando a perspectiva sócio-histórica.....	31
2.3	O caminho continua: natureza e especificidades da pesquisa colaborativa.....	34
2.4	A primeira pausa no caminho: entrada no campo empírico.....	40
2.5	No caminho ecos soavam: entrevistas, grupos focais, observações, sessões de estudos e sessões reflexivas.....	43
2.5.1	Passo a passo, cada um por vez: caminho das entrevistas individuais....	44
2.5.2	Em marcha coletiva: percurso dos grupos focais.....	45
2.5.3	Entre olhares: observação colaborativa.....	48
2.5.4	Das sessões de estudos.....	53
2.5.5	Das sessões reflexivas.....	55
2.6	Das escolas, <i>loci</i> da investigação.....	56
2.6.1	Da Escola Municipal Freire Filho.....	57
2.6.2	Da Escola Estadual Manoel Lumba de Oliveira.....	60
2.7	Os sujeitos da investigação: professoras e alunos.....	62
2.7.1	Da professora Dácia.....	62
2.7.2	Da professora Calista.....	64
2.7.3	Dos sujeitos alunos da EMFF.....	66
2.7.4	Dos sujeitos da Escola Estadual Manoel Lumba de Oliveira.....	70
2.8	Um caminho orientado: da organização e análise dos dados.....	74
3	PROFESSOR “DE LEITURA” NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DO SABER ENSINAR.....	77
3.1	As vicissitudes do professor-leitor e de leitura na EJA.....	78
3.2	O processo de formação do professor de leitura na EJA.....	87
3.3	O (des)encontro da leitura na escola.....	101
3.4	A busca por espaços de leitura na escola.....	113
3.5	Os propósitos dos alunos leitores: o que o professor precisa saber/fazer?.....	118
4	OS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE SOBRE O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS SOBRE OS EVENTOS DE AULAS.....	126
4.1	O saber/fazer ensinar a leitura: o olhar sobre o diagnóstico das aulas.....	129
4.2	As práticas de ensino da leitura desvelando os saberes docentes.....	132

4.3	Aulas de leitura na EMFF: um olhar sobre os encaminhamentos didáticos.....	134
4.4	Aulas de leitura na EEMLO: um olhar sobre os encaminhamentos didáticos.....	150
4.5	Os saberes sobre o ensino da leitura desvelados pelas práticas das professoras.....	158
4.5.1	Os saberes sobre o ensino da leitura desvelados pela prática da professora Dácia.....	158
4.5.2	Os saberes sobre o ensino da leitura desvelados pela prática da professora Calista.....	163
4.6	Diálogos com as professoras: dos porquês às novas possibilidades de ensino da leitura.....	166
4.6.1	O diálogo com a professora Dácia.....	166
4.6.2	O diálogo com a professora Calista.....	176
5	SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO O ENSINO DA LEITURA NA EJA NO MOVIMENTUM DE PESQUISAFORMAÇÃO.....	188
5.1	Significando e ressignificando saberes docentes sobre o ensino da leitura no cotidiano da sala de aula da professora Dácia.....	191
5.1.1	Prática de ensinoaprendizagem da leitura na EMFF: olhares reflexivos.	191
5.1.1.1	Refletindo sobre o gênero anúncio.....	193
5.1.1.1	Momento inicial da aula de leitura do anúncio.....	197
5.1.1.3	Momento da leitura e momento do diálogo com/sobre e/ou a partir do anúncio.....	206
5.2	Significando e ressignificando saberes docentes sobre o ensino da leitura no cotidiano da sala de aula da professora Calista.....	221
5.2.1	Práticas de ensinoaprendizagem da leitura na EMLO: olhares reflexivos	223
5.2.1.1	O contexto de leitura do gênero conto.....	224
5.2.1.2	Momento inicial da aula de leitura do conto.....	228
5.2.1.3	Momento da leitura do conto.....	229
5.2.1.4	Momento do diálogo com/sobre e/ou a partir do conto.....	231
5.3	Saberes gerados no <i>movimentum</i> da pesquisaformação: as vozes dos professores universitários.....	245
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
	REFERÊNCIAS.....	258
	APÊNDICES.....	272

1 INTRODUÇÃO

A palavra duplica-se cada vez que se comunica. Por isso, a comunicação, o dizer da palavra não transporta o único e o comum, mas cria o múltiplo e o diferente.

(LARROSA, 2001, p. 291)

Esta pesquisa, como outras tantas das quais participamos³, tem sua gênese em inquietações advindas da vida da escola, da participação e inserção da pesquisadora em um processo sócio-histórico de formação pessoal e profissional. Pesquisa essa, que enriqueceu o olhar de descoberta sobre nós mesmos, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras já vivenciadas, permitindo-nos várias aprendizagens conscientemente aprofundadas (JOSSO, 2004).

Nesta tese, analisamos as práticas de ensino da leitura, por meio da reflexão sobre o saber/fazer e ser professor de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo do princípio de que os mediadores de leitura na escola são sujeitos sócio-históricos que foram e estão se construindo sujeitos professores leitores e de leitura.

A investigação é inovadora à medida que ultrapassa a discussão sobre as políticas de acesso à leitura e às discussões teóricas sobre as práticas de leitura, para ver, na vida da sala de aula, o que fazem as professoras⁴ nos contextos de leitura, fomentando um diálogo reflexivo no chão da escola, de modo a contribuir com o significar e o ressignificar das práticas de leitura⁵ e, conseqüentemente, com a formação do aluno leitor na EJA.

Nesse sentido, o diálogo, entendido como forma clássica da comunicação verbal, com clareza e simplicidade, por mais breve e fragmentário que seja, possui um

³SANTOS, Adriana Cavalcanti. **Formação continuada e ensino de língua materna na educação de jovens e adultos**: aproximações e distanciamentos. CEDU/UFAL: Maceió, 2006. (Dissertação de mestrado); Projeto PIBIC/2010-2011 – Leitura na educação de jovens e adultos: intervenção numa escola pública estadual de Maceió; Projeto PIBIC/2011-2012 – a educação de jovens e adultos em Maceió: um estudo sobre os sujeitos-alunos, sendo esses dois últimos coordenados pela Professora Pós-doutora Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

⁴ Usaremos o feminino todas as vezes que fizermos referências às professoras partícipes da investigação.

⁵ Em consulta ao banco de trabalhos de domínio público da Capes (<http://www.dominiopublico.gov.br/>), no período de 2007-2013, não encontramos trabalhos que abordassem o ensino da leitura na EJA em interface com a formação do professor no contexto de pesquisa colaborativa, tal como realizamos nesta tese. Os estudos voltados para o diálogo sobre a leitura, nessa modalidade, abordavam a alfabetização de adultos, a leitura na perspectiva da psicologia, e outros estudos relacionados à cultura, à cognição e à linguagem, além de práticas interativas em contextos de aula de leitura.

acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação à réplica, uma posição responsiva (BAKHTIN, 1986). Ao escrevermos este trabalho, tivemos breves, mas intensas lembranças. Nesse sentido, pedimos licença ao leitor (meu outro), para narrar o nosso processo de aproximação por sermos leitora, por formarmos professora de leitura e por hoje constituirmo-nos como pesquisadora de práticas de ensino da leitura na escola para sujeitos da EJA.

Rememoramos e expomos, nesse momento, em palavras as mensagens aos leitores que ainda vão nascer (GERALDI, 2010b) enquanto narradores que retiram o que eles contam da própria experiência ou da relatada por outros (BENJAMIN, 2012). Assim, no entusiasmo da primeira infância⁶ – como é comum acontecer com muitas crianças que conviveram em espaços sociais com tão poucos eventos⁷ e práticas de letramento⁸, vivenciamos a dolorosa dificuldade de alfabetizar-nos aos 6 anos.

E, à época, rodeada de colegas “leitores” passamos a ser aquela que não lia. Como todo Colégio Imaculada Conceição, localizado na cidade de Arcoverde-PE, que se prezava tradicional, o já esperado aconteceu: a menina tímida, mas cercada por livros em casa, recebeu sua recompensa, por não entender o mundo da leitura construído pela escola: foi reprovada.

Há muito tempo, não era fácil custear escolas particulares para cinco filhos, principalmente filhos de professora⁹ e comerciante. E, como consequência do não ler ainda as “lições¹⁰” (LARROSA, 2013) impostas pela escola recebemos o “castigo” de ser transferida para um grupo escolar¹¹ público, para que pudéssemos ir ao encontro da cartilha da Mimi¹². Deste encontro, aconteceram, clandestinamente, outros encontros,

⁶ “A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-lo” (LARROSA, 2013, p. 195).

⁷ Heath (1982, p. 93), que por primeiro usou o conceito de evento de letramento, postula a definição para o termo: “Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”.

⁸ Para Barton (1993, p. vii), as “práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento”.

⁹ Professora de Língua Portuguesa, por isso, tínhamos em casa sempre à nossa frente muitos livros.

¹⁰ Para Larrosa (2013, p.142) “na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, a leitura da lição é escuta além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá a dizer”.

¹¹ Grupo Escolar Freire Filho, localizado na cidade de Arcoverde – PE.

¹² SISSI, Duarte. Cartilha da Mimi. IBEP, 1982.

desta vez, não mais com a “Cartilha da Mimi”, mas com a leitura de livros “de verdade”, por meio do contato com a coleção Vaga-lume¹³, da Editora Ática.

Ao constituir-nos como leitora, iniciamos os primeiros contatos com a Literatura. Veio daí o encantamento pela poesia e a admiração pelos poetas e poetisas brasileiro(a)s e portugueses, que tão bem sabiam brincar e encantar com as suas palavras, ora melancólicas, ora fascinantes. Nesse espaço-tempo, com a leitura seguíamos “de mãos dadas¹⁴”, “quebrando pedras e plantando flores¹⁵”.

Boa parte do nosso encanto pela leitura tem sua gênese na nossa imersão em práticas de leitura no aconchego do lar – não autorizada pela escola à época, a exemplo: a leitura de livros clássicos, de sonetos e de poemas (das escolas literárias: parnasianismo, romantismo, modernismo), além de gibis e revistas. E, ao lermos o poema **Infância**, de Carlos Drummond de Andrade, já na idade adulta, concluímos também que a nossa história de leitura era “mais bonita do que a de Robson Crusóé”. E em meio ao atravessamento de tantas outras histórias – como “filha de peixe, peixinho é”, fizemos opção pela docência, cursamos o 2º grau, Magistério, denominado atualmente de Médio Normal.

Em um tempo, que “não tinha esse rosto de hoje”¹⁶, a experiência docente: na alfabetização de adultos; na Educação Infantil; no Ensino Fundamental; e no Ensino Médio; além de ter cursado duas licenciaturas: uma em Letras e outra em Pedagogia; posteriormente, duas especializações¹⁷; e a nossa inserção em cursos de formação continuada de professores para ensinar a Língua Materna na escola. Mais especificamente, como deveríamos ensinar a ler e a escrever; tudo isso, fomentou o nosso interesse em cursar o Mestrado em Educação Brasileira, em 2004, no Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Época em que muitos outros diálogos, no campo da Educação e Linguagem, foram realizados por meio de pesquisas do Programa Institucional de Bolsas de

¹³ Foram muitos livros lidos, só para lembrar alguns: A grande fuga (GALDINO, 1885); A ilha perdida (DUPRÉ, 1972); A serra dos dois meninos (1980); Açúcar amargo (PUNTEL, 1986); Aventura de Xisto (ALMEIDA, 1975); Éramos seis (DUPRÉ, 1973); Jogo sujo (DUARTE, 1997); O feijão e o sonho (1983); O mistério do cinco estrelas (REY, 1981); O outro lado da Ilha (MONTEIRO, 1986); Sozinha no mundo (REY, 1884); Tônico (FILHO, 1976); Tônico e Carniça (BRASIL; FILHO, 1976); Xisto no espaço (ALMEIDA, 1980).

¹⁴ Título de um poema de Carlos Drummond de Andrade.

¹⁵ Verso do poema “Das pedras” de Cora Coralina.

¹⁶ Verso do poema “Retrato”, de Cecília Meireles.

¹⁷ Especialização em Programação de Ensino de Português (AES/CESA, 2000); e, Especialização em Avaliação Educacional de Língua Portuguesa (UFPE/2003).

Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e participação nos Grupos de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos e Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA). Essa inserção no mundo da pesquisa despertou-nos o interesse em participar do projeto **Observatório Alagoano de Leitura em EJA**¹⁸. A nossa inserção no Observatório, como professora pesquisadora-participante, fomentou nossa curiosidade epistemológica em realizar esta investigação. Neste contexto, os *corpora*, dados primários, desta investigação compõem por assim ser o *corpus* do referido Observatório.

1.1 Primeiras incursões na pesquisa: a problemática e sua relevância

Especificamente, esta pesquisa investiga o processo de significação e de ressignificação dos saberes docentes (TARDIF, 2003) sobre as práticas de ensino da leitura em contexto de pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) de formação de professores da EJA, promovendo, ou não, o processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional das professoras partícipes da investigação por meio da reflexão-ação-reflexão (ZEICHNER, 1998).

Nesta investigação o saber docente é entendido como:

O saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...] (TARDIF, 2003, p. 11).

Para o autor ainda “É necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente”. Os diálogos aqui suscitados partem, dão voz e se complementam a partir das relações dialógicas entre todos os sujeitos que, direta ou indiretamente influenciaram as práticas de leitura vivenciadas na sala de aula, numa determinada moldura, e que se tornaram objeto de reflexão.

¹⁸ O Observatório da Educação – edital nº 38 de 2010 é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), em função da melhoria da Educação Básica, contando com a intervenção colaborativa das Universidades brasileiras a partir do financiamento de projetos de pesquisa em caráter longitudinal. Neste contexto, o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização (NEPEAL) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entre outras ações e contributos, constitui o seu Observatório Alagoano de Leitura na Educação de Jovens e Adultos como dispositivo de formação no ensino superior, especificamente, na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e continuada de professores de escolas.

Enquanto princípio norteador, nesta investigação, entendemos que a pesquisa colaborativa volta-se para a resolução dos:

Problemas sociais [...] vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores (IBIAPINA, 2008, p. 23).

E, assim, ousamos adentrar nas escolas, *loci* da investigação, cientes de que não seria fácil aproximar o mundo da escola ao mundo da universidade.

Dessa forma, considerando que o professor é a pessoa (NÓVOA, 1995), são estabelecidas inter-relações entre as narrativas de histórias de vida e profissional das professoras partícipes da investigação, e a sua reflexão sobre o contexto de sala de aula observado, no que diz respeito às suas práticas de leitura e de ensino da leitura na EJA, desvelando e possibilitando a reflexão sobre concepções de leitura manifestas e os saberes docentes sobre o ensino da leitura.

Como uma investigação que se direcionou pelo processo de pesquisaformação¹⁹ colaborativa, interpela e é interpelada pelos discursos dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente na investigação (professoras partícipes da investigação, professoras da universidade, aluno(a)s bolsistas, coordenadora pedagógica, professor(a) responsável pela sala de leitura), mostrou-se como caminho propulsor de reflexões sobre o ser professor(a) de leitura na EJA, seus saberes docentes e suas possibilidades de significá-las e ressignificá-las a partir da colaboração de outros – todos os sujeitos envolvidos na investigação, privilegiando neste processo a valorização dos espaços de prática e de reflexão sobre a prática (ZEICHNER, 1993).

Nesse contexto, tínhamos por objetivo geral: compreender o *movimentum* de significar e ressignificar as práticas de ensino da leitura, no processo de pesquisaformação em contexto colaborativo de formação continuada, envolvendo duas professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, os objetivos específicos, foram assim delineados:

¹⁹ Optamos por apresentar ao longo desta tese sintagmas (nominais ou verbais) juntos, com o propósito de deixarmos claro algumas concepções que defendemos, representando a indissociabilidade semântica entre eles. Os neologismos, que essa opção (re)cria, foram assumidos como uma necessidade epistemológica e política de demonstrar e defender que existe uma influência mútua e indissociável em se tratando de ações docente. Do mesmo modo, adiante usarei expressões como: achadosconstruídos; ensinoaprendizagem; pesquisaformação; repensarvivenciando; pensadasrefletidas.

- a) Conhecer e tornar visíveis os aspectos que contribuíram para a formação do professor leitor e de leitura na EJA, definidores do processo de construção e resistência dos saberes que constituem suas concepções de leitura e de ensino da leitura, o que remete à possibilidade de construção de saberes docentes singulares (TARDIF, 2002; JOSSO, 2004; GERALDI, 2010a).
- b) Analisar e montar um diagnóstico dos saberes docentes sobre o ensino da leitura antes do desenvolvimento da pesquisa colaborativa;
- c) Identificar as contribuições da pesquisa colaborativa no que diz respeito ao significar e ao ressignificar o processo de ensino da leitura no *movimentum* da pesquisaformação.

Desse modo, tornou-se significativo conhecer: quais as contribuições do diálogo teórico-prático sobre o ensino da leitura na EJA no processo de significação e ressignificação dos saberes docentes, no contexto de pesquisaformação²⁰ colaborativa nos *loci* das escolas?

Dessa maneira, procurou-se conceber a realidade “como uma construção pelos participantes das ações sociais nas e pelas interações cotidianas nas instituições da vida social” (KLEIMAN; MATÊNCIO, 2005, p. 10). Isso foi possível a partir de um percurso trilhado ao longo desta investigação.

1.2 O percurso trilhado: a organização da tese

Nesta pesquisa, o diálogo se tornou a base da aprendizagem por meio da colaboração entre todos os sujeitos partícipes. Os diálogos foram vivenciados numa relação eu ao outro – nos termos bakhtinianos: como reação da palavra à palavra de outrem, sensíveis e concretamente ao longo desta investigação, permitiram-nos produzir esta tese num diálogo atravessado por tantos outros diálogos, não completamente novos, mas que reiteram marcas históricas e sociais que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade (MARCHEZAN, 2006), assim se tornaram novas palavras.

A tradução deste caminho em texto está contida em **4 Seções** básicas que compõem esta tese. **Na Seção 2** denominada **O caminho percorrido com outros: as**

²⁰ A situação de coconstrução de conhecimento entre professores da Universidade e professores da educação básica, como demonstraremos nesta tese, pode ser vista simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação profissional (DESGAGNÉ, 2007).

minudências do tear da investigação discorremos sobre a abordagem metodológica adotada, reconstruindo-se as decisões de caráter ético e político que delinearam o percurso da investigação, encarado como um processo de investigação da e na ação, considerando essencialmente como reflexivo colaborativo (IBIAPINA, 2008).

Narramos, nesse contexto, o processo de imersão nesta pesquisa, que nos permitiu no diálogo com as professoras partícipes da investigação aproximar o mundo da pesquisa e o mundo da prática. Reconstruímos o percurso trilhado com o intuito de mostrar desde a entrada no campo empírico perpassando as estratégias de investigação até chegarmos à organização e análise dos dados.

Já na **Seção 3** nomeada **Professor “de leitura” na educação de jovens e adultos: a construção do saber ensinar** buscamos demonstrar que se tornar um professor de leitura na EJA é um processo em construção, que pode ter se iniciado desde as suas primeiras inserções na escola – seja como aluno, ou seja, como professor. Esse capítulo se construiu tendo por base as narrativas das professoras partícipes da investigação sobre suas experiências e práticas de leitura vivenciadas. Neste contexto, demonstraram as suas concepções de leitura e seus modos de ensinar a ler.

As professoras narraram também seus processos de formação inicial e continuada buscando pistas sobre as contribuições desse processo nas suas atuações profissionais e construção de saberes e de saber/fazer ao ensinar a ler na EJA, enquanto elementos constitutivos da prática docente.

O (des)encontro das práticas de leitura na escola também foi apresentado considerando que a prática do(a) professor(a) de leitura, muitas vezes, é solitária. E as práticas de ensino da leitura observadas restringiram-se à sala de aula. Isso demonstra a relevância de se investigar os propósitos de aprendizagem da leitura na EJA e o que o professor precisa saber/fazer para garantir essa aprendizagem, a partir do reconhecimento dos seus alunos como sujeitos da aprendizagem. Esses sujeitos, por meio de interações sociais nos espaços da escola (biblioteca/salas de leituras, salas de aula, corredores da escola), demonstraram seus interesses em aprender a ler na escola para usufruir desses saberes em suas práticas sociais.

Na **Seção 4**, que recebe o nome **Os saberes da prática docente sobre o ensino da leitura na educação de jovens e adultos: diálogos sobre os eventos de aulas**, estabelecemos um diálogo sobre os saberes da prática docente do ensino da leitura na

EJA a partir da análise de observações das aulas de leitura realizadas antes da intervenção colaborativa. Ao longo deste capítulo, foram tecidas considerações sobre as práticas de ensino da leitura centrada nos saberes docentes de duas professoras partícipes da investigação, num diálogo entre as estratégias metodológicas adotadas e os saberes docentes subjacentes às práticas vivenciadas. Esse procedimento possibilitou-nos a articulação: ensino-pesquisa e teoria-prática, bem como o pensar com as professoras em formação sobre sua prática pedagógica.

Após a caracterização das aulas observadas, suscitamos o diálogo com as professoras sobre os seus fazeres pedagógicos, de modo que elas pudessem, a despeito de sua complexidade, refletir sobre suas escolhas metodológicas e as contribuições ou não dessas escolhas, para a formação do aluno leitor na EJA, sujeitos de conhecimentos e de aprendizagens. Esses sujeitos trazem consigo “uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas” (OLIVEIRA, 2010), que precisam ser considerados na escola.

E por fim, na **Seção 5**, chamada de **Significando e ressignificando o ensino da leitura na EJA no *movimentum* de pesquisaformação** são tecidas compreensões referentes aos dados, mais especificamente aos contextos de aula observados permeados por reflexões sobre o *movimentum* da pesquisa colaborativa: sessões de estudos, aulas observadas, sessões reflexivas e replanejamento da prática. As professoras da escola compartilharam significados e sentidos, questionaram ideias, consideraram ou discordaram das opiniões dos outros, apresentaram suas razões e opiniões, além de assumirem responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo (IBIAPINA, 2008).

O diálogo com *os corpora* das aulas nos permitiu refletir a forma singular e o tratamento didático direcionado às práticas pelas professoras, a partir da reflexão sobre o tratamento didático dado à leitura de gêneros textuais na vida da sala de aula.

Didaticamente, analisamos como aconteceram os processos de significação e de ressignificação da prática de ensino da leitura na triangulação dos discursos produzidos entre as sessões de estudos; as observações da prática; e as sessões reflexivas. Como também demonstramos, em linhas gerais, os saberes gerados pelas professoras da universidade ao longo da investigação.

Finalmente, nas conclusões, são retomados os resultados que permitiram responder aos objetivos e ao problema desta pesquisa, bem como apontar a necessidade de outras investigações que possam nos aproximar mais especificamente do ser professor de leitura na EJA e de como acontece o contexto de produção de leitura na EJA.

Esta investigação é relevante no cenário alagoano, perpassado historicamente pela ausência de políticas de formação continuada para os professores da EJA e, de políticas públicas para a redução dos altos índices de analfabetismo no estado, que historicamente marcam e demarcam a vida do povo alagoano.

2 O CAMINHO PERCORRIDO COM OUTROS: AS MINUDÊNCIAS DO TEAR DA INVESTIGAÇÃO

“[...] Não, não tenho caminho novo.
 O que tenho de novo
 é o jeito de caminhar.
 Aprendi
 (o que o caminho me ensinou)
 a caminhar cantando
 como convém
 a mim
 e aos que vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho²¹[...]”.

Thiago de Mello

Neste capítulo, enfocamos o caminho construído a várias mãos, no *movimentum* dinâmico de coconstrução de saberes docentes (TARDIF, 2003) sobre as práticas de ensino de leitura na EJA – em um espaço e em um tempo determinados – a partir da perspectiva daquelas²² que vivenciaram, alimentaram, estruturaram e desestruturaram, em seu ambiente natural, suas concepções e suas práticas sobre o fenômeno educativo investigado.

O espaço, nesta pesquisa, é entendido como um lugar praticado.

Assim a rua geometricamente definida por urbanismo é transformada em espaço de pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar construído por um sistema de signos – um escrito. (CERTEAU, 2008, p. 202).

E o tempo, tal como define Freire (2003, p. 37), ao marcar a passagem de uma época para outra, “Caracteriza-se por fortes contradições que se aprofundam, dia a dia, entre valores emergentes em busca de afirmações, de realizações e de valores do ontem em busca da preservação”.

Eis que, nesta investigação, os espaços das escolas tornaram-se lugares praticados por professoras das escolas, professoras da universidade e dos bolsistas de pedagogia, entre outros sujeitos, saindo de suas estabilidades para irem ao encontro de outras possibilidades de se pensar o ensino da leitura na EJA.

²¹ Fragmento do poema: A vida verdadeira (MELLO, 1999, In: “Faz escuro, mas eu canto”).

²² Considerando que as professoras partícipes da investigação são do gênero feminino fazemos opções em usar do substantivo no feminino, todas as vezes que fizemos referências a elas.

Concordamos com Certeau (2008, p. 171), pois o nosso caminhar reportou-nos a “mapas urbanos de maneira a transcrever-lhes os traços (aqui densos, ali mais leves) e as trajetórias (passando por aqui e não por lá)”, isso porque o percurso constituído além das escolhas foi marcado por circunstâncias e incertezas que contribuíram – para além dos propósitos da referida investigação – no (des)velar e/ou (des)naturalizar dos nossos modos de ser-estar-atuar no mundo. E as nossas incertezas, ao (re)pensar a formação continuada do professor e o ensino da leitura na EJA.

Entendemos que a formação continuada de professores “Deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio ao desenvolvimento de si próprio como pessoa” (ALARCÃO, 2003, p. 106). Esta formação, às vezes, ao ocorrer num *continuum* da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa, conforme Alarcão (2003, p. 100).

Compreendemos e adotamos, nesta tese, como já defendemos em investigações anteriores (SANTOS, 2006), a concepção de que:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante **investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência** (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

Nesta pesquisa qualitativa, adotamos como abordagem metodológica a pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008). Tivemos o cuidado de selecionar as estratégias metodológicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que nos permitissem aproximar-nos do fenómeno investigado, de forma que o objeto e o método de investigação mantivessem uma relação estreita.

Conforme já apresentamos na introdução, mas consideramos importante reafirmar neste capítulo, nosso objetivo geral consistiu em compreender o *momentum* de significar e ressignificar as práticas de ensino da leitura na EJA, no processo de pesquisa-formação em contexto colaborativo de formação continuada, envolvendo duas professoras da EJA. Nesse contexto, os objetivos específicos foram delineados:

- a) Conhecer e tornar visíveis os aspectos que contribuíram para a formação do professor leitor e de leitura na EJA, definidores do processo de construção e

resistência dos saberes que constituem suas concepções de leitura e de ensino da leitura, o que remete à possibilidade de construção de saberes docentes singulares (TARDIF, 2003; JOSSO, 2004; GERALDI, 2010a).

- b) Analisar e montar um diagnóstico dos saberes docentes sobre o ensino da leitura antes do desenvolvimento da pesquisa colaborativa;
- c) Identificar as contribuições da pesquisa colaborativa no que diz respeito ao significar e ao ressignificar o processo de ensino da leitura no *movimentum* da pesquisaformação.

Desse modo, problematizamos: quais as contribuições do diálogo teórico-prático sobre o ensino da leitura na EJA no processo de significação e ressignificação dos saberes docentes, no contexto de pesquisaformação colaborativa nos *loci* das escolas?

Cientes de que não temos caminho novo, ao nos apoiarmos no referencial teórico que norteou o percurso da investigação, fizemos opções pelos pesquisadores: Bogdan e Bliklen (1994); Chizzotti (2008); Desgagné (2007); Ibiapina (2008), entre outros.

Ao compreendermos a natureza complexa da pesquisa, expressa na construção contínua do processo de pesquisaformação como acontecimentos únicos, num contexto em que há reconciliação das duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação de professores (IBIAPINA, 2008), o modelo didático pode ser autoquestionado e (re)construído pelos sujeitos da ação docente em diálogo com professore(a)s da universidade.

Nesse contexto, entendemos e defendemos, nesta tese, que o sentido de um texto “é constituído na interação texto-sujeito e não algo que preexiste a essa interação” (KOCH, 2006, p. 11). Assim, a leitura é entendida por nós como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, segundo Koch (2006, p. 11), como veremos mais adiante.

2.1 A imersão na pesquisa qualitativa: a tessitura teórico-metodológica

Caminhamos com o curioso olhar de pesquisadora, inquieta com a expectativa de visualizar as contribuições da investigação qualitativa na formação continuada de professores da EJA no significar e ressignificar das práticas de ensino da leitura – nem sempre visivelmente explícitas. Ainda no processo de preparação para a seleção de

doutoramento, em 2010, participamos de uma pesquisa de iniciação científica²³. Na ocasião, tivemos os primeiros contatos com a abordagem colaborativa²⁴. Esse contato foi determinante para a nossa inserção em outros projetos, entre eles o Observatório Alagoano de Leitura em EJA.

Entendemos que o trabalho do professor para ensinar a leitura pressupõe: escolhas metodológicas, opções teóricas, concepções de leitura, saberes docentes construídos ao longo de sua história de vida e profissional, entre outros aspectos. Desta forma, repensar a prática docente é uma tarefa complexa e fundamental para que possamos compreender como o professor da EJA constrói seus saberes docentes.

Consideramos legítimo iniciar o diálogo, nesta tese, buscando entender: como o sujeito professor constrói o seu saber/fazer ensinar a leitura na EJA. Mediante essa curiosidade epistemológica, fomos à busca de conhecer: os saberes da prática docente que o professor deixa transparecer sobre o ensino da leitura na EJA a partir do diálogo com os eventos de aula observados. Com esse propósito, vivenciamos diálogos teórico-práticos colaborativamente que nos permitiram compor o *corpus* da pesquisa, na tentativa de nos aproximarmos do objeto investigado e de buscarmos respostas e/ou novas inquietações epistemológicas.

Entendemos significar, do latim *significare*, como ter o significado de, querer dizer. Nessa direção, o *movimentum* de significação (*significatio*) é ato ou ação das professoras, ao atribuírem sentido ao seu fazer pedagógico, percebido por meio de diferentes linguagens: palavras, discursos, gestões, ações, imagens – são formas de leitura do seu saber-fazer-ensinar a leitura na EJA, enquanto que o movimento de ressignificar acontece a partir do refletir/repensar a prática.

Os *corpora* desta pesquisa foram coletados no período de 2012-2013, permitindo-nos a interação e o diálogo com os sujeitos partícipes da investigação. Em 2012, observamos 45 horas aulas de leitura em cada escola, para a montagem de um

²³ Projetos coordenados pela professora líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA) Dr^a. Marinaide Lima de Queiroz Freitas, a saber: “**Leitura na Educação de jovens e adultos**: intervenção numa escola pública estadual de Maceió” (2010-2011).

²⁴ Segundo Freitas *et al.* (2011) a opção pela adoção à abordagem colaborativa, após a tradição de desenvolvimento de estudos de casos pelos grupos de pesquisas Teorias e Práticas em EJA e o Pesquisas Multidisciplinar em EJA-MULTIEJA, surge da necessidade de redirecionar os rumos das pesquisas em EJA. Para a autora (*ibidem*, p. 161), a pesquisa colaborativa permitiu às pesquisadoras, às bolsistas, às professoras e aos alunos se envolverem em um projeto comum que beneficiou a todos, enquanto sujeitos de aprendizagens, quanto ao desenvolvimento profissional docente, ao conhecimento da escola e da EJA de maneira geral.

diagnóstico das práticas de leitura. E, posteriormente, 45 horas de atividades de pesquisa colaborativa em diálogo com professoras partícipes da investigação nas etapas: sessões de estudos, observações colaborativas e sessões reflexivas sobre as aulas observadas. Essas atividades foram filmadas e gravadas²⁵ em áudio, além de registrarmos, por meio de anotações da pesquisadora, os acontecimentos da pesquisa vividos e, muitas vezes, não registrados aos olhos das câmaras.

Essa pesquisa integra o projeto temático em andamento: **A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (2011-2014)**, que tem por objetivo geral: construir um diagnóstico abrangente sobre as práticas de leitura em EJA, em quatro escolas públicas, situadas em Maceió, Alagoas. No contexto desta tese, atuamos como uma das professoras da universidade que coordenavam as ações de pesquisa em duas destas escolas, uma municipal e outra estadual, que se constituíram nos *loci* desta investigação. Nesse universo, os *corpora* desta tese compõem o banco de dados do referido Observatório.

Neste *momentum*, o caminho metodológico que descreveremos foi vivenciado pelos grupos colaborativos nas escolas. Assim, os nossos dados constituíram fontes primárias, pois não foram utilizados até o momento em nenhum estudo ou pesquisa. Ou seja, foram coletados pela primeira vez pelo grupo de professoras pesquisadoras da universidade na ocasião do desenvolvimento do referido Observatório.

No âmbito desta pesquisa, há uma nova concepção de docente, considerando-o como profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração (HERNÁNDEZ, 1998); organizamos sessões reflexivas e de estudos que possibilitaram às professoras a exteriorização de seus pensamentos e de suas práticas docentes (IBIAPINA, 2008), em cada uma das escolas *loci* da investigação. Nelas criamos grupos colaborativos, no qual conjuntamente as professoras da universidade, professoras das escolas, coordenadora e alunas bolsistas do Observatório marcaram e demarcaram seus papéis e funções.

Ousar debruçarmo-nos sobre o processo de formação continuada de professores da EJA nos *loci* das escolas, processo coconstruído entre os partícipes da pesquisa – professores e pesquisadores²⁶ (DESGAGNÉ, 2007), que deu ênfase ao caráter coletivo

²⁵ As filmagens e as gravações foram transcritas pelo(a)s bolsistas do Observatório.

²⁶ Alguns autores (IBIAPINA, 2008; DESGAGNÉ, 2007), em se tratando dos sujeitos copartícipes de uma investigação colaborativa nomeia-os de professores (os professores que atuam na Educação Básica) e

do trabalho do pesquisador, impulsionou-nos a um processo de busca metódica das tentativas de explicações, não generalizáveis, das causas das escolhas metodológicas das professoras ao se proporem a ensinar a ler na escola tendo por pressuposto uma concepção de leitura, e de compreender exaustivamente a realidade investigada. Fazer essa caminhada não foi tarefa fácil, uma vez que, a cultura de formação continuada adotada pela escola influenciou nas possibilidades e limites da atuação do Observatório, à medida que foram se colocando também os desafios de contribuir no processo de profissionalização docente (IMBERNÓN, 2004).

Nesta acepção, percebíamos que a pesquisa poderia trazer significativas contribuições para repensá-la e, possivelmente, mudar os percursos e as possibilidades do desenvolvimento da *práxis* docente de ensino da leitura. Como nos diz Imbernón (2009), ao refletir sobre a formação permanente dos professores, o compromisso com a mudança pressupõe uma análise das condições de trabalho docente e por denunciá-las, buscando meios para mudanças. Para Arroyo (2011) o lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho.

Complementa ainda, “nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria” (ARROYO, 2011, p. 24). Acreditamos que a construção de identidade no interior da prática atrelada ao processo de formação continuada no *locus* da escola, pode fomentar outra possibilidade de se tornar um professor profissional da EJA com o olhar mais aguçado para o ensino da leitura.

O sentido do termo qualitativo, como vivenciamos, ao longo desta investigação, implicou partilha densa com pessoas e locais que constituíram objetos de pesquisa, com diz Chizzoti (2008, p. 28), “[...] para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são percebidos a uma atenção sensível”. O processo de investigação colaborativa foi nos mostrando que esses sentidos, construídos via pesquisa implicavam na necessidade da utilização de estratégias metodológicas que pudessem auxiliar na compreensão das práticas docentes – cultura profissional (FULLAN; HARGREAVES, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 2001), em interface com a leitura crítica e política da realidade.

pesquisadores (os professores que atuam na Universidade), no entanto, nesta investigação, nomeamos de professoras da escola e de professoras da universidade, por consideramos que ambas possuem saberes diferentes, como defende Freire em uma de suas frases célebres: “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

A investigação levou-nos à fonte direta de dados, ambiente natural das escolas, objeto de estudo; despertou-nos o interesse mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; trouxe-nos a análise dos dados de forma indutiva (dos dados para a teoria); e, mostrou-nos que o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essa posição epistemológica nos remeteu a uma concepção de pesquisa como processo dinâmico, mutável e complexo, a qual impregnou o próprio objeto de investigação.

Em meio à tentativa de aproximação entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática, ao compreendermos a natureza dinâmica da pesquisa qualitativa, fomos mediadas pelos pressupostos de que, nessa abordagem de pesquisa, os dados empíricos são sempre inacabados e as pesquisadoras estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o propósito de atribuir sentidos: às experiências das professoras investigadas; ao modo como refletem sobre suas experiências; e, à maneira como compreendem o universo cultural no qual estão inseridas.

Nessa perspectiva, as práticas de investigação científica são substituídas por outras mais democráticas, num cenário em que “o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação” (IBIAPINA, 2008, p. 12). Como demonstramos em pesquisas anteriores (SANTOS, 2006), a professora ao participar de um processo de formação dinâmico e interativo, forma-se e reforma-se, continuamente.

Podemos afirmar que a escolha epistemológica da abordagem qualitativa, permitiu-nos entender que os partícipes da pesquisa são sujeitos sócio-históricos, que estabelecem relações com a história, com a cultura, com a política, que lhes constituem e são, ao mesmo modo, deles constituídos. Isso nos ajudou na produção desta tese, numa perspectiva sócio-histórica, no entrecruzamento de várias vozes, cada uma marcada e demarcada por suas singularidades.

2.2 As fronteiras do caminho metodológico: adotando a perspectiva sócio-histórica

Os pressupostos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica nos ajudaram a compreender o fenômeno educativo investigado à medida que situamos o processo de formação continuada dos professores da EJA, especificamente, o significar e o ressignificar do ensino da prática de leitura como constructo social, que acontece em um

tempo/espaço determinados. Ao optarmos por esse recorte singular, dialogamos com Ghedin e Franco (2008, p. 104), ao afirmarem que, por natureza, o aspecto sócio-histórico das práticas educativas “imprimem a cada situação educativa um caráter singular, não repetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas de organização de sua dinâmica e na natureza de sua intencionalidade”.

A perspectiva sócio-histórica permite-nos a compreensão dos fenômenos educativos investigados como acontecimentos históricos, encontro entre sujeitos, não no plano individual, mas como instância do social, encontro de culturas, de contextos, portanto, histórico-cultural, que gera conhecimentos no movimento de construção social. Nessa perspectiva, como vivenciamos, a relação entre pesquisador e pesquisado é dialógica por serem sujeitos integrantes do processo investigado e nele se ressignificarem.

Considerando os objetivos desta investigação, a opção por essa perspectiva se justifica, ao mesmo tempo em que nos permite um enlace entre teoria e prática, à medida que compreendemos o fenômeno investigado como acontecimento histórico, social e cultural, no qual a totalidade é considerada como instância da totalidade social. Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa, ao adotar a perspectiva sócio-histórica, caracterizou-se pela aprendizagem e produção de conhecimentos²⁷, portanto, ato formativo.

Nesta pesquisa, os sujeitos partícipes da investigação foram considerados como produtores de discursos polifônicos – matéria significativa. Pois, a polifonia sendo da ordem do discurso e, portanto, do acontecimento, permitiu-nos que outras vozes se fizessem ouvir durante a investigação, dando origem a uma multiplicidade de sentidos.

A escolha epistemológica do método no processo de investigação se constituiu num requisito indispensável para nós, pois nos permitiu conhecer melhor a realidade investigada a partir de procedimentos e etapas da pesquisa colaborativa para atingir os objetivos. Concordamos com Vygotsky (1926), ao afirmar que a questão primária é a questão do método; esta é para o autor uma questão da verdade.

²⁷ Para Geraldi (2010b, p. 94) “Conhecimentos e saberes têm sentidos diferentes. Os primeiros incluem as disciplinas e também seus métodos de pesquisa, seus resultados e seus fracassos, seus caminhos não lineares. Os segundos são constituídos pelas práticas sociais, não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistematizada, racional, na atividade científica”.

Vygotsky (2007, p. 67), ao refletir sobre o método, afirma:

Defrontamo-nos frequentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados.

Romper com esses modelos de pesquisas culturalmente imortalizadas significa redirecionar concepções e práticas de pesquisa.

A escolha pela abordagem teórica pressupõe, sobretudo, o rompimento com outras opções metodológicas que não se aproximavam da prática de leitura com o propósito de refleti-las, significá-las e de ressignificá-las.

Para Vygotsky (2007, p. 67), em se tratando de método de investigação:

[...] precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores. Para isso, o pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica.

O caminho trilhado foi mediado pelos rumos do processo da investigação coconstruída, numa relação de alteridade (BAKHTIN, 1993), à medida que as estratégias de investigação colaborativa (sessões de estudos, observações colaborativas e práticas reflexivas) foram desvelando novas inquietações a serem repensadas pelos partícipes da investigação sobre os encaminhamentos didáticos de ensino da leitura na EJA.

Cada sujeito da pesquisa ocupou um lugar espaço-temporal determinado. Nesses lugares revelamos o modo de ver o outro e o mundo que nos envolvia, permitindo que esse texto se construísse a partir de olhares, de palavras nossas e dos nossos outros que se tornaram também palavras “nossas próprias alheias”, considerando, como vivenciamos nesta pesquisa, a dimensão necessariamente dialógica, alteritária e polifônica do discurso e da produção do conhecimento em ciências sociais. Como defende Geraldi (2010a, p. 108), “um texto cita outros textos. A voz do enunciador não é a voz que ‘clama sozinho no deserto’. Não há enunciador solitário. Na sua voz, há vozes”.

Ibiapina (2008), ao tratar da pesquisa colaborativa, afirma que os trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva consideram que os professores possuem enorme

capacidade para aprender e transformar o contexto da escola e da sociedade em que estão inseridos. Em se tratando das práticas de leitura, a investigação demonstrou que as professoras aprendem, ensinam e transformam sua prática à medida que são convidadas a replanejarem suas práticas, refleti-las, reelaborá-las e redirecioná-las.

Isso porque “nossa história docente é inseparável da história humana e social dos(das) educandos(as) com quem trabalhamos. Nossas sortes estão atreladas” (ARROYO, 2011, p. 29). Por isso buscamos entender Freire (1981, p. 47) ao dizer que “um homem como ser histórico, inserido num permanente movimento de pesquisa, faz e refaz constantemente o seu saber”, por meio da interação, cooperação e colaboração do outro.

Estávamos cientes de que, em se tratando de uma pesquisa sócio-histórica, a nossa visão precisava dos olhares de outros para nos ver e vermos o processo da pesquisa, para complementarmos nossas palavras, e precisávamos dos outros para significar. Por isso, nos diálogos entre os sujeitos partícipes desta investigação, encontramos-nos entre pessoas, quando foi possível expormos como cada um define suas experiências dando sentido ao seu fazer pedagógico.

2.3 O caminho continua: natureza e especificidades da pesquisa colaborativa

Temos dito, “aos quatro cantos”, que as investigações sobre/na formação do professor da EJA, embora se encontre numa fase de crescimento²⁸ (RIBEIRO, 1999; SOARES, 2007), culturalmente, não significavam e, muitas vezes, nem permitiram ecoar as vozes dos sujeitos professores da EJA sobre o seu fazer pedagógico, nem lhes possibilitaram, durante o processo de formação nos *loci* da escola, momentos de reflexões dialógicas sobre/na prática, que repousaram silenciosamente.

Os saberes sobre o ensino da leitura enquanto práticas sociais e culturais se apresentaram, nesta pesquisa, por meio da interação. Assim, apoiando-nos em Bakhtin (1984) podemos dizer que viver esta investigação nos *loci* das escolas significou

²⁸ Segundo Soares, L. (2008, p. 65), a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo requer a profissionalização dos seus agentes. Para o autor ainda, as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se consideramos, de um lado a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agência de formação.

participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar. Pois, “um enunciado deve ser considerado, antes de tudo, como resposta a enunciados anteriores no interior de uma esfera dada [...]: ele os refuta, os confirma, os completa [...]” de acordo com Bakhtin (1984, p. 298).

Nos encontros com as partícipes desta investigação, tal como postula Ibiapina (2008), os sujeitos defenderam ideologicamente a possibilidade de construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante. Aos poucos as referidas relações foram se “rebelando” no interior das escolas, colocando para as professoras da universidade os limites de uma pesquisa-formação – principalmente com relação ao tempo pedagógico.

Concordamos com Arroyo (2011, p. 121), ao afirmar:

O significado dos conhecimentos não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana.

Nessa direção, os nossos caminhos e escolhas metodológicas possibilitaram também às professoras da EJA (re)pensarem sobre as suas condições humanas e os desafios postos às práticas pedagógicas pelas amarras de um sistema capitalista devastador e excludente.

Nesta investigação, entendida como um processo de indagação e teorização das práticas profissionais e das perspectivas teóricas subjacentes a estas práticas, partimos do princípio de que, ao solicitarmos que as professoras expusessem seus pontos de vista sobre algum aspecto de suas práticas pedagógicas, supúnhamos o reconhecimento e o interesse delas sobre suas ações pedagógicas. Nesse ínterim, elas deixaram de ser objeto, compartilhando com as professoras da universidade a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade. Portanto, deixamos de investigar sobre as professoras para investigar com as professoras, com o propósito de subsidiá-las na busca de explicações para as suas inquietações e desafios (im)postos pelo cotidiano da prática pedagógica.

Na tentativa de romper a distância entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, a presente investigação buscou associar a produção de conhecimento e o processo de formação profissional ao mesmo tempo em que permeou a comunidade de pesquisa e a comunidade de prática – com o intuito de incidir nas ações docentes.

Desgagné (2007, p. 8) defende que:

A ideia entre pesquisa e docentes práticos, para a construção de conhecimentos ligados ao ensino, provém da constatação do distanciamento entre o mundo do exercício profissional e a pesquisa que pretende esclarecê-la.

O distanciamento universidade-escola precisa ser superado nas escolas, pois o professor da Universidade é ainda visto como aquele(a) que deve trazer respostas e soluções para os inúmeros problemas apresentados no trabalho docente.

Numa primeira aproximação, poderíamos afirmar que a investigação colaborativa “supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9). Segundo o autor, no plano epistemológico, para os investigadores que se apoiam nos pressupostos da abordagem colaborativa, a construção do conhecimento ligado à prática deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes. Ademais, isso significa que os docentes atuando no processo de pesquisa, tornam-se coconstrutores do conhecimento.

O pesquisador deve considerar “as competências do ator em situação²⁹”. Isso impõe o deslocamento do lugar do pesquisador, não sendo o proponente do objeto de investigação, mas numa “operação de caça” buscar com o professor, no interior de sua prática profissional, compreender a “lógica das práticas” (CERTEAU, 2008). O conhecimento dessa lógica direciona as práticas sociais – por natureza ideológica, não neutra, pode tornar-se um dispositivo para lutarmos pela vivência de práticas pedagógicas emancipatórias.

O viés epistemológico da pesquisa colaborativa surge dos trabalhos denominados de pesquisa-ação³⁰. Kurt Lewin (1947-1980), criador da *Action-Research* (pesquisa-ação) e da dinâmica de grupo, defende que a pesquisa-ação pode ser definida como uma pesquisa psicológica de campo, que tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial.

²⁹ Desgagné (2007, p. 12) defende que o interesse é compreender, sobretudo, as maneiras como a “competência de ator em situação” é exercida, seja sob o ângulo didático-pedagógico, seja sobre outras facetas, entre as quais estão: a explicação do modo de gestão de classe privilegiado pelo docente; a avaliação do material pedagógico utilizado em sala de aula; a elaboração de uma modalidade de apoio aos estudantes em dificuldade.

³⁰ Informamos ao leitor que não temos a pretensão de aprofundar a discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, mas de situar as origens da pesquisa colaborativa.

Um dos princípios defendidos pelo autor consiste no pressuposto de que “quando falamos de pesquisa, estamos pensando em Pesquisa-Ação³¹, isto é, uma ação em nível realista, sempre acompanhado de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados” (KURT, 1972 *apud* BARBIER, 1985). Segundo Barbier (1985, p. 35), nesse tipo de pesquisa, a implicação do pesquisador é uma das características do processo de investigação e a gênese social precede a gênese teórica e metodológica.

Com Kurt Lewin, “a noção de intervenção na vida social com o intuito de transformá-la começa a ter sentido, a ser reconhecida e a estabelecer a sua metodologia” (*apud* BARBIER, 1985, p. 40). No campo institucional, a pesquisa-ação apresenta uma problemática e uma metodologia específica em ciências humanas aplicadas “cujo objetivo de conhecimento é a tendência geral de evolução permanente da *práxis* institucional do grupo de ação considerado como pesquisador coletivo” (BARBIER, 1985, p. 190). Segundo o autor, a análise desse *trend*³² da *práxis*, uma sociologia institucional³³, efetua-se segundo dois momentos complementares:

1º uma socioanálise institucional que acompanha o grupo na sua história, a fim de realizar a avaliação contínua da rede de implicações, de diferenças e de contradições que a sua *práxis* social gera e oculta a cada instante: a ênfase à instituição que esta *práxis* social do grupo de ação produz e reproduz (instituinte e instituído);

2º uma sociologia institucional que se dedica à análise de momentos dialéticos singulares da *práxis* institucional, patamares provisórios e relativamente estáveis de elementos coexistentes apesar de ‘trabalhados’ pelas contradições internas e externas.

³¹ Os estudos da pesquisa-ação se multiplicaram durante e depois da Segunda Guerra Mundial. As preocupações, no setor da indústria, orientavam-se para a solução de problemas surgidos com a inserção das fábricas nas zonas rurais; vão tratar de “decisões de grupos”, da auto-organização, da formação dos quadros de dirigentes, da modificação de estereótipos, de como vencer a resistência à mudança. Enquanto que no campo do trabalho social, dedicaram-se ao “comportamento de bandos de adolescentes; à influência das leis na mudança social; à integração dos vendedores negros; à consciência de grupo e à integração nos conjuntos habitacionais” (BARBIER, 1985).

³² *Trend* [trend]s tendência f. (LAROUSSE, 2001 p. 191).

³³ Segundo Barbier (1985, p. 190), a sociologia institucional compreende: a coleta de dados (produtos, práticas e discursos dos atores da *práxis* social); a partir desses dados, situam o campo simbólico e as instituições mais significativas que aí se encontram (campo institucional mediatizante); decodifica, isto é, delimita e esclarece a coerência interna e a autonomia relativa desse campo institucional mediatizante, procurando apresentar a instituição mediatizante mais evidente. Num segundo tempo (explicação); põe em destaque a estrutura institucional englobante mais significativa (para a instituição mediatizante) e mostra que esse campo institucional mediatizado expressa ao mesmo tempo um imaginário social motor e um imaginário social mistificador (decifração); o que permite reler a autonomia relativa da instituição mediatizante.

A pesquisação, no interior das instituições, debruça-se sobre a *práxis* social, analisada em seus momentos dialéticos. Isso implica entender que a pesquisa-ação é uma possibilidade de intervenção, via pesquisa, nas relações cotidianas de uma dada instituição.

Posteriormente, a pesquisa-ação vai tomando outro viés. Segundo Ibiapina (2008), no Brasil, a investigação-ação em educação desenvolvida com o propósito de transformar a escola com intencionalidades emancipatórias via reconhecimento da dimensão política tem seu marco na década de 1980. Essas duas perspectivas: intencionalidade emancipatória e dimensão política, “colocam a possibilidade de tornar os professores, em geral, profissionais com mais poder (*empowerment*) para agir no sentido de transformar tanto a sala de aula como a escola” (IBIAPINA, 2008, p. 10). No entanto, faz-se necessário que os professores da EJA entendam o novo contexto vivido nas salas de aula e as relações conservadoras para tomar posições políticas de formação de novas identidades (ARROYO, 2011).

De acordo com Ibiapina (2008, p. 11), a pesquisa-ação emancipatória, por sua natureza política, “coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análise, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtores da história educativa, mas também como seus agentes”. Nesse sentido, a investigação emancipatória é prática social, compreendida entre pesquisador e professor como uma possibilidade de melhorar e modificar a realidade na qual a prática docente se materializa.

Os pressupostos da pesquisa-ação começam a ser adotados, em ciências sociais, nos anos 1970:

No bojo da crítica ao conhecimento e à ação, denunciando tanto o caráter ideológico da pesquisa, oculto sob o mote da neutralidade e objetividades científicas, quanto o alcance político da concepção convencional de pesquisa [...] (CHIZZOTTI, 2008, p. 84).

Para Ibiapina (2008), são necessárias, como vivenciamos, três condições para que a investigação possa ser considerada como pesquisa-ação: a colaboração, círculos reflexivos, e a coprodução de conhecimento entre pesquisadores e professores.

Posteriormente, a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa vão demarcando os seus territórios. Segundo Desgagné (2007), para tentarmos estabelecer uma

aproximação entre pesquisa-ação e pesquisa colaborativa teríamos de debruçar-nos mais rigorosamente sobre essas concepções de pesquisa, remontando à origem de cada uma.

Segundo o autor:

[...] entendemos que os conceitos de pesquisa-ação e de pesquisa colaborativa se ligam a interesses ideológicos um pouco diferentes, precisando ser esclarecidos. A pesquisa-ação nos parece mais próxima, em sua motivação de origem, de uma necessidade de recuperar para os docentes o ‘poder’ sobre sua prática, fazendo deles os pesquisadores, quer dizer, práticos que questionam sua prática. Sem excluir isso, a pesquisa colaborativa nos parece mais próxima, em sua origem, de uma necessidade de reaproximar os pesquisadores universitários e os docentes, em vista de uma coconstrução de ‘sentidos’, todavia, sem a pretensão de transformar os docentes em pesquisadores e sem, tampouco, fazer dessa identidade de docente-pesquisador uma condição de sua emancipação. A abordagem colaborativa nos parece, antes de tudo, apostar, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, sobre uma ‘tomada de poder’ compartilhada entre pesquisadores universitários e professores docentes. (DESGAGNÉ, 2007, p. 28)

Desgagné (2007) demarca claramente os territórios da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa. A grande disparidade consiste em diferentes papéis assumidos pelos partícipes da investigação. Na primeira abordagem, os docentes têm o poder de transformar suas práticas. Enquanto na segunda, tal como vivenciamos ao longo desta pesquisa, “a tomada de poder” é compartilhada entre professore(a)s universitários e professore(a)s da educação básica. Essa segunda reflexão vem orientando o novo caminho à medida que a pesquisa colaborativa tem nos permitido uma aproximação sobre a prática e uma possibilidade de diálogo com as professoras.

A pesquisa colaborativa pressupõe a criação, no ambiente escolar, de um espaço permanente de reflexão, no sentido de analisar as práticas educativas a partir de sua relação com os fundamentos epistemológicos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, mister se faz estabelecermos um diálogo sobre quem são os sujeitos professoras e alunos que estão diretamente envolvidos nesta investigação.

A investigação teve por propósito fomentar a consolidação de um grupo colaborativo nas escolas, de modo a contribuir para a construção de saberes docentes (TARDIF, 2002), sobre o ensino da leitura na EJA, a partir da relação teoria e prática que prescinde a ação docente (CARR; KEMMIS, 1988).

2.4 A primeira pausa no caminho: entrada no campo empírico

No início de uma investigação, como tivemos a oportunidade de encontrar, o cenário escolar é quase sempre o mesmo. Sabemos vagamente como se constituem a cultura escolar e a cultura profissional (FULLAN; HARGREAVES, 2001; PÉREZ GOMÉZ, 2001), não conhecemos o(a)s sujeitos aluno(a)s, nem os sujeitos professore(a)s, entre outros profissionais que atuam na escola. E, assim, é inevitável defender a conquista da confiança entre os partícipes da pesquisa, fato que se constitui em um dos pré-requisitos para nossa inserção no campo empírico, e para a construção de saberes docentes colaborativamente.

Nesse cenário, ainda uma das dificuldades suscitadas no processo de aproximação do ambiente natural da pesquisa, consistiu na resistência das professoras e de outro(a)s profissionais em receber professore(a)s da universidade e bolsistas no interior da escola. Para essas instituições, éramos sujeitos estranhos ao seu cotidiano.

Tivemos a impressão de que a presença de professoras da universidade e/ou de um bolsista amedrontava a comunidade escolar. Como se essa instituição socioeducativa guardasse um segredo irrevelável, mas visível aos olhos de quem se propõe a escutar os “resíduos” da escola. Pois, “de tudo fica um pouco”, bem ao estilo de Drummond³⁴: dos diálogos colaborativos com as professoras, da curiosidade dos alunos, das interações em sala de aula, da necessidade de “desvelar” o texto.

Pelos motivos acima expostos, pareceu-nos que há um longo caminho a ser construído no processo de ruptura das concepções de investigação científica, no interior da escola, na qual ainda se privilegia o distanciamento entre professoras da escola e professoras da universidade. Nesse contexto discursivo, a investigação se coloca como uma possibilidade de romper com o distanciamento entre a universidade e a escola.

Como postula Ibiapina (2008, p. 30) “pesquisar colaborativamente é investigar determinado objeto de pesquisa que frequentemente é proposto pelo pesquisador universitário, conquanto interesse e motiva o professor a repensar a prática docente e mudá-la”. Na nossa investigação, podemos dizer que, na verdade, o resultado possível de uma pesquisa é a evidência de um limite superado, apesar de todas as angústias ao longo do processo (GHEDIN; FRANCO, 2008).

³⁴ Verso do poema “Resíduo”, do poeta Carlos Drummond de Andrade, em “A rosa do povo”, publicado em 1945.

A presente pesquisa foi nos mostrando como é difícil romper com a cultura profissional do isolamento³⁵ e com a cultura escolar que, muitas vezes, não valorizam o(a)s professore(a)s e seus saberes. As escolas nem sempre se sentiam copartícipes dos processos de ensino, das decisões e das escolhas metodológicas realizadas pelo professor. Isso, em muitos momentos, fez-nos questionar: será que vamos conseguir concluir a pesquisa? E, entre momentos de abre e fecha as portas da escola, respeitando a sua cultura, fomos conseguindo cumprir as etapas desta pesquisa.

As participantes da pesquisa, nos grupos colaborativos, foram identificadas por:

QUADRO 1
COMPONENTES³⁶ DOS GRUPOS COLABORATIVOS

SUJEITOS	FUNÇÃO	ESCOLA/UNIVERSIDADE
Adriana ³⁷	Professora	Universidade
Bernice	Professora	Escola Municipal Freire Filho
Calista	Professora	Escola Estadual Manoel Lumba de Oliveira
Calidora	Coordenadora Pedagógica	Escola Estadual Manoel Lumba de Oliveira
Dácia	Professora	Escola Municipal Freire Filho
Ebe	Professora	Universidade
Filotéia	Estudante	Universidade
Laila	Professora	Escola Municipal Freire Filho
Lana	Estudante	Universidade
Luna	Professora/ “bibliotecária”	Escola Municipal Freire Filho
Mélia	Professora	Universidade
Nazira	Professora	Universidade
Quíone	Coordenadora Pedagógica	Escola Municipal Freire Filho
Vítula	Professora	Universidade

³⁵ Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 22) “O isolamento e o privatismo têm muitas causas. Muitas vezes, eles podem parecer uma forma de fraqueza de personalidade que é revelada na competitividade, nos comportamentos defensivos em relação às críticas e na tendência para se arregimentarem mais recursos do que os que são devidos. Mas, as pessoas são um produto das suas circunstâncias e quando o isolamento é um fenómeno alargado, devemos perguntar-nos o que existe nas nossas escolas que o suscite tanto”.

³⁶ Com o propósito de preservarmos a identidade dos sujeitos, substituímos os nomes de todas as partícipes da pesquisa por pseudónimos de nomes de personagens da mitologia Grega. É sabido que os Gregos criaram vários mitos com o propósito de transmitir mensagens às futuras gerações. Com esse propósito, tinham por objetivo preservar a memória histórica e coletiva de seu povo. Nesse contexto, a mitologia, como fonte de formação e conhecimento humano, pode ser entendida como o conjunto de relatos ou lendas históricas e de entidades divinas e fantásticas criadas por um povo, transmitidas de geração a geração; credices históricas com verdades, simbólicas ou não.

³⁷ Para preservarmos a autoria da pesquisadora que atuou como colaboradora do projeto do Observatório de Leitura e ao mesmo tempo como autora desta tese, optamos por utilizar o nome da referida autora.

Na Escola Municipal Freire Filho (EMFF)³⁸, a professora Dácia constituiu-se nosso sujeito de pesquisa. Ela contou com a colaboração das professoras da EJA e da coordenadora pedagógica Quíone, quando possível, no pensar sua prática docente durante as sessões de estudos. Nesta escola, a pesquisa pôde ser mediada em todos os momentos pela professora da Universidade Adriana, autora desta tese. E acompanhada pela aluna bolsista do Observatório Filotéia. Em algumas ocasiões, participaram também as professoras da Universidade Mélia, Vítula, Nazira e Ebe.

Na Escola Estadual Manoel Lumba de Oliveira (EMMLO)³⁹, contamos com a colaboração, exclusivamente, da professora Calista. O(a)s demais professore(a)s, embora tenham sido convidados, em nenhum momento participaram da investigação. Nessa escola, também, as ações da pesquisa foram conduzidas pela professora Adriana e acompanhadas pela aluna bolsista Lana, do referido Observatório. Contamos esporadicamente, nas ações da pesquisa, com a participação das professoras da Universidade Mélia, Vítula e Ebe.

Em tal contexto, a investigação não teve o propósito de fazer uma análise comparativa entre o processo de pesquisa-formação vivenciado pelas professoras Dácia e Calista, mas de defendermos quais saberes sobre o ensino da leitura elas foram capazes de significar e ressignificar durante o processo de pesquisa. Por isso, optamos em alguns momentos da análise por separar os diálogos das professoras Dácia e Calista, com o intuito de demarcar suas singularidades.

A referida pesquisa-formação aconteceu em 02 (duas) escolas públicas – uma da rede municipal e outra da rede estadual situadas no município da capital, que fazem parte da pesquisa do Observatório. Os critérios para escolha consistiram: atender os sujeitos dos anos iniciais de EJA; contar com professores efetivos, e ter uma história de acesso à EJA na comunidade.

As entradas nos campos empíricos das escolas aconteceram simultaneamente, via Observatório, em 2011, na ocasião da adesão das professoras. Considerando a sua dinâmica organizacional e o seu tempo pedagógico, especificamente, durante o andamento do referido projeto, na EMFF conseguimos avançar mais rápido no processo

³⁸ No intuito de mantermos o anonimato da escola escolhemos esse pseudônimo e ao mesmo tempo fazemos uma homenagem ao Grupo Escolar Freire Filho no qual fomos alfabetizada.

³⁹ Esse pseudônimo foi escolhido em homenagem ao meu avô materno, que ao doar um terreno para a construção de uma escola, na zona rural da cidade de Arcoverde – PE, seu nome foi escolhido para nomear a referida escola.

de pesquisa formação. Enquanto que na EEMLO o processo aconteceu de forma mais lenta, em respeito aos acontecimentos escolares (reuniões pedagógicas, calendário letivo, festividades da escola, faltas da professora, entre outros) que impulsionaram alterações no cronograma da pesquisa. Sentimos que, de fato, “o tempo escolar é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é um tempo forçado” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 76), um tempo sem espaço para a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Em ambas, os processos de aceitação da investigação deram-se paulatinamente, considerando que precisávamos de um tempo de inserção no campo para sermos aceitas pelo grupo de professoras, aceitarmos os outros e construirmos os grupos colaborativos. A constituição desses grupos é um processo lento, que pode se iniciar com momentos de estudos coletivos, e evoluir para espaços reflexivos sobre as práticas de leitura propostas pela escola.

Dado o exposto nos referidos *campus* empíricos – adentramos com cuidado, “pisando leve”. Com o intuito de irmos percebendo a singularidade dos sujeitos e as especificidades da cultura institucional, de modo que pudéssemos iniciar as atividades de pesquisa colaborativamente (entrevistas individuais, grupos focais, observações das práticas pedagógicas, sessões reflexivas e sessões de estudos) como veremos no próximo tópico.

2.5 No caminho ecos soavam: entrevistas, grupos focais, observações, sessões de estudos e sessões reflexivas

No caminho da investigação, ouvíamos ecos que soavam: às vezes, longe, às vezes, bem perto. Longe porque nem sempre estavam explícitos aos olhos do grupo colaborativo. Perto porque foram ditos pelos sujeitos partícipes da investigação. Esses ecos soavam por diferentes formas de expressão: palavras, murmúrios, falas apenas e/ou silêncios autorizados. E, assim, entre vozes, fomos construindo colaborativamente os *corpora* desta investigação.

2.5.1 Passo a passo, cada um por vez: caminho das entrevistas individuais

Ouvir a voz dos sujeitos partícipes da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas⁴⁰, ocupou lugar central no processo de coleta de dados, permitindo-nos conhecer quem eram os sujeitos envolvidos nas práticas de ensino da leitura. Nessa perspectiva, selecionamos os sujeitos que mais contribuiriam no processo de escuta: professoras colaboradoras, coordenadoras pedagógicas das escolas, professora da sala de leitura e aluno(a), das turmas envolvidas.

As entrevistas foram cuidadosamente planejadas pela pesquisadora, pois tentamos, desde os primeiros contatos garantir o respeito aos seus espaços e tempos, mantendo o sigilo e o anonimato. No entanto, em alguns momentos as entrevistadas ficaram um pouco receosas pelo fato de estarmos registrando o momento por meio da gravação e/ou filmagem. Segundo elas, o gravador e/ou a máquina filmadora deixava-as inibidas. Essa situação foi se contornando à medida que a interação foi se construindo e conseguimos nos aproximar um pouco das pistas que permeavam o objeto da investigação.

As entrevistas foram realizadas nos *loci* das escolas, no intuito de preservarmos a identidade do grupo no seu ambiente natural, além de aproveitarmos o tempo e o espaço disponíveis nas escolas para o desenvolvimento das ações da pesquisa, posteriormente transcritas e analisadas.

Esta pesquisa privilegiou a utilização da entrevista individual considerando que a construção do conhecimento se dá em um processo social de interação, entre os partícipes da pesquisa. A entrevista assumiu uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades (GASKELL, 2002), no qual os sujeitos atribuíram sentidos aos fatos compartilhados. Pois, “o sentido não é uma tarefa individual ou privada, mas é sempre influenciado pelo “outro”, concreto ou imaginário” (GASKELL, 2002, p. 74).

Isso foi se desvelando à medida que as professoras revelavam a presença marcante de outros sujeitos em sua formação enquanto professora leitora e de leitura na EJA. Nesse contexto, as vozes das entrevistadas soaram – cada uma ao seu tempo, cada uma do seu modo, cada uma com sua singularidade –, desenvolvendo, nesse contexto, a

⁴⁰ Apêndices 1, 2 e 3.

nossa “capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informação por parte do entrevistado” (ANDRÉ, 1995, p. 35).

As sucessivas entrevistas individuais permitiram-nos perceber que, tanto as entrevistadas como a entrevistadora estão envolvidas na produção do conhecimento (GASKELL, 2002). Usamos a entrevista individual com o propósito de conhecermos, entre outros aspectos, o perfil das entrevistadas; suas práticas de uso e de ensino da leitura, suas concepções sobre a formação do aluno leitor na EJA, seu processo de construção de saberes docentes.

O cuidado com o cumprimento dos nossos acordos – dia e horário da realização das entrevistas, e a delimitação das informações que queríamos obter, materializaram-se como acontecimentos. Esses momentos foram permeados pela flexibilidade. Na verdade, fomos conduzidos pelas falas das entrevistadas que suscitaram novas perguntas. Essas entrevistas despertaram em nós a curiosidade em saber também quem eram os sujeitos alunos trabalhadores do processo de ensinoaprendizagem da leitura.

Trabalhadores esses que “em qualquer idade, ler para ter acesso ao saber pode permitir que a pessoa mantenha [...] o domínio sobre um mundo tão inconstante, sobretudo, por meio de diversos suportes de informação escrita” (PETIT, 2010, p. 64). Assim, realizamos os grupos focais, como veremos em seguida.

2.5.2 Em marcha coletiva: percurso dos grupos focais

Realizamos com os sujeitos alunos da EJA das turmas investigadas, dois grupos focais⁴¹ (GF) em cada escola, ambos com as mesmas questões⁴². Tínhamos dois propósitos: por um lado, conhecer a história de escolarização dos referidos sujeitos, suas práticas de leitura escolar e não escolar. Por outro, almejávamos nos aproximar dos saberes sobre suas expectativas com relação à aprendizagem da leitura na escola, para que, posteriormente, pudéssemos analisar se as práticas de leitura encaminhadas pelas professoras consideravam esses sujeitos da aprendizagem.

⁴¹ Embora alguns autores (entre eles, GASKELL, 2002) defendam que entrevistas coletivas e grupos focais tenham a mesma natureza – estabelecendo uma relação sinonímia, Gatti (2005, p. 29) defende que o trabalho do grupo focal “não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, como proposta de troca efetiva entre os participantes”.

⁴² Apêndices 4 e 5.

No contexto dos grupos focais estimulamos os participantes a falarem e a reagirem àquilo que outros diziam sobre o eixo do diálogo, além de contarmos com a interação do outro (GASKELL, 2002). Entendemos que os alunos, por apresentarem histórias de escolarização semelhantes, além de compartilharem suas histórias, reconheceram-se nas narrativas dos outros.

Os GF forneceram para os sujeitos investigados um ambiente mais natural e holístico em que os partícipes levaram em consideração as opiniões dos outros na formulação de suas respostas. No entanto, percebemos que é necessário que os sujeitos da EJA tenham a possibilidade de interagir em outros contextos de grupos para que possam compartilhar suas experiências de escolarização, seus objetivos e interesse para com a aprendizagem da leitura e da escrita.

A escola é um espaço de sociabilidade, e não de isolamento e individualismo, tanto por parte das professoras como dos alunos. A cultura escolar, muitas vezes, tem reforçado a incerteza, o individualismo e o isolamento dos sujeitos professores/as.

Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 75):

A incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação potente: quase por definição, sustentam o conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis.

Nos relatos dos participantes dos GF conhecemos suas histórias e situações cotidianas que nos ajudaram a compreender o fenômeno investigado, permitindo-nos visualizar pistas de como eles se ancoraram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam (GATTI, 2005).

Como vivenciamos durante a realização do GF, o moderador, entre outras funções, introduz o tema, propõe algumas questões, escuta, procura garantir que os participantes não se afastem muito do tema e que todos tenham a oportunidade de se expressar. Nesse sentido, os sujeitos alunos demonstraram a dificuldade da construção do diálogo interativo, mediado pela fala do outro, levando a moderadora do GF à proposição de várias tentativas de estimulação do diálogo e/ou, em alguns momentos, conduzir a articulação entre os discursos das participantes.

Nos relatos dos alunos nos GF, a escola, enquanto espaço de convivência e sociabilidade é, sobretudo, para os alunos, um lugar de aprendizagem. Assim, como

demonstra Certeau (2008), os relatos efetuam, portanto, um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Organiza também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros.

Durante o GF, no diálogo sobre as experiências de leitura escolares e não escolares, os alunos ancoraram-se em suas experiências cotidianas de escolarização e em suas práticas sociais de leitura, permitindo emergir uma diversidade de perspectivas com relação à necessidade de aprendizagem da leitura e do regresso à escola, para poderem ser leitores do/no mundo letrado cada vez mais excludente, como podemos observar na fala: “meu objetivo é sair daqui [...] já lendo e escrevendo corretamente para que possa escrever uma carta e eu não venha pedir um e outro. Mas que possa ler a minha correspondência” (Aluno 1, EEMLO).

Esse fato saltou aos nossos olhos, e pode abrir portas para novas investigações, porque, como vivenciamos isso o GF permitiu “[...] emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, possibilitando a captação de significados que, com os outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (GATTI, 2005, p. 9). De modo visível, nos grupos focais, os sujeitos alunos tiveram a possibilidade de sorrirem, de chorarem, de se sensibilizarem e de demonstrarem esperanças ao se reconhecerem nas narrativas dos outros. Pelas semelhanças entre as trajetórias de vidas, suas escolhas e seus destinos, como visualizamos na fala: “O meu sonho é terminar os meus estudos e fazer uma faculdade. Em nome de Jesus, eu vou conseguir” (Aluno 2, EEMLO).

Ao traçarmos um perfil sobre quem são os sujeitos alunos, suas histórias, seus interesses e suas práticas de leitura cotidianas, essas informações ajudaram-nos a refletir sobre o para quem os professores encaminham suas práticas de leitura. Esses sujeitos estão ligados ao mundo urbano, envolvendo-se em atividades de trabalho e de lazer mais relacionadas com as práticas sociais do mundo letrado, escolarizada e urbana que os cercam, como podemos observar na fala:

[...] eu pego (textos para serem lidos em casa), porque trabalho com a informática. Entro no *site*, tiro trabalho de colégio, faço tudo. Eu também acho assim: o aluno deveria ter uma biblioteca dentro do colégio para pegar um livro para estudar. É importante isso, no colégio, antigamente tinha. Hoje em dia, a gente não vê mais. Nenhum livro de poesia a gente vê dentro no colégio. (Aluno 3, EEMLO)

A fala demonstrou que os sujeitos alunos reconhecem também o valor e a importância de a escola se constituir em um ambiente favorável a práticas de leitura como veremos nos próximos capítulos. Mediante contexto, seguimos em busca de observarmos colaborativamente as práticas de leitura propostas aos alunos (OLIVEIRA, 2010), como vislumbraremos no próximo tópico.

2.5.3 Entre olhares: observação colaborativa

Numa investigação qualitativa, a observação do fenômeno investigado constitui-se em um dos procedimentos de pesquisa mais importantes, à medida que, dependendo dos propósitos desta, como aconteceu conosco, permitiu-nos o contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, além da possibilidade da aproximação com a perspectiva dos sujeitos partícipes da investigação.

Essa aproximação aconteceu em dois grandes momentos. No primeiro, realizamos 45 horas de observações da prática docente com o propósito de elaborarmos um diagnóstico amplo sobre os saberes que perpassavam as práticas de ensino da leitura na EJA, como demonstraremos no terceiro capítulo desta tese. Todas essas aulas foram gravadas em áudio e filmadas, utilizamos também anotações de campo. Posteriormente, as aulas foram transcritas e analisadas, possibilitando a montagem do diagnóstico.

No segundo momento, realizamos, em cada escola, um encontro de socialização do referido diagnóstico para as professoras partícipes e também para outros sujeitos que participaram dessa atividade de pesquisa. Neste momento, as professoras tiveram a oportunidade de se manifestarem sobre a adesão ou não à continuidade de sua participação na pesquisa colaborativa.

As observações da prática estenderam-se durante o ano de 2012, entre as paralisações ocorridas na escola, por motivos de greves docentes, de férias e dos feriados inesperados. Observamos, em cada escola, aulas de leitura uma vez por semana, no horário noturno, com duração de aproximadamente 2h30min por noite. Chegávamos antes do início das aulas, observávamos a chegada dos alunos, escutávamos seus comentários sobre as aulas, suas rotinas de trabalhos, suas dificuldades.

As anotações de campo, as filmagens e as gravações em áudio das práticas observadas nos permitiram analisar os aspectos mais recorrentes da prática da leitura das professoras. Buscamos dialogar com Ibiapina (2008, p. 90), ao afirmar que “iniciar pela observação de aulas em contextos escolares, esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma”. Os referidos momentos foram vivenciados na ocasião das sessões reflexivas, propostas com o intuito de coconstruirmos saberes sobre as práticas de leitura vivenciadas.

Esse diálogo com as professoras impulsionaram a continuidade da pesquisa, e, desta vez, realizamos mais 15 horas de observações colaborativas, em cada escola, intercaladas com sessões de reflexões, sobre as aulas observadas. E sessões de estudos sobre as necessidades de discussão teórico-prática do grupo, para que a cada aula objeto de análise e diálogo colaborativo, as professoras pudessem repensar e replanejar as suas práticas de ensino da leitura.

A permanência na sala de aula, em contexto de observação da prática, reafirmou a nossa concepção de que a aula é um acontecimento, lugar de perguntas, lugar de construção compartilhada de saberes, lugar da imprevisibilidade. Concordamos com Geraldi (2010a, p. 100) ao defender que “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. Nesse contexto, “o conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso” (p. 101), deixando de ser o fim como vem acontecendo ao longo da história.

O aceite da professora Calista em ser partícipe da investigação, demonstrando a sua curiosidade com o processo de pesquisa-formação, veio por meio do seguinte depoimento:

Tenho uma grande expectativa de sair uma leitora. Uma professora leitora para trabalhar com os meus alunos da EJA. Estou com a esperança de aprender bastante para que possa ajudá-los [alunos], por isso me propus. [...] Eu acho que já faço um trabalho, mas acredito que posso melhorar.

É exatamente na medida em que as professoras das escolas se permitem vivenciar o processo de pesquisa colaborativa que suas concepções sobre a relação universidade-escola são (des)construídas. Em se tratando de uma pesquisa desta

natureza a aprendizagem é recíproca – ambas as professoras da escola e professoras da universidade aprendem. As observações foram entendidas como procedimentos metodológicos que fazem a articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática (IBIAPINA, 2008).

Considerando a dinâmica da sala de aula, em alguns momentos, as professoras deram continuidade às propostas de atividades de outras disciplinas, mais especificamente aulas de matemática, não sendo possível, considerando o tempo didático, iniciarem as aulas de leitura planejadas. No entanto, assistir essas aulas nos permitiu também perceber como as professoras interagem com os alunos. Estávamos, pois, diante da leitura em uso em sala de aula que perpassa todas as disciplinas.

Ancoramos nossas reflexões em Bortoni-Ricardo (2010, p. 16) ao defender que o desenvolvimento da compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de língua portuguesa. Porque, ao contrário, afirma a pesquisadora: “[...] é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua materna”.

A referida imersão, no campo empírico, permitiu-nos perceber que há nas escolas aspectos singulares no que ocorre no *locus* da investigação com relação aos sujeitos, às práticas dialógicas, aos locais, às situações cotidianas, às atividades propostas e, ao comportamento do pesquisador, como veremos ao longo do texto.

O período que antecedeu à vivência das práticas de observação, sem intervenção, foi fundamental para que pudéssemos olhar para as práticas de ensino de leitura propostas a partir dos saberes docentes construídos, sem a intervenção da pesquisa. Estávamos diante das práticas delas, pensadas por elas e, recorrentemente, propostas na escola. Segundo André (1995, p. 25), o que “cada pessoa seleciona para ver depende de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem pessoal”. Assim, percebemos a necessidade de nos aproximarmos cada vez mais de um referencial teórico que nos permitisse desvelar os saberes mobilizados durante os eventos de aula de leitura observados.

Em alguns momentos, tivemos a impressão de que, em se tratando do ensino da leitura na escola, tradicionalmente, tudo continua o mesmo: sujeitos sentados em filas;

propostas de atividades tradicionais e desprovidas de sentidos; ambiente infantilizado⁴³. Mas, ao mesmo tempo, ecoavam a todo o momento, as vozes dos sujeitos adultos que tentavam demarcar suas singularidades e expressar suas leituras de mundo – mesmo que para as professoras essas vozes se caracterizassem apenas como comentários “da vida delas” (Professora Dácia).

Nesse cenário, iniciamos as observações com o propósito de debruçarmo-nos sobre o objeto investigado e, aos poucos, vivenciarmos o processo de pesquisa-formação com as professoras. Como orienta Ibiapina (2008), a observação colaborativa tornou-se para nós um procedimento de investigação que se propôs articular ensino-pesquisa, teoria-prática, além de possibilitar o pensar com as professoras em formação sobre a prática pedagógica no seu ambiente natural – a sala de aula. Em contextos de observação colaborativa estão imbricadas as relações entre o ensino e os propósitos da pesquisa, a relação entre a teoria que pressupõe as práticas vivenciadas, como também as possibilidades de significá-las e ressignificá-las, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada de professores da EJA, nos *loci* das escolas.

Durante as observações, percebemos que entre as professoras, culturalmente, é semeado um sentimento de insegurança com relação à permanência, na sala de aula, de sujeitos estranhos ao seu cotidiano – principalmente em se tratando de observadore(a)s de suas práticas pedagógicas.

As professoras estão acostumadas com a cultura do isolamento profissional e/ou a participação em pesquisas na qual se colocam como sujeitos passivos de pesquisas acadêmicas. Essas evidências vêm sendo visualizadas nas escolas e, tradicionalmente, as professoras demonstram certa rejeição quando se tratava de abrir suas portas para a entrada da universidade na escola. Essa resistência, em se tratando da pesquisa colaborativa, muitas vezes, é uma forma de recusar as contribuições desta instituição no repensar das práticas pedagógicas.

Romper com o referido imaginário exige do(a)s professore(a)s universitários um esforço de convencimento e de se colocar no lugar do outro, de modo que as professore(a)s pudessem ser tratadas como profissionais que pensam, que têm autonomia para decidir como relacionar o conhecimento atual do aluno com o novo

⁴³ Pelo fato de no horário diurno funcionar na escola o ensino fundamental, na sala estavam expostos cartazes, abecedário e quadro de aniversariantes – ambos com decorações infantilizadas.

conhecimento e como fazer uso desse conhecimento na sala de aula (ZEICHNER, 2003).

No percurso das observações, a sala de aula se constituiu no centro e no motor da ação em que as observadoras e observados interagiram à procura de caminhos que superassem os dilemas da prática pedagógica (IBIAPINA, 2008), vindo ao encontro do pensamento do grupo da Universidade, de forma a contribuir para desmontar a concepção de que o(a)s professore(a)s da Universidade estão nos *loci* das escolas para trazerem receitas prontas e/ou para teorizar sobre a prática. A prática, tradicionalmente, era entendida como lugar de “erro”. Isso ficou explícito quando a professora Dácia, após sua aula de leitura, questionou-nos: “Estou atendendo ao esperado? Depois, vocês vão me dizer como melhorar minhas aulas”.

O fato que demarcou e marcou o início das sessões reflexivas junto às professoras, consistiu-se no encontro de socialização do diagnóstico das aulas observadas. Para a professora Dácia, esse foi um momento esperado e tenso porque:

[...] inicialmente, quando eu estava lá, você foi me chamar, eu digo: **ai meu pai, eu vou ali para o paredão**. Mas não, fiquei tranquila. Quando você começou a falar, a professora Mélia começou a falar, fiquei tranquila, porque a gente deve estar sempre atenta para aprender, a gente nunca sabe. EJA ainda é muito novo para mim. Entrei [na EJA] praticamente na metade do ano passado. Sempre tenho dificuldade de planejar, porque é como ela falou: eles [alunos] já vivem naquele ambiente. E, o que a gente ouve muito é trabalhar o que tem que ser mais acesso a eles, o que interessa mais a eles. Mas, não especificamente só puramente aquilo, ver outras áreas também.

Esse encontro foi um momento muito importante para a professora, trouxe a reflexão sobre os aspectos mais recorrentes da sua prática, como também ela pôde expor sua dificuldade em planejar aulas para os sujeitos alunos da EJA, mostrando-nos que esses sujeitos apresentam especificidades e não podem, nem devem ser tratados como crianças. Isso pode ser reafirmado na fala: “realmente é muito complicado fazer o planejamento para EJA. Às vezes, consulto outros professores. Peço sugestão, porque não é fácil!” (Professora Dácia).

Por meio desse diálogo, a professora Dácia, nas sessões colaborativas, foi revelando os saberes que justificam e definem a sua prática docente. Como bem afirmou Ibiapina (2008), essa sessão deveria ser desencadeada a partir de perguntas. Ao respondê-las, o professor desenvolve a consciência daquilo que ainda não sabe sobre

sua prática docente. As referidas sessões foram aos poucos se constituindo como espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que as professoras pudessem compreender o que, como e o porquê de suas ações.

Na ocasião do encontro de socialização diagnóstica, a professora Calista relatou suas impressões, sobre as observações iniciais de sua prática:

[...] no começo é complicado. É uma analisando, é outra registrando. Vocês dizem: 'Fique à vontade'. Eu aqui ah tá, ficar à vontade. Porque, quer queira, quer não, a gente sempre acha que alguém vai chegar e dizer que foi legal. Como você falou, não tem receita pronta. [...] Eu sempre soube, desde a época que estudava pedagogia. Quando comecei a fazer estágio fui percebendo que queria ser mais do que aquela professora que estava ali. Por exemplo: Ah, porque eu estou lá na Faculdade.

Em linhas gerais, numa investigação colaborativa muitas questões se apresentam desde o receio da presença do outro, tal como expõe a professora no extrato supracitado, até os limites de um processo de pesquisa-formação que possa possibilitar, ou não, mudanças das práticas vivenciadas na escola.

No sentido de refletir a concepção de intervenção do professor universitário no interior da escola como aquele que sabe, tentamos caminhar durante a investigação com o propósito de fazer com que o processo de observação colaborativa contribuísse para aproximar, de fato, durante a investigação, a relação pesquisa e formação, teoria-prática, escola-universidade.

2.5.4 Das sessões de estudos

As sessões de estudos aconteceram sempre após as sessões reflexivas sobre a prática de ensino da leitura observada. Durante essas sessões, os saberes e as lacunas sobre os aspectos teórico-metodológicos de ensino da leitura foram surgindo pelas professoras. E, em meio ao diálogo colaborativo, fomos definindo qual seria o tema do estudo da próxima sessão. Os textos para estudo e discussão *a posteriori* eram entregues com uma semana de antecedência à sessão de estudo.

Na EMFF, todos os professores que atuavam na EJA, no horário noturno, participaram das referidas sessões. Essa participação contribuiu para que pudéssemos a partir de várias, leituras refletir sobre os pressupostos de uma aula de leitura enquanto

prática social e interativa em diálogos com os textos selecionados para a leitura e discussão.

Na EEMLO ficou explícito o isolamento da professora que, militantemente, participou sozinha de todas as etapas da pesquisa colaborativa. Nessa escola, a falta de interesse do grupo gestor para com a pesquisa e a formação do professor eram visíveis. Assim, os demais professores da EJA caracterizavam-se para o grupo de professoras da Universidade como sujeitos “obscuros”, pois não nos permitiram contemplar suas faces. Fullan e Hargreaves (2001, p. 61) afirmam que as escolas “têm, muitas vezes, os professores que merecem”, e defendem ainda que “entre os muitos fatores que dão forma ao tipo de pessoas e de docentes que os profissionais de ensino são, um dos mais importantes é o modo como as suas escolas e os diretores os tratam”.

Na verdade, a pesquisa colaborativa também contribuiu para o declínio do isolamento profissional no interior da EEEF. É preciso, de fato, que as portas da escola e da universidade abram-se para o diálogo, em contato com os pares e com o(a)s professores universitários. No entanto, na escola ainda existem posturas autoritárias sobre os professores. Essas instituições demonstraram-se mais preocupadas, com a exposição das dificuldades do(a)s seus/suas professore(a)s do que com a necessidade de desenvolver um processo de formação continuada no interior da escola.

Nas sessões de estudo, dialogamos, nas duas escolas, sobre concepções de língua e de linguagem; concepções e práticas de ensino de leitura; estratégias de leitura, relação entre ensino-aprendizagem da leitura; características dos gêneros textuais em função do uso, sequências didáticas de leitura, entre outros.

Durante os encontros de estudos, as professoras foram revelando também suas dificuldades de compreensão de artigos científicos, e seus poucos conhecimentos sobre as especificidades das práticas de leitura na EJA. No entanto, entendemos e apontamos em estudos anteriores (SANTOS, 2006, p. 60):

As dificuldades da inclusão dos estudos linguísticos na escola, no contexto atual, é natural”, já que “os estudos do texto e do discurso são muito recentes para que seus princípios possam ser incorporados às práticas escolares sem dificuldades, sejam estas de ordem teórico-metodológica ou institucional” (MATÊNCIO, 2003, p. 73).

Na busca de reflexões para as inquietações das professoras, realizamos sessões reflexivas a partir dos sentidos que elas atribuíam a suas práticas.

2.5.5 Das sessões reflexivas

Apoiamo-nos em Ibiapina (2008) quando defende que as sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, à reflexão interpessoal e intrapessoal e análise de práticas. Em todas as sessões reflexivas estavam presentes a professora Adriana, a bolsista Filotéia e/ou a bolsista Lana e outras professoras da universidade. As referidas sessões aconteceram nas salas de leitura das escolas. Nelas dialogávamos sobre a aula observada a partir da problematização das professoras da universidade.

Para refletir sobre o modo como o professor ensina, é importante compreender o contexto em que as práticas se materializam. Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 70), “o contexto necessário incorpora uma determinada cultura do ensino, um conjunto particular de relações de trabalho entre colegas que os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante”.

As sessões reflexivas também constituíram espaços de autorreflexão sobre os saberes e a forma singular de aprendizagem docente. Entendemos que para o(a)s professore(a)s “o ensino está ligado à sua aprendizagem de vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são” conforme Fullan e Hargreaves (2001, p. 53). Nesse pensar, a professora Calista, em diferentes momentos da investigação, fez reflexões sobre os seus saberes. Como explicitado no relato a seguir:

[...] Depois que a gente entra na escola percebe que não é tão fácil estar lá. Porque a gente está ali com um grupo totalmente diferente [...]. Então, não posso chegar e dizer faça assim que é melhor porque eu não conheço o perfil daquela turma, principalmente, quando a gente trabalha com criança que é totalmente diferente e agora com EJA. É diferente porque cada um é cada um. Então, quando você falou que não existe receita pronta eu pensei ainda bem que ela sabe. Não adianta dizer assim: ‘Professora Calista faça assim que é melhor’, porque do mesmo jeito pode chegar uma pessoa e dizer ‘Por que vocês não fizeram assim?’ Então, conforme nós fomos conversando, comecei a perceber que eu poderia ficar bem à vontade. Foi ótimo. Desde o começo, eu sei que é para o meu bem, para o bem da minha turma, de outras turmas que vão vir. Então, eu recebo de braços abertos.

O depoimento da professora demonstrou que a EJA é uma modalidade que tem suas especificidades e suas complexidades que exigem o reconhecimento de quem são os sujeitos alunos. Mostrou também a depoente que foi construindo, nesse processo de pesquisaformação, a confiança mútua entre os sujeitos da investigação. Isso no nosso

entendimento é muito importante, pois permite a construção de saberes por meio do diálogo. As sessões reflexivas constituíram-se, assim, em espaço de reflexão sobre ser professor de leitura na EJA, sobre o tratamento teórico-metodológico das práticas de ensino da leitura; sobre a realidade educativa e sobre os entraves da cultura profissional e da cultura escolar. Tínhamos clareza que as professores poderiam ter uma participação forte na pressão e persuasão da mudança no interior da escola (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Realizamos cinco sessões reflexivas, perfazendo um total de 15 horas de diálogos com as professoras sobre o seu fazer pedagógico. Destas, escolhemos 1 (uma) aula de cada professora para análise nesta tese. Didaticamente, na análise, seguimos a sequência: observação da aula de leitura, reflexão sobre a aula observada, sessão de estudo. E assim, retornávamos à observação de outra aula e dávamos continuidade à pesquisa, no processo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000).

2.6 Das escolas, *loci* da investigação

A escola como *locus* de formação continuada e desenvolvimento profissional vem sendo defendida por um número cada vez crescente de especialistas (NÓVOA, 2001; IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2003; FULLAN; HARGREAVES, 2001) por acreditarem que é no espaço escolar que o(a)s professore(a)s podem refletir com os seus pares sobre suas práticas com o propósito de modificá-las.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 88) defendem que as escolas precisam construir culturas colaborativas, pois “o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos, mas partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio”. No entanto, como já defendemos (SANTOS, 2006) o deslocamento do *locus* de formação não deve configurar-se apenas numa mudança de espaço físico, mas requer uma nova forma de fazer formação (NÓVOA, 1995), implicando em uma prática problematizadora.

Em Maceió, atualmente, alguns desafios se colocaram no desenvolvimento de uma investigação colaborativa na EJA, nos *loci* das escolas: a) disponibilidade do(a)s professore(a)s em participar de uma pesquisa formação; b) a escola, de modo geral, abrir suas portas para o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa.

Talvez pelo fato de tradicionalmente coexistirem um distanciamento entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados; um distanciamento entre os saberes da experiência e os saberes teóricos; uma cultura de práticas docentes improvisadas, uma cultura profissional de isolamento no contexto de uma organização escolar individual, entre outros aspectos. Concordamos com Freitas, M. (2007, p. 55), ao dialogar sobre a experiência de formação continuada em Maceió, no período de 1993-2003, ao defender que a escola, deveria ser:

[...] um espaço privilegiado de formação, mas se vê impossibilitada de exercer essa função. No caso analisado, o principal problema, que ainda permanece, é a ausência de um espaço adequado para a realização dos estudos, aliada à falta de tempo dos professores.

No *movimentum* e diálogo com as escolas, fomos reconhecendo cada vez mais que a escola constitui-se num mundo social:

Que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos – essa cultura da escola (FORQUIN, 1993, p. 167).

Isso nos leva, sobretudo, a respeitá-los.

2.6.1 Da Escola Municipal Freire Filho

Compreendemos como Fullan e Hargreaves (2001), que a escola é por natureza uma unidade de mudança. No entanto, devemos ter clareza de que, para se mudar a escola, necessário se faz mudar a cultura escolar em toda sua complexidade com o apoio das políticas educacionais em níveis nacional, estadual e municipal.

As discussões sobre as mudanças da escola pública perpassam também a defesa da valorização e formação do(a) professor(a), além da melhoria das condições de trabalho. A escolha da referida escola deu-se pelo fato de acreditarmos que poderíamos contribuir com a formação emancipatória dos professores da EJA, no sentido de melhorar a qualidade das práticas de leitura vivenciadas.

A EMFF⁴⁴ foi construída em terreno próprio, ocupa uma área de 2.469,43m. Na fundação da escola, a área construída resumia-se a 04 salas de aula, 02 salas pequenas, onde funcionavam secretaria e direção, 01 cômodo pequeno (almojarifado), 02 sanitários, 01 cozinha e 01 cômodo da merenda. A área não construída servia de pátio para a recreação das crianças. Posteriormente, a escola foi reformada. Na ocasião, foram construídas mais duas salas de aula e 01 pequeno pátio coberto.

Em 1970, a escola funcionava nos turnos matutino e vespertino com o pré-escolar e ensino fundamental de 1ª a 4ª série, atualmente ensino fundamental 1º ao 5º ano. Em 1995, começou o funcionamento do turno noturno com o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos. A necessidade de oferta de Educação de Adultos, hoje EJA, deu-se pelo interesse em atender aos sujeitos que trabalhavam na indústria da construção civil que, à época, procuravam uma escola para aprender a ler e a escrever, por exigência da comunidade, a escola abriu suas portas para atender essa modalidade.

Em 2001, a escola implantou o ensino fundamental da 5ª a 8ª séries, atualmente 6º ao 9º ano, possibilitando que os alunos da EJA, ao concluírem a terceira fase⁴⁵, pudessem dar continuidade ao Ensino Fundamental dito “regular”. No entanto, nos diálogos com as professoras na escola, percebemos que os alunos da EJA não são bem aceitos quando são encaminhados a essa organização do ensino. Há inclusive, segundo a coordenadora Quíone, a proposta de separarem os alunos da EJA dos demais alunos da escola na ocasião da socialização dos projetos didáticos desenvolvidos. Segundo as professoras, os alunos da EJA eram tímidos e não tinham um bom desempenho nas socializações dos trabalhos.

Observamos que essa realidade provocava conflitos ideológicos entre os professores, pois tínhamos a impressão de que a escola vivia em função da complexidade da oferta do Ensino Fundamental, em detrimento do acompanhamento do desempenho dos alunos da EJA – tratados não como alunos desta modalidade, mas como potenciais alunos do Ensino Fundamental. Tínhamos clareza de que era

⁴⁴ A escola teve o seu 1º registro oficial com o Decreto Lei nº 1687 de 17 de novembro de 1969.

⁴⁵ No regime federativo do Brasil, os Estados e Municípios de acordo com as competências estabelecidas na Constituição Federal, gozam de autonomia por meio das Constituições Estaduais e das leis Orgânicas dos Municípios, para estabelecerem normatividade harmônica e diferenciada que lhes permitem definir a organização, a estrutura e o funcionamento da EJA (PARECER CEB/CNE Nº 11, 2000). Assim, **em Alagoas o estado denominou de etapas e o município de Maceió, de fases, referirem-se ao sequenciamento na de Educação de Jovens e Adultos da alfabetização, do ensino fundamental ao ensino médio.**

necessário fomentar um diálogo, na escola, reforçando a perspectiva de que “a educação de adultos é uma educação para a compreensão mútua contra a discriminação” (GADOTTI, 2005, p. 33-34).

A referida escola localiza-se na Ponta Verde, bairro nobre da cidade de Maceió-AL. A população do bairro é constituída por classes sociais média e alta, com padrão socioeconômico elevado. O bairro, por ter uma comunidade de poder aquisitivo alto, não dispõe de serviços públicos mantidos pelo poder municipal: posto de saúde e hospital. A oferta de serviços é diversificada: academias de ginástica, salões de beleza, clínicas odontológicas, clínicas médicas e escolas particulares.

A referida escola tem sua edificação de porte médio, dotada de uma infraestrutura com disponibilidade arquitetônica, instalações hidrossanitárias, elétricas, telefônicas e TV que atendiam às necessidades básicas. Com as reformas, a escola adquiriu condições satisfatórias de funcionamento, melhorou a ventilação com a colocação de janelas e ventiladores; recebeu mobiliários novos para alunos e professores, quadros brancos e iluminação. Quanto aos novos mobiliários destinados aos alunos (bancas e cadeiras) não são adequados a sujeitos da EJA, o que dificultava uma boa postura para a realização das tarefas escolares. A escola não possui refeitório, e a merenda é servida no pátio.

Os alunos do turno diurno, em maioria, são provenientes de outros bairros, como: Jatiúca, Ponta da Terra, Pajuçara, Poço, Jacintinho. Nesse turno, tem-se outra realidade de alunos na EJA. São oriundos do interior do estado, em sua maioria, e desenvolviam atividades remuneradas no próprio bairro, tais como: babás, caseiros, empregadas domésticas e vigilantes, que residiam temporariamente na casa de seus “patrões”, segundo narrativas nos GF. Mesmo localizando-se em uma área nobre da cidade, as ações da escola eram centradas no atendimento aos alunos das camadas populares.

Atualmente, o prédio escolar é composto de nove salas de aula, uma quadra de esportes, 1 pátio coberto, 1 sala de direção, 1 sala de professor, 1 sala de coordenador pedagógico, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 sala para depósito de alimentos, 1 dispensa, 1 sala para almoxarifado, 2 banheiros para funcionários e 6 banheiros para alunos (3 masculinos e 3 femininos), 1 laboratório de informática, 1 sala de vídeo, 1

biblioteca/sala de leitura. Essa estrutura física atendia à demanda do público noturno, considerando que nesse horário o número de alunos era reduzido.

Todos os professores possuíam vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Maceió, por meio de sua Secretaria de Educação e Desporto de Maceió (SEMED). Uma pequena parte desses profissionais tinha outro vínculo empregatício em escolas estaduais ou da rede particular e/ou em outros setores.

Na EJA, são lotadas na escola três profissionais com carga horária de 25 horas. Essas profissionais, com relação à formação inicial, possuem graduação plena. A escola possuía um alto índice de evasão nessa modalidade. Esse fato provocou muitos conflitos entre professores e o grupo gestor da escola, no sentido de buscarem soluções para esse problema. Para diminuir os índices, algumas ações foram realizadas para identificar os fatores que provocavam essa evasão. Durante a semana pedagógica, em 2013, o grupo colaborativo de professore(a)s da universidade foi convidado a dialogar com o(a) professore(a)s da EJA sobre o perfil dos alunos desta modalidade e a relevância das práticas de leitura na escola.

2.6.2 Da Escola Estadual Manoel Lumba de Oliveira

A EEMLO localiza-se no bairro da Jatiúca. Nesse bairro há *shopping*, farmácias, padarias, hospitais, clínicas médicas, supermercados, mercearias, sorveterias, bancos, cursinhos, entre outros serviços disponíveis à comunidade. A comunidade escolar conta ainda com pequenos *shoppings*, com lojas dos mais variados ramos. O setor de serviços oferecido no bairro tem consultórios, escritórios, salões de beleza, oficinas mecânicas e outros indispensáveis ao consumidor (PPP, EEMLO, 2012).

Com relação às manifestações culturais, o bairro possui concurso de Bumba Meu Boi, Quadrilhas Juninas, Dança do Coco, Bloco de Carnaval Siri Louco e a Festa do Divino Espírito Santo. No entanto, os alunos desconhecem a maioria dessas manifestações, por residirem em bairros distantes da escola.

Por se tratar de área nobre, há serviço de transporte urbano em direção às proximidades da escola, e na maioria das vezes os ônibus estão superlotados não atendendo à demanda da população. Os serviços são oferecidos pelas empresas locais: Real Alagoas, Piedade e Veleiro.

As instalações da escola eram simplórias, com salas amplas e arejadas, que permitiam o desenvolvimento e andamento das aulas. O interior da escola dispõe de espaço para aulas de Educação Física, contando com miniquadra poliesportiva.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, encontramos a seguinte descrição do perfil dos alunos do Ensino Fundamental:

O corpo discente retrata o modo de vida dos nossos alunos. São filhos de pais que lutam em busca de sobrevivência, trabalham como carroceiros, feirantes, pedreiros, empregadas domésticas, professores e/ou são trabalhadores autônomos. Alguns alunos apresentam um comportamento agressivo, dificuldade de aprendizagem e autoestima.

No que diz respeito à gestão pedagógica, o PPP da escola apresenta a seguinte reflexão: os coordenadores acabam assumindo diversas funções na escola. A parte pedagógica limita-se aos departamentos e atendimento rápido aos alunos e aos pais. E, com relação ao apoio pedagógico, afirmaram: “mesmo com crescente mudança na postura dos professores, é imprescindível um maior acompanhamento, e a organização da formação continuada em serviço que ainda precisa ser sistematizada na escola” (PPP, EEMLO, 2012).

Os alunos são matriculados do 4º ao 9º ano no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, vindos das mais diversas regiões da cidade. Esses são distribuídos nas turmas obedecendo ao critério de faixa etária; atendem em três turnos: Matutino, Vespertino e Noturno (PPP, EEMLO, 2012).

Em se tratando da metodologia utilizada na escola, segundo o PPP (2012), o professor “segue um método eclético, onde a equipe pedagógica comunga do mesmo pensamento, opinando a melhor forma de ensino, respeitando o desenvolvimento pleno do educando, de suas capacidades e diferenças”.

Em suas bases pedagógicas, a escola define que o professor deve ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, deve ser um profissional formador, reflexivo, consciente da importância do seu papel, comprometido com o processo educativo, integrado ao mundo de hoje, responsável socialmente pela formação do cidadão e, principalmente, um eterno aprendiz, aquele que busca inovar e inovar-se (PPP, 2012).

A EJA, no PPP, é considerada uma modalidade de ensino que apresenta problemas considerados sérios, como endossa o documento:

São a questão da evasão e da repetência nas turmas, principalmente no turno da noite (EJA), cansados pela falta de interesse dos alunos, certo desânimo observado também nos professores, reflexo da dupla e, às vezes, tripla jornada de trabalho e pouca valorização no tocante ao salário. (PPP, EEMLO, 2012)

Ao longo do referido documento não é apresentada nenhuma meta/ação para melhorar o acesso e a permanência do aluno da EJA na escola com qualidade social. Com relação ao tempo-pedagógico, na EJA a jornada é de 3 horas e 10 minutos diárias durante cinco dias por semana. Funciona no horário de 18h50min às 22h. Oferece as etapas da EJA: 1ª, 2ª e 3ª Etapas – 1º Segmento da EJA e 4ª, 5ª e 6ª Etapas – 2º Segmento da EJA.

Segundo o PPP, no aspecto pedagógico havia a necessidade de promover cursos de capacitação continuada em serviço e organização sistemática de grupos de estudos para dinamizarem a prática em sala de aula, considerando que não existia uma política de formação para professores da EJA em Alagoas.

2.7 Os sujeitos da investigação: professoras e alunos

Em se tratando de uma pesquisa-formação, enfatizamos a necessidade de conhecermos as histórias de vida e profissionais das professoras partícipes desta investigação. Como afirma Josso (2004, p. 215), “a formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação com o olhar sobre si mesmo ao longo da vida”. Selecionamos Dácia e Calista, duas professoras sobre as quais apresentaremos os perfis.

2.7.1 Da professora Dácia

A intenção de caminhar com as professoras partícipes possibilitou-nos evidenciar singularidades, impulsionando também a busca de pistas sobre o fazer docente a partir das histórias de vida e trajetória profissional.

A professora Dácia é alagoana. Na ocasião da entrevista, em 2011, tinha 36 anos. É casada com um professor de Educação Física, que trabalhava em outra cidade. Tinham dois filhos pequenos em idade escolar. Essa condição de professora-mulher-mãe levou-a, conforme depoimentos na entrevista, a fazer escolhas pessoais e

profissionais, entre elas: retardamento do aperfeiçoamento profissional e, dar assistência aos filhos, em detrimento de algumas atividades formativas.

Cursou o antigo Magistério, hoje Normal Médio, conseguindo concluí-lo aos 18 anos. Por necessidades financeiras, desde então, atuava como professora em escolas privadas. Após 5 anos de magistério, em 2001, iniciou o curso de Pedagogia em uma instituição privada. Ainda durante o curso, por questões financeiras conseguiu transferência para uma instituição pública federal, concluindo o curso em 2004.

Segundo a professora, afastou-se da universidade durante 8 anos. Ao sentir necessidade de dar continuidade ao seu processo de formação profissional retornou a uma faculdade particular, em 2011, para cursar uma especialização na área de EJA. Em 2012, a partir do **Observatório Alagoano de Leitura em EJA**, sentiu-se motivada a submeter-se pela primeira vez à seleção de mestrado em Educação Brasileira, oferecido pelo PPGE/UFAL. Não obteve êxito, mas a experiência lhe fez acreditar que poderia ser aprovada em outras seleções. E matriculou-se como aluna especial do referido programa.

A professora atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por mais de 10 anos, em instituições da rede privada. Ao ser aprovada em um concurso da rede pública municipal de ensino de Maceió-AL, começou a atuar como coordenadora pedagógica dos anos iniciais na EMFF, permanecendo até os dias atuais. Essa experiência com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental – como professora e como coordenadora pedagógica, possibilitou-lhe a construção de saberes teórico-metodológicos sobre como a criança aprende a ler. Os saberes, ao longo da investigação, levaram a professora a se autoquestionar e a questionar as professoras pesquisadoras, por meio da curiosidade epistemológica sobre como ensinar a ler na EJA.

Essa curiosidade pode ser observada no depoimento: “Eu ficava esperando que elas dissessem alguma coisa. Que mostrassem para gente como fazer. Elas não mostravam, colocavam a gente para pensar” (Professora Dácia). Portanto, “construir-se formando-se, formar-se construindo-se, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento. É esse o nível da temporalidade biográfica, dos desafios, das dialéticas da formação” (JOSSO, 2004, p. 205).

Posteriormente, foi aprovada em outro concurso, também na rede municipal, fato que a levou a sentir a necessidade de adequação dos seus horários na escola. Pois, atuar sem formação específica em turmas da EJA era uma de suas únicas alternativas. Esse fato reforça a compreensão de que um processo de formação da professora da EJA supõe, sobretudo, considerar os saberes da experiência.

A coatuação na escola em dupla função: coordenadora pedagógica, em turmas diurnas, e professora da EJA no turno noturno, em alguns momentos, nas sessões reflexivas, provocou um mal-estar docente (ESTEVE, 1995), à medida que tanto a professora Dácia como a coordenadora Quíone se colocam no lugar de coordenadoras, lugar que nem sempre se abre à crítica e ao diálogo.

Dessa maneira, sendo coordenada por outra profissional dentro da escola, mesmo sendo coordenadora, gerou momentos de silêncio durante a pesquisa. Como observamos, a escola ainda está muito distante da construção de uma cultura colaborativa. Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 89), “as culturas colaborativa reconhecem e dão voz ao *propósito* dos docentes”. Nesse sentido, o perfil da professora Dácia tem nos ajudado a desvelar os porquês de muitas de suas escolhas, de suas formas de pensar e de se posicionar durante a investigação.

2.7.2 Da professora Calista

A procura de compreensão da natureza epistemológica da prática de ensino da leitura na EJA é indissociável da importância de conhecer as histórias de vida e de formação das professoras – a partir do que elas autorizam ser sabido, estabelecendo relação com as suas escolhas teórico-metodológicas, na tentativa de aprofundar a relação entre o pensar, o fazer e o refletir sobre a ação para ressignificá-la. Segundo Josso (2004), a reflexão sobre a relação teoria-prática, muitas vezes, acontece com dificuldades, tanto no sentido de teorizar, como no de esclarecê-las a partir de uma abordagem teórica existente.

A professora Calista é paulistana, na ocasião da entrevista, em 2011, tinha 36 anos. Filha de pai alagoano e de mãe paulistana veio morar em Maceió-AL, ainda na adolescência, aos 11 anos. Por opção, cursou o antigo magistério. Casou-se recentemente, em 2012. Esse novo estado civil a levou a residir longe da EEMLO. O

fato provocou a ansiedade da professora para com o término da pesquisa formação, pois ela pretendia solicitar à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEEE) sua remoção para uma instituição de ensino mais próxima de sua residência, devido ao fato de ter se casado, e estar grávida à época.

Em 1994, iniciou o curso de Pedagogia, concluindo-o em 1998. Sobre o curso, ressaltou com orgulho de ter sido bolsista de iniciação científica. No entanto, não teve a oportunidade de se matricular em turmas que dialogassem sobre a especificidade da EJA. Afirmou que, à época, “o que me interessava era a Educação Infantil”. Esse interesse reforçado, também, pela tradição do curso de Pedagogia que direcionava o foco de formação, sobretudo, para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse interesse levou-a a atuar em escolas privadas no início de sua carreira docente. Em instituições públicas atuou como professora monitora⁴⁶ do Estado de Alagoas e, posteriormente, foi aprovada em concursos públicos das redes: estadual e municipal.

Atuava na EJA, no horário noturno, desde 2001. E, no horário diurno, trabalhava nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre a atuação na EJA, afirmou gostar de ensinar nesta modalidade. A sua carga de trabalho docente, associada à experiência profissional, contribuiu para o estabelecimento de comparações entre os alunos do Ensino Fundamental “regular” e os alunos da EJA. Esse fato é o reflexo da necessidade de “adaptar-se com vários grupos e tipos de alunos, com diversos estabelecimentos e grupos de colegas, sem falar das diferentes matérias a preparar” (TARDIF, 2005 p. 120), o que impõe a busca de uma identidade docente.

Considerando que a docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos (TARDIF, 2005), faremos uma pausa no meio do caminho para direcionarmos o olhar para os sujeitos alunos das professoras colaboradoras.

⁴⁶ Os professores monitores são alunos dos cursos de graduação ou professores formados que são contratados temporariamente pelas secretarias de educação (municipal e estadual) para preencherem as lacunas de professores.

2.7.3 Dos sujeitos alunos da EMFF

O conhecer e o reconhecer o perfil dos sujeitos alunos da professora Dácia, colocou-se para nós como uma etapa importante durante o processo de pesquisa-formação, à medida que, pensar a prática pedagógica pressupõe compreender que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2007, p. 23), mas parceiros e colaboradores no processo de construção de conhecimento.

O corpo discente da turma da professora Dácia era bem peculiar, constituído, predominantemente, por jovens e adultos pertencentes às classes populares. Eles demonstravam buscar na escola a construção de saberes que lhes possibilitassem viver melhor na sociedade letrada, como podemos observar no depoimento representativo do GF, no qual o aluno narrou um momento em que sua “patroa” a “mandava” comprar o jornal:

Ela [patroa] mandava comprar o jornal. Como eu não sabia lê, tinha que pedir ajuda ao rapaz da banca de revista. Ela dizia: ‘Traga o jornal Gazeta [...]’. Chegava lá tinha um monte de jornal [...]. Eu dizia: ‘Homem vou levar esse aqui!’ Quando eu chegava, ela dizia: ‘Que jornal é esse?’. Eu dizia: ‘É o jornal que a senhora pediu’. Ela dizia: ‘Não, mais eu quero Gazeta’. Eu pedia ao rapaz: ‘Eu quero Gazeta’. Ele dizia: ‘Olha aí!’. No meio de tanto jornal, eu disse: ‘Moço eu não sei lê!’ Ele ia lá pegava o jornal e me dava. Ela disse: ‘Amanhã eu vou ao comércio. [...] Vou comprar um caderno para você, uma tabuada. Você vai aprender a ler e a escrever. Você vai comprar o jornal, e, dessa vez, não vai errar’ [...]. (Aluno 1, EMFF).

Chamamos a atenção para o fato de que os sujeitos da EJA que encontramos, nessa escola, eram portadores de falas provenientes de sua comunidade linguística, o que expressava sua realidade e a de seu grupo social. Eles demonstraram que suas necessidades de aprendizagem da leitura estavam atreladas, entre outros contextos, às suas práticas de leitura no trabalho, como ficou registrado em uma das falas do Grupo Focal:

[...] antes, eu ia para o supermercado fazer compra. A patroa fazia uma lista de compras. Então, eu tinha que fazer [a feira]. Eu estava até falando, até uma semana dessas, a cunhada dela [patroa] estava lá em casa. Ela fez uma listinha com as coisas, eu lendo. Ela dizendo: ‘Olha cunhada antes eu tinha que fazer essa listinha e tinha que fazer o desenho. Se não eu não comprava.

Já hoje, eu não coloco mais. Só precisa fazer a listinha'. Eu vou ao supermercado compro tudo. Mas antes se era pimentão, tinha que fazer a figurinha do pimentão. Se era o açúcar, tinha que colocar um pacotinho de açúcar [...]. (Aluno 2, EMFF)

A sala de aula, como observamos, era um espaço-tempo privilegiado do movimento interlocutivo, lugar de interações verbais e de diálogos entre sujeitos e saberes (SUASSUNA, 2012). Dessa forma, cabe ouvir a voz dos sujeitos alunos trabalhadores, compreendendo-os. Concordamos com Petit (2010, p. 61):

Para a grande maioria dos jovens dos bairros marginalizados, o saber é o que lhes dá apoio em seu percurso escolar e lhe permite construir um capital cultural graças ao qual terão um pouco mais de oportunidade para conseguir um emprego.

Muitos alunos da EJA eram oriundos do interior do estado de Alagoas⁴⁷. Destacaram-se ainda alguns que migraram do estado de Pernambuco, como podemos perceber em uma das falas representativas do grupo focal:

Sou pernambucano. Em Maceió, moro há 11 anos aqui próximo do colégio. Praticamente, comecei a estudar agora, quando vim para esse colégio. Nunca estudei na vida. A gente morava no interior distante do colégio, não tinha tempo de ir para o colégio. Trabalhávamos na roça. (Aluno 3, EMFF)

A história de inserção ou de exclusão dos alunos da EJA assemelha-se com a realidade dos sujeitos adultos denunciada por Freire (1985). Apoiando-se em pressupostos freireanos, Moura (2001, p. 68) afirma: “como ser social, o homem encontra-se inserido numa realidade que possibilita ou impossibilita o seu estado de liberdade, ou de ser. Essa dualidade em que o homem viverá pode ser explorada através da realidade social [...]”. E a escola pode ser um dos espaços de conscientização e de libertação.

Na escola há a predominância de mulheres, constituindo um percentual de 91%. Entre as atividades econômicas que os alunos realizavam, destacaram-se: domésticas; serviços gerais; autônomos e vendedor do mercado informal; carpinteiro, babá, faxineira, do lar e governanta, todos com as carteiras assinadas. Esse contexto justifica-

⁴⁷ Arapiraca, Atalaia, Barra de Santo Antônio, Cajueiro, Capela, Coruripe, Flexeiras, Joaquim Gomes, Junqueiro, Ibataguara, Murici, Olho D'Água das Flores, Passos de Camaragibe, Penedo, Pindorama, Pilar, Poço das Trincheiras, Porto Calvo, Santana do Mundaú, Senador Rui Palmeira, São Luiz do Quitunde, Tanque D'Arca, Viçosa, União dos Palmares.

se pela forma da base econômica de natureza tradicional que se mantém no estado de Alagoas “essencialmente de natureza patronal e concentrador de riqueza e educação, o que leva o Estado a liderar o *ranking* dos piores indicadores sociais e a ostentar o menor índice de desenvolvimento humano do país” (LIRA, 2004, p. 13).

Em entrevistas individuais com a professora Dácia e a coordenadora pedagógica Quíone, elas deixaram transparecer que, culturalmente, alguns alunos não possuem hábitos de estudo e não eram leitores, pelo fato de que os bens culturais produzidos pela humanidade, infelizmente, não eram de acesso para todos. No entanto, é preciso dialogar com os alunos, pois ao conviverem em ambientes letrados (casas dos patrões ou outros locais de trabalho), revelaram no grupo focal que têm acesso a materiais escritos nas casas onde residem, como podemos observar nessa fala registrada em um dos grupos focais: “Toda manhã, quando eu acordo, eu gosto de assistir o Bom Dia Brasil. Gosto de ler os livros da biblioteca” (Aluno 4, EMFF).

Além dos materiais escritos a que os alunos têm acesso fora da escola, eles ressaltaram o interesse pelos livros disponíveis na biblioteca/sala de leitura da escola. Embora não fosse uma prática da professora Dácia considerar outros espaços e práticas de leitura realizadas pelos alunos, e também a leitura de diferentes formas de expressão da linguagem. Segundo Petit (2010, p. 92), é claro que existem outras “práticas culturais além da leitura, outras formas de simbolização de sublimação possíveis, e que lhe são mais convenientes”. Na escola, todas as práticas culturais de uso da leitura supõem a interação dialógica entre professore(a)s e aluno(a)s.

Os alunos enquadravam-se na faixa etária entre 19 anos e 64 anos, com a predominância de alunos da idade adulta entre 30 anos e 45 anos. Tinham história de vida e de escolarização marcadas por interrupções, como podemos perceber em falas de grupo focal, a exemplo da que se segue:

[...] tenho 25 anos, trabalho. Quando eu comecei a estudar eu tinha 5 anos. Não terminei [os estudos] porque minha mãe engravidou. Eu fui tomar conta da minha irmã. Quando eu fui para colégio, minha mãe engravidou de novo. Agora eu voltei a estudar. [...] Sou de Maceió. Faço faxina. (Aluno 5, EMFF)

As narrativas dos sujeitos alunos da EJA são marcadas por lembranças boas ou ruins de tentativas de acesso à escola que, por sua vez, constituem suas identidades, como veremos abaixo:

[...] tive a oportunidade de estudar sim. Mas não dei valor. Fui namorar, como a maioria dos jovens, e desisti de estudar. Passei mais de 20 anos sem estudar. Depois de 20 anos, eu ia à Caixa Econômica, onde eu tinha uma conta, não sabia preencher um folheto daquele para sacar um dinheiro. Meus patrões diziam: ‘Volta a estudar, vai estudar!’. Sempre que era para preencher um formulário eu pedia ajuda. Sempre a filha da minha patroa ia comigo. Sabe de uma coisa, eu vou estudar. Eu vou aprender. Vou voltar a estudar. Mas fiquei empurrando com a barriga. [...] Eu tenho mais coragem de estudar à noite. O que é que eu vou fazer à noite? (Aluno 6, EMFF)

Desconhecer e/ou ignorar essas identidades é “impor uma experiência como única que leva aqueles sujeitos que têm outras vivências à destruição de suas imagens do tempo e de suas autoimagens como sujeitos de história-memória” (ARROYO, 2011 p. 308). Assim, observamos nos grupos focais que para os sujeitos da EJA, o retorno à escola estava atrelado às suas necessidades sociais de leitura e escrita. No entanto, chamou-nos a atenção a falta de diálogo entre alunos e professora. É importante que os alunos sejam desafiados, questionados em suas respostas, o que pode possibilitar à professora exercer seu papel de mediadora de saberes.

Em vários momentos, surpreendemo-nos com a aceitação dos alunos para com as atividades propostas pela professora Dácia. Eles realizavam, muitas vezes, sem questioná-la. Agiam sempre com naturalidade e envolviam-se nas propostas de atividades. No entanto, percebemos em alguns momentos a dispersão de alguns alunos, pois tínhamos a impressão de que para eles algumas propostas de atividades de leitura não eram significativas, à medida que não havia a possibilidade de correlacionar os textos a outros textos e contextos vividos em suas práticas de interação.

A maioria dos alunos declarou residir nas casas/apartamentos dos seus “patrões”, situadas em bairros de classes média e média alta nas proximidades da escola. Alguns afirmaram que aos finais de semana deslocavam-se para suas residências, em bairros populares⁴⁸. Esses deslocamentos impunham aos sujeitos práticas de uso da leitura, como explicaram, com falas entrecortadas no grupo focal: “A gente vê o ônibus e não sabe como pegá-lo. [...] O pior é que [...] eu fui pegar um ônibus, eu disse: Ô, moça, o ônibus vai para tal canto? [...] ‘É esse daí’. Na minha frente, eu olhando para o ônibus e perguntando. (Aluno 7, EMFF)

Além de possibilitar a inserção cada vez maior no mundo letrado, a leitura precisa ser entendida como “possibilidade de intervenção com o autor/texto,

⁴⁸ Cidade Universitária, Feitosa, Ponta da Terra, Sítio São Jorge, entre outros.

compreendendo, avaliando e criticando sua visão de mundo” (SUASSUNA, 2012, p. 1137). Durante essa investigação, dialogamos com os partícipes da investigação sobre a importância da escuta, do conhecimento e do reconhecimento das histórias de vida e de escolarização dos seus alunos. E os seus propósitos para com a escola, no movimento de pensar a prática de leitura, valorizando os saberes dos alunos, suas experiências e necessidades, ajudando-os a construir novos saberes, considerando que esses sujeitos são detentores de um conhecimento de uma visão de mundo singular.

2.7.4 Dos sujeitos da Escola Estadual Manoel Lumba de Oliveira

Debruçar-nos sobre os sujeitos alunos da referida escola com o propósito de conhecermos um pouco suas singularidades caracterizou-se como um ponto de partida para entendermos a complexidade das relações didáticas estabelecidas entre a professora e os alunos no movimento contínuo e sistemático de aprendizagem da leitura no cotidiano escolar.

Encontramos na referida escola um perfil de aluno da EJA semelhante a outras tantas turmas já pesquisadas (FREITAS, 2012; CAVALCANTE, 2009; SANTOS, 2006), com histórias de vida e de escolarização marcadas pela “impossibilidade” de continuar os estudos ao longo de suas vidas por motivos socioeconômicos e culturais, os mais diversos possíveis. Esses alunos trabalhadores possuíam um baixo poder aquisitivo. Mas “carregavam” em seus discursos o sonho de concluir os estudos, de conseguirem melhores empregos e de redirecionarem suas condições de vida. O fragmento a seguir comprova bem a questão:

[...] vim de Major Izidoro trabalhar em Maceió na casa de famílias. Morava com a minha família. [...] Não tive tantas oportunidades de estudar, porque por um tempo vivi e morei na fazenda com a minha família, lá não tinha escola. Minha mãe nos ensinava algumas coisas em casa. Quando nós voltamos da fazenda, eu fui para escola, mas não tive habilidade para aprender. Mas sempre tive muita vontade e desejo de aprender. Por isso, depois de grande eu vim para escola. Há dois anos que estudo aqui. Gosto muito de estudar aqui, gosto das professoras. O meu objetivo para 2013 é terminar o ano aprendendo ler. (Aluno 8, EEMLO)

Este fragmento aponta um dos propósitos de muitos alunos da EJA: aprender a ler. No entanto, para os alunos das classes populares, “a leitura, na realidade, é uma

promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo” (PETIT, 2010, p. 96) de analfabetos ou de analfabetos funcionais, mas de pertencer ao grupo dos letrados. Para os alunos da EJA, a leitura pode lhes transportar para outros tempos-espacos diferentes das experiências de leitura (não tão boas) vividas na escola.

Os sujeitos alunos situavam-se numa faixa etária que variava entre 19 anos e 87 anos. Essa intergeracionalidade não foi considerada com relação aos encaminhamentos didáticos, nas intervenções e nas formas de interação com os alunos pela professora. Ficou explícito que todos eram convidados a realizar as atividades propostas com o mesmo grau de complexidade. Segundo Arroyo (2011, p. 308), “as experiências do tempo em que o passado-presente é tão determinante são vivências desprezíveis, é uma forma perversa, antipedagógica de destruir suas identidades, histórias-memórias”.

Em relação à inserção dos alunos no mercado de trabalho informal, eles desenvolviam as atividades de domésticas, vendedores, zeladores de prédios, pedreiros, diaristas e vendedores ambulantes. Essa inserção no mercado vem sendo apontada pela escola como um dos fatores que contribuem para a interrupção dos estudos e a retenção escolar, por dois motivos: a) a rotatividade dos alunos nos locais de trabalho; b) o aluno trabalhador não dispõe de tempo para estudar em casa. Dessa forma, há, nesse sentido, uma causa econômica bem marcante, que contribui para o que os sujeitos da EJA se afastem da escola.

Os alunos demonstraram nos GF que, por não dominarem a leitura, vivenciaram situações constrangedoras, como podemos observar na fala:

[...] o negócio do cartão que eu peguei. Tive que pagar parcelado sem eu tê pego. Tem coisas que a gente precisa saber ler, aprender e se esforçar. Não é fácil. Eu estou trabalhando numa fundação, o sol da tarde, nós recebemos todinho, o sol está muito quente, a gente chega enfadado. Como hoje, eu não vinha. Mas, a professora disse: ‘Venham amanhã, que amanhã, tem um projeto’. Mas eu disse: Não, eu vou estudar. Então eu vim. Eu acho que aqui todos têm uma meta, não, têm uma ambição. (Aluno 9, EEMLO)

O diálogo com os alunos mostrou que o adulto sabe porque quer ir para escola e o que quer aprender nela. Esse anseio/necessidade gera, no aluno adulto, expectativa quanto à intervenção da escola na busca de domínio das práticas de leitura e escrita (BARROS, 2013).

Os alunos eram provenientes de bairros próximos⁴⁹ e/ou distantes da escola⁵⁰, e em decorrência disso foram fechadas turmas de EJA em muitas escolas, no horário noturno, com desculpa da baixa frequência. Essa situação é “resolvida” por meio da disponibilização do transporte escolar. Mesmo assim, a escola apresenta uma frequência baixa de alunos e um alto índice de desistência e de retenção, embora os alunos reconheçam a relevância de frequentá-la, como identificamos no GF da referida escola:

Quando eu preciso aprender, eu vejo que realmente preciso vir mais para escola. Esforçar-me para estar aqui, independente de qualquer coisa. Vencer os cansaços, vencer os problemas. [...] Para chegar em um lugar, ler um livro, uma revista, ler a Bíblia. Para mim é muito importante também não depender das pessoas para ler um livro, ou qualquer outra coisa. (Aluno 10, EEMLO)

Na fala, o aluno reconhece a necessidade de frequentar a escola, mesmo que para isso tenha que ultrapassar em alguns momentos os seus limites físicos, além de poder usufruir do prazer da leitura em diversos contextos de uso com autonomia. A maioria desses alunos, também são originários do interior do estado de Alagoas⁵¹, e migraram para Maceió à procura de melhores condições de vida. E outros migraram do estado de Pernambuco. Com relação ao deslocamento do interior para a capital, um aluno no grupo focal fez questão de destacar:

Eu sou de Colônia Leopoldina, vim morar em Maceió. Eu não tive a oportunidade lá. Agora, eu estou tendo muita necessidade de estudo. Resolvi me matricular aqui. No interior não é muito fácil para a gente viver uma vida boa. Então, muitas vezes, eu saía de madrugada para ir cortar cana. Quando vinha chegar em casa era cinco, seis horas da noite, não tinha condições de trabalhar e de estudar. Hoje, estou aqui procurando aprender, porque preciso. Tenho muitas metas na minha vida. Eu acho que não é tarde para começar. O povo pergunta: ‘Ô Bigo, irmão, você vai para onde?’ Eu digo: Eu vou para faculdade. ‘Você está fazendo que série?’. Segunda série. ‘Mas, segunda série na faculdade?’. Eu digo: Não, porque para chegar lá tem que começar na primeira série. Então, já estou começando. (Aluno 11, EEMLO)

Em grande parte, historicamente, o acesso à escola esteve sempre relacionado ao meio social. Assim, os depoimentos dos alunos da EJA mesmo silenciados, ancorados nas articulações entre o vivido e o pensado, denunciaram os obstáculos enfrentados

⁴⁹ Jatiúca, Jacintinho, Mangabeira, Poço, entre outros.

⁵⁰ Jacarecica, Guaxuma, Riacho Doce e Ipioca. Alguns considerados distritos de Maceió.

⁵¹ Atalaia, Batalha, Cacimbinhas, Colônia de Leopoldina, Flexeiras, Major Isidoro, Murici, Passo do Camaragibe, Pilar, Rio Largo, São Luiz do Quitunde, São Miguel dos Campos, Viçosa.

durante suas tentativas de acesso à escola. No entanto, como observamos no fragmento, o sonho de continuar os estudos e chegar à universidade os mantém vivos e militantes.

Uma das características da sala de aula estava no fato de haver predominância de alunas mulheres, mais de 90 %. Havia uma aluna deficiente, com baixa visão. Para a professora, era muito bom trabalhar com o público da EJA pois, esse público não lhe “dava trabalho” (PROFESSORA CALISTA). Uma concepção se instaura, os sujeitos da EJA são passivos às imposições da escola. Essa concepção unir-se á às discussões sobre as possibilidades de ensinoaprendizagem na EJA.

O perfil dos alunos associado às suas histórias de vida nos faz acreditar e lutar para que, no estado de Alagoas, ao invés de se pensar em fechar turmas de EJA, sejam propostas políticas públicas para esta modalidade, em diálogo com a intersectorialidade, na perspectiva de inclusão desses sujeitos.

A possibilidade de fechamento de turmas da EJA na escola vem provocando insegurança para os sujeitos, que aproveitaram o grupo focal, como espaço de desabafo:

Eu soube de uma conversa, não sei se é verdade, que iria fechar [a EJA]. Quando eu vou começar, vai fechar. Porque é muito pouco aluno, acho que são seis. Eu nunca tive oportunidade de estudar. Eu tenho muita vontade de aprender. Vai fechar o colégio à noite. Vai ser triste. (Aluno 12, EEMLO)

Os alunos nos levaram ao encontro de Freire (2007, p. 81), ao afirmar: “como educador preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho faz de seu contexto imediato e do meio de que o seu é parte”. Lutar, portanto, colaborativamente para a ampliação da oferta de EJA nas escolas públicas neste estado, com qualidade social.

Em seus diálogos, os alunos ultrapassaram as perspectivas de acesso à leitura na escola, as implicações, e as necessidades desse acesso em suas práticas sociais.

Eu vou aprender a ler, porque eu quero. Também quero aprender a ler a Bíblia, tirar minha habilitação, para mim está difícil. Eu tenho que tirar, porque em toda esquina que a gente dobra, não pode nem andar de bicicleta que tem uma *blitz*. Eu tenho um transportezinho, uma moto, muitas vezes, eu sou abordado pela polícia. É chato para o homem, um ‘cabra’ já velho assim careca. Um momento de humilhação, porque esses camaradas [policiais] não lhe escutam. Eles estão fazendo o trabalho deles, mas eles não respeitam, chegam, abordam a pessoa, encostam em um canto e fica fazendo pressão psicológica. Eu digo vou estudar, não quero mais saber de conversa. Vou estudar. Eu quero tirar minha habilitação. (Aluno 13, EEMLO)

Percebemos, nessa reflexão, que o sujeito aluno da EJA apresentou experiências de vida singulares, marcadas e demarcadas por impactos, sofrimentos e humilhações causadas pelo outro, dito letrado. Tudo por conta do direito à educação que lhe foi negado, gerando outras formas de negações, a exemplo: possuir uma carteira de habilitação.

De modo geral, a comunidade escolar possui baixo nível de escolarização e há um alto nível de analfabetos funcionais – realidade alagoana. Entre os recursos tecnológicos que a maioria dos alunos possuía em casa citaram: aparelho de TV e aparelhos celulares, além de outros materiais impressos (jornais, revistas e livros), como demonstraram os GF.

Dar a voz aos sujeitos alunos com os quais trabalhamos colaborativamente, buscando compreender como se davam as experiências de leitura na sala de aula, trouxe uma experiência instigante, desafiadora, que fizeram com que, enquanto professoras da Universidade, ressignificássemos também nossa própria experiência enquanto “leitoras” das práticas escolares de ensino da leitura.

2.8 Um caminho orientado: da organização e análise dos dados

Procuramos organizar os dados a partir da delimitação dos temas e de suas significações (BAKHTIN, 1999, p. 129), pois, o caráter único de cada enunciação nos leva a defender que “além do tema, ou, mais exatamente no interior dele; a enunciação é igualmente dotada de uma significação”.

Na análise dos referidos *corpora*, tentamos considerar a história dos sujeitos professoras num tempo e espaço sócio-histórico e cultural, tempo particular de suas experiências docentes, o lugar da geração dos seus enunciados (a escola) de um lado, e os envolvimentos intersubjetivos que dizem respeito a um dado discurso, de outro (do coordenador, da instituição, das secretarias de educação, do Ministério da Educação). Tudo isso estava implicado nos caminhos do processo de (re)significação das práticas de ensino da leitura.

Em inúmeros momentos da investigação, percebemos que os sujeitos professoras e outros membros da escola foram resistentes à intervenção colaborativa. No entanto, tínhamos clareza de que “[...] a resistência está ligada ao fato de que ninguém pode agir

no lugar do outro, [...] ninguém pode decidir sobre a liberdade do outro” (MEIRIEU, 2002, p. 289). Diante dessa realidade, acreditávamos que, em se tratando de uma pesquisa colaborativa, construir saberes junto às professoras seria estabelecer um diálogo sobre a experiência vivida e motivar o outro a ressignificar sua prática a partir dos seus “erros” e “acertos”.

Por meio do diálogo, as professoras foram atribuindo sentido às suas ações, num *movimentum* teórico-prático de ação-reflexão-estudo-ação. Esses discursos representaram o caminho complexo construído na interação com o outro – de forma colaborativa, numa relação de alteridade. Segundo Bakhtin (1992, p. 35-36), “a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para a sua concepção: é impossível pensar no homem fora da relação que o liga ao outro”. Nessa relação de alteridade, um dos grandes desafios consistiu justamente no processo contínuo de busca de “[...] ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos” (ZEICHNER, 2003, p. 229).

Ao longo da investigação, fomos construindo os capítulos desta tese, atrelando concomitantemente os processos de coleta, leitura e estudos teóricos, organização e análise dos *corpora*. Tentamos dar ênfase às experiências vividas pelas professoras. Guiamos-nos pelo pressuposto de Colombo (2005, p. 276), quando afirma “[...] mais do que organizar e descrever o próprio material empírico, como se estivesse dando voz aos seus entrevistados, o pesquisador deve buscar ilustrar a sua relação pessoal e complexa com o material colhido”.

É dessa maneira, dialógica e dialeticamente que a pesquisa com o(a)s professore(a)s precisa ser realizada no interior das escolas, já que a formação de professore(a)s não deve ser caracterizado como propriedade privada da Pedagogia e/ou das secretarias de educação, mas a sua dinâmica ou é experiencial ou então não pode ser considerada formação (JOSSO, 1993).

Organizamos os dados de forma processual, em três grandes momentos. No primeiro, sistematizamos os dados coletados por meio das entrevistas individuais com os partícipes diretos da investigação (professoras) e com outros profissionais (coordenadora pedagógica e professora da sala de leitura) das escolas que permitiram dialogar com o nosso objeto investigado, nesse *movimentum*, sobre o tema e sua significação.

No segundo, incidimos sobre os *corpora* coletados com base nas observações diretas da prática de ensino da leitura, com o propósito de montarmos um quadro de diagnóstico demonstrativo das propostas teórico-metodológicas mais recorrentes durante as observações.

No terceiro, organizamos os *corpora* das observações colaborativas, das sessões reflexivas e das sessões de estudos, que se constituíram em 45 horas de filmagens e gravações. Como já informamos, foram realizadas, em cada escola, 5 (cinco) observações colaborativas, 5 (cinco) sessões de reflexão e 5 (cinco) sessões de estudos. Destas, escolhemos 1 (uma) aula, de cada professora, à sessão de estudo anterior, a vivência dessa prática e a sessão reflexiva desta prática para serem analisadas nesta tese de forma representativa.

Analisamos as práticas de leitura do gênero: a) conto, trabalhado pela professora Dácia; e, b) conto, trabalhado pela professora Calista. No entanto, não tínhamos o propósito de fazermos uma análise comparativa, mas de perceber, considerando a singularidade de cada professora, como elas significam e ressignificam suas práticas de ensino da leitura em contexto de pesquisa colaborativa.

No entanto, o (re)pensar e as motivações para as mudanças das práticas de ensino da leitura nos fazem concordar com Ibiapina (2008, p. 116), quando afirma categoricamente: “[...] para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de coproduzir conhecimentos com os professores aproximando o mundo da prática”. Nessa perspectiva, a formação do professor associada ao processo de pesquisa envolve um compromisso com uma visão de homem e de sociedade, e com o seu objeto de estudo.

Ao longo da leitura dos *corpora* empíricos, tendo em vista a análise dos dados, fomos localizando temas desvelados pelos discursos e suas significações para os partícipes da investigação, inferindo os sentidos produzidos no contexto da investigação, entendidos como momentos únicos de sua realização.

3 PROFESSOR “DE LEITURA” NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DO SABER ENSINAR

Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer
e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo
tempo a prática e a teoria dessa arte.

Michel de Certeau

Este capítulo “brota” da nossa inquietante procura de aproximarmos-nos das pistas das professoras partícipes da investigação, sobre como foram construindo seus saberes docentes sobre práticas de leitura na EJA. Com isso, objetivamos mostrar que, para ser professor de leitura, e refletir sobre o saber da experiência é preciso tornar-se professora de leitura na EJA, por meio da construção do processo contínuo de saber ensinar.

Ao tornarem-se professore(a)s “de leitura”, considerando as poucas oportunidades de discussão sobre a especificidade do ensino da leitura na EJA, durante o processo de formação inicial e continuada, os saberes que lhes possibilitaram/possibilitam vivenciar práticas sociais de leitura na sala de aula são provenientes de sua inserção no cotidiano escolar – por natureza ambiente letrado, inscreve-se nas fronteiras entre as vicissitudes da experiência de vida e profissional das professoras (JOSSO, 2004). Entende-se que a formação docente “começa antes da universidade, cristaliza na formação universitária ou equivalente, valida-se e aperfeiçoa-se na entrada na profissão e prossegue durante uma parte substancial da vida profissional” (TARDIF, 2000 *et al*, p. 24).

É, justamente, na perspectiva da possibilidade da vivência de outras práticas de leitura pelo(a) professor(a) e/ou pelos alunos da EJA, no ambiente escolar, a partir da construção da trilogia saber/fazer/ser que a reflexão sobre o ensino da leitura foi se construindo nessa pesquisaformação⁵².

Durante muito tempo, procuravam-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta concepção conduziu já na segunda metade do século

⁵² Segundo Josso (2004, p. 113) na concepção de atividades de pesquisaformação cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que, quem nela estiver empenhado, possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a acontecer.

XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso sobre as habilidades do ‘bom professor’: saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade) e saber-ser (atitudes) (NÓVOA, 2009). Em se tratando do professor da EJA, como nos mostraram as professoras partícipes desta investigação, essas habilidades foram construídas, sobretudo, ao longo da experiência profissional.

Se somos todos professores leitores do mundo e da palavra, precisamos usar e ensinar a usar a leitura na EJA como instrumento de emancipação e de transformação de identidades. Entre diálogos, Tardif (2003) permitiu-nos uma aproximação epistemológica sobre a natureza do saber/fazer/ser docente em construção que, em relação aos sujeitos investigados, foram lhes permitindo ser professores “de leitura” na EJA. Ser professor leitor e de leitura implica promover um olhar diferenciado sobre a prática pedagógica mediante um cenário escolar complexo, mas que lhe permita vivenciar a reflexão, em contexto de pesquisa-formação sobre os caminhos a serem abertos pela teoria na prática.

Com o propósito de entendermos o movimento do saber/fazer/ser professor de leitura na EJA, fomentamos o diálogo, neste capítulo, a partir de diferentes vozes (das professoras partícipes, das coordenadoras pedagógicas, dos alunos das turmas investigadas) sobre os sentidos, os usos, as práticas e o lugar da leitura nos cotidianos escolar e extraescolar. Esse diálogo nos permitiu refletir sobre as vicissitudes do professor-leitor e de leitura na EJA; o (des)encontro da leitura na escola; a busca por um espaço/lugar de leitura e os propósitos dos alunos leitores nos espaços de leitura permitidos pela escola.

3.1 As vicissitudes do professor-leitor e de leitura na EJA

É demasiado difícil aproximarmo-nos dos traços individuais e coletivos que podem caracterizar o professor-leitor e de leitura da EJA. É escusado dizer que os saberes docentes que podem caracterizar e constituir o professor de leitura são atravessados pelo seu contato com práticas de leitura ao longo de sua experiência de vida, trajetória e formação profissional.

Múltiplas e singulares são as práticas de leitura realizadas por esse profissional no ambiente de trabalho e em suas práticas sociais cotidianas. No ambiente de trabalho,

as professoras leem, sobretudo, gêneros que circulam na esfera escolar. Por essa razão, a escola deve se constituir num espaço de socialização dos saberes e das aprendizagens profissionais.

As práticas de leitura cotidianamente pressupõem uma concepção de linguagem enquanto forma de interação (GERALDI, 2003). Tal concepção, muitas vezes, passa despercebida no imaginário social do(a)s professore(a)s, sendo, portanto, desconsiderada e/ou apagada da memória quando se trata de pensar o modo como estabelecemos o diálogo autor-texto-leitor (KOCH, 2006) na escola.

Para Almeida (2001, p. 119), as leituras do professor, além de se refletirem diretamente em sua *práxis*, “são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculadas às representações das práticas pedagógicas por eles construídas [...]”. Temos dito que, em se tratando da natureza complexa das modalidades linguísticas oral e escrita, as práticas de leitura possibilitam ao professor-leitor e de leitura na EJA a ampliação dos seus saberes sobre os usos sociais da linguagem; sobre a função e uso dos diferentes gêneros textuais nas práticas sociais; sobre as especificidades das materialidades linguísticas, entre outros aspectos.

O professor da EJA, em particular, em se tratando do contato com a leitura, muitas vezes, tem acesso desigual aos bens culturais disponíveis na sociedade. Nas escolas, isso acontece porque nem todas disponibilizam para o horário noturno as mesmas possibilidades de acesso à leitura como no horário diurno, a exemplo o acesso à biblioteca e, conseqüentemente, aos livros.

A questão é contraditória em si mesma, o professor-leitor e de leitura na EJA pode-se encontrar podado a limitadas práticas de leitura, por diversos motivos: pela carência de livros na escola; pouco tempo disponível em suas rotinas diárias; falta de práticas de leitura; condições econômicas, condições de trabalho; e, tempo de trabalho. Torna-se um “leitor interdito”⁵³ (ALMEIDA, 2001; BRASILEIRO, 2004; BRITTO, 1998; CAVALCANTE, 2008) e/ou um professor sem tempo para a leitura.

⁵³ Para Almeida (2001, p. 118) “Os professores são leitores interditos, pois como cidadãos, eles não possuem o perfil socioeconômico e cultural dos altamente letrados e que, principalmente devido a suas condições de trabalho estão submetidos a práticas de leitura limitadas e limitadoras, reduzidas ao nível mínimo pragmático, “dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático”.

Segundo Bourdieu (2009, p. 234), parece muito importante “quando abordamos uma prática cultural qualquer, interrogarmo-nos como praticamos, nós mesmos, essa prática”. É relevante considerarmos que, antes de serem professore(a)s de leitura, são também sujeitos professore(a)s leitores e letrados (SOARES, M. 2003). O não reconhecimento, pelo professor, dessa prática cultural implica o risco de se construírem concepções limitadas do lugar da leitura, nas práticas socioculturais de uso da linguagem.

Enquanto prática social, entendemos leitura como:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006, p. 11).

Dado o exposto, saímos à procura de “vestígios” sobre quais usos sociais as professoras, partícipes da investigação fazem da leitura. E, assim, nos diálogos colaborativos, por meio de entrevistas individuais, as professoras foram desvelando suas concepções e os usos sociais que fazem da leitura. Ao suscitar a reflexão sobre o que significa ser um professor-leitor e de leitura na EJA, e, se havia por parte das professoras o reconhecimento de sua condição de leitor, a professora Dácia afirmou que leitor: “É aquele que lê com bastante frequência. Que está informado de tudo, seja na televisão, seja no rádio, na internet. Seria esse tipo de professor que lê 24h”.

E, fez a autorreflexão sobre sua condição de leitora: “Não me considero uma professora leitora. Eu precisaria ler mais, o que eu leio ainda é pouco”. A professora demonstrou em seu discurso ter uma concepção ampla das várias possibilidades de leitura, para além da materialidade escrita que extrapola as práticas de leitura escolarizadas.

Mediada por uma concepção de leitor(a), e, com base na reflexão sobre suas práticas de leitura, a professora não se considera uma leitora, reconhece que para isso precisaria ler mais, pois não vivencia práticas de leitura cotidianas e não tem acesso a uma cultura letrada. As reflexões da professora levam-nos a concordar com Bourdieu (2009, p. 234), quando afirma “o que eu digo da leitura é produto das circunstâncias nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas circunstâncias”.

Assim, estávamos diante de uma professora que, por diversos motivos, reconheceu o seu pouco contato com o mundo da escrita e sua necessidade de ler mais. Concordamos com Suassuna (2012, p. 138) que “leitura é encontro de sujeitos, diálogo”. E, para a autora ainda “o diálogo é operado na tensão entre palavras próprias (do leitor) e palavras alheias (do autor)”.

O lugar ocupado pela leitura numa sociedade letrada e excludente impõe ao sujeito a construção de uma concepção restrita do que implica leitor(a) e dos sentidos atribuídos à leitura – confirmando suas crenças daquilo que sabem e esperam da aprendizagem da leitura: “o impacto da leitura na existência do sujeito é, pois, mais real do que se imagina” (JOUVE, 2002, p. 129).

É interessante destacar como tudo se relaciona, por meio de caminhos que se inter cruzam, quando se trata da leitura enquanto prática cultural e social no cotidiano do(a)s professore(a)s – seja em seu ambiente de trabalho e/ou nas suas práticas cotidianas. De fato, os aspectos econômicos, materiais, as políticas de promoção da leitura e a cultura institucional, que limitam o acesso aos bens culturais, podem contribuir para tornar cada vez mais distante a relação e o acesso do(a) professor(a) a práticas de leitura, além de fomentar também a produção da identidade de um professor(a) que não se encanta pela leitura.

Pensar o(a) professor(a) leitor e de leitura impôs a necessidade de pensar também as condições de trabalho docente e a cultura institucional, a carga horária de trabalho, o número e a diversidade dos alunos, entre outros aspectos. Para Tardif e Lessard (2005, p. 113), na escola os fatores materiais e ambientais influenciam na carga de trabalho do professor:

[...] como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transportes (em regiões distantes), a insuficiência financeira de recursos são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho.

Isso, como observamos nas escolas, e por meio dos diálogos colaborativos, implicavam em um saber-fazer e ser professor(a) de leitura na EJA. Para Bourdieu

(2009, p. 234), por sermos todo(a)s leitor(a)s, “atribuímos à leitura multidões de pressupostos positivos e normativos”.

E, para sermos mediadore(a)s de leitura na escola é preciso “ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como leu o que se leu” (GERALDI, 2013a, p. 46). Dessa maneira, o reconhecimento das poucas práticas de leitura realizadas pelas professoras implicaram, como veremos mais adiante, em práticas de leitura planejadas para os alunos, sem diálogo entre o(a) professor(a) leitor(a) e os seus outros – alunos para quem se dá a ler a lição (LARROSA, 2013).

Sobre suas práticas de leitura, em outros espaços não escolares, a professora Dácia afirmou:

Eu tenho lido ultimamente, por falta de tempo, mais o que eu consigo de imediato utilizar na sala de aula. Eu leio: Nova Escola e Revista de Educação que tem na biblioteca. Tem umas de Língua Portuguesa. Então, sempre que eu tenho alguma dúvida, ou quero trabalhar alguma coisa diferenciada, procurava ler essas revistas.

E, continua:

Como consegui aquele de EJA, agora, estou fazendo a leitura voltada para a EJA, para me aprimorar. Porque ainda tenho muita dificuldade. Na verdade, depois que saí da faculdade, passei mais a ler esse tipo de material porque era o que tinha retorno mais rápido para utilizar na sala de aula. Eu lia um livro ou outro, mas autoajuda.

As práticas de leitura realizadas pela professora buscavam atender suas necessidades profissionais imediatas, reafirmando ser uma leitora interditada (ALMEIDA, 2001). Essas práticas teriam a função de suprir suas dificuldades e limitações pedagógicas quando se propõe desenvolver práticas de leitura “diferentes”. Segundo ela, as revistas que abordam temáticas ou socializam modelos de práticas de ensino da leitura, que lhe dão retorno mais rápido, são as mais consultadas. Os livros científicos são pouco consultados, enquanto os de autoajuda são mais recorrentes. Para a docente, esses livros atendiam a uma necessidade pessoal, melhorar a sua autoestima e também ajudá-la a elevar a autoestima dos seus alunos.

Os materiais didáticos selecionados pela professora Dácia para serem lidos revelam o seu perfil de leitora na escola e fora dela, embora pudesse/devesse ler outros

textos que lhe possibilitassem a ampliação de saberes específicos, entre eles, sobre as práticas de ensino da leitura.

As leituras no ambiente de trabalho docente, portanto, podem ajudar as professoras a encontrarem caminhos para pensar as dificuldades de aprendizagem da leitura pelos seus alunos. O único livro de EJA⁵⁴ a que ela referencia foi obtido por meio de doação do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização (NEPEAL), na ocasião da referida pesquisa-formação. Segundo a professora Dácia tratava-se de uma “obra-prima”, e lhe ajudaria a compreender melhor a EJA, e “Passaria a ser o seu livro de cabeceira”.

Ao ler a revista **Nova Escola**, ela tentava encontrar textos que lhe mostrassem “como fazer”, pois ainda esperava encontrar modelos de aulas prontas que lhe possibilitassem familiarização com “novas” estratégias de ensino da leitura. Como afirmou: “Leio as revistas, por ter um preço acessível e são assinadas pela escola”. Essas revistas eram um dos poucos materiais impressos acessíveis na escola, embora as escolas tenham recebido do Ministério da Educação (MEC) um acervo de livros destinados ao professor.

Esses livros nem sempre estão organizados, catalogados e disponíveis aos professores. Atrelado a tudo isso:

A falta de tempo para ler e estudar, a falta de dinheiro para comprar livros, a falta de livros e de bibliotecas na escola, a pressa e a correria nos afazeres e nas tarefas etc. são condicionantes ainda de outras esferas situadas muito distantes do alunado. (SILVA, 2009, p. 61)

Segundo Santos e Orge (2010, p. 273), a revista *Nova Escola*, enquanto um suporte de gêneros de divulgação científica, “caracteriza-se preponderantemente pela evidência que dá, em suas seções e reportagens, às posições e às ações desenvolvidas pelos professores brasileiros de escolas públicas no ambiente escolar”. No entanto, há pouco espaço na referida revista para a divulgação das experiências “bem sucedidas” de práticas de leitura na EJA.

Para as autoras, no local de trabalho, as exigências de letramento dos professores tendiam a ser bem mais práticas. Ou melhor, buscavam encontrar “modelos de práticas”

⁵⁴ FREITAS, Marinaide L. Q. e COSTA, Ana Maria B. **Proposta de formação de alfabetização em EJA**: referências teórico-metodológicas. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

bem sucedidas. No entanto, a cópia de modelos não dá conta de ressignificar as práticas de ensino, considerando o processo de formação continuada que demanda a necessidade de diálogo teórico-prático nos contextos de pesquisa-formação, como demonstramos nesta investigação.

A ausência de tempo disponível para a prática de leitura também foi sinalizada pela professora Dácia como um dos fatores que lhe impossibilitava ser leitora. Essa falta de tempo se justifica pela rotina dupla e, às vezes, tripla de trabalho na escola, considerando que ela exerce a função de coordenadora pedagógica dos anos iniciais na EMFF, no horário matutino. A dupla função que os professores, às vezes, precisam assumir para obter um salário minimamente decente significa que “precisam adaptar-se com vários grupos e tipos de alunos, com diversos estabelecimentos e grupos de colegas, sem falar dos diferentes materiais a preparar” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 120). Essa sobrecarga pode implicar na formação de um(a) professor(a) leitor(a), contraditoriamente, sem tempo para a leitura.

Ao dialogar sobre a formação de professores e a pedagogia da leitura, Bortoni-Ricardo *et al* (2010, p. 16) defendem: “todo professor é por definição um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o(a)s professore(a)s, por meio de políticas de formação continuada possam dialogar sobre o seu papel enquanto agentes de letramento e construir saberes sobre os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes a uma prática de ensino da leitura.

Em outro contexto, a professora Calista, ao refletir sobre o seu contato com as práticas de leitura cotidianas, afirmou:

[...] No meu dia a dia, só leio, realmente, o que preciso para colocar em sala de aula. Eu não tenho tempo para ficar viajando nos livros. [...] Quando vou ler é noite, estou perto de dormir. Então, o cansaço bate. No final de semana são tantas outras coisas [...] Mas, pego o livro, vou ler, viajar [...]. Tento, tento, vou viajar um pouquinho, daqui a pouco fecho. Então, leio muito para trazer para sala. Agora dizer que leio realmente, sou aquela leitora, infelizmente, tenho que ser sincera e dizer que, como professora da universidade Mélia falou: realmente é o tempo.

Estamos diante de uma concepção de leitura enquanto ato prazeroso, como a professora Calista afirmou que possibilita “viagens”. No entanto, ela encontrava-se

entre limitações e liberdade, ao estilo de Chartier. Para o autor (1998, p. 77) “Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”. Mas, demonstrou a professora Calista, sua liberdade leitora “é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura”.

Além das práticas de leitura da professora Calista, deparamo-nos com similares práticas de leitura realizadas pela professora Dácia: ambas leem para atenderem às suas necessidades imediatas. Na verdade, professoras sem tempo para outras práticas de leitura. Profissionais que não se reconhecem como usuários da leitura, mesmo que sejam restritas a práticas sociais fora da escola. Mediante essa complexidade para suprir a falta de tempo para ler, a pesquisa mostrou que as professoras buscaram estratégias para superá-las:

[...] eu sempre estou lendo jornal, revista. Sempre trazendo uma matéria, alguma coisa desse tipo, e incentivando de uma forma ou de outra os meus alunos. Mas, percebo o seguinte: eles querem aprender a ler, mas não querem ler um texto, porque eles não conseguem superar. Quando eles olham um texto muito grande já desistem, acham que não vão conseguir ler todas as palavras. Então, [...] eu trago pequenos textos. Procuo muito trabalhar palavras, muitas palavras, para que eles realmente se socializem com aquelas palavras. Quando lê de novo já consegue captar. Assim, começou a ler já sabe do que trata. (Professora Calista)

A professora buscava estratégias para ter acesso à leitura, de modo que esse acesso fosse extensivo aos alunos. As práticas de leitura realizadas pelas professoras têm um denominador comum: sua relação com as práticas de leitura a serem realizadas para, com e/ou pelos alunos. No entanto, o que nos coloca em alerta é a percepção de que, para as professoras investigadas, os alunos da EJA construíram para si uma imagem de sujeitos incapazes de lerem um texto longo. Essa concepção é extensiva à docente que, mediante essa complexidade, traz textos pequenos, limitando-se a explorar apenas palavras, como unidades de sentido.

O problema que se coloca consistiu, justamente, na construção de uma cultura escolar em que a leitura de um texto torna-se difícil e complexa para os alunos. Bourdieu (2009, p. 234) afirma que, muitas vezes, somos conduzidos por um erro intelectualista “pensamos que ler um texto é compreendê-lo, isto é, descobrir a chave. Quando de fato nem todos os textos são feitos para serem lidos nesse sentido”.

Para a professora Dácia a sua relação com os alunos é um dos fatores que motivava suas leituras:

[...] eu gosto mais de ler esse [livro de autoajuda], porque no dia a dia a gente vai esquecendo das coisas que, às vezes, são prioridades na vida. Então, eu procuro ler mais esses que levantam mais o ânimo, que deem uma renovada, que façam lembrar umas coisas [...]. Às vezes, de olhar o aluno, de não ter um cuidado especial, de não ver só a parte pedagógica, mas a parte emocional. Então, ultimamente, eu tenho lido mais esses tipos de livros. Os pedagógicos, eu tenho lido mais revistas.

Ao dialogar sobre os “efeitos” da leitura sobre o leitor, Petit (2010, p. 38) defende que “ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que lê o leitor, de certo modo é ele que o revela”. Assim, a professora não demonstrou preocupação com o seu acesso à cultura letrada. Mas, enfatizou seu gosto pela leitura de textos de autoajuda, ao afirmar que considera essa prática importante para o seu bem-estar e se relacionar com os outros nas práticas sociais cotidianas. A opção da leitura de texto de autoajuda, em detrimento de outros, apontou-nos que algo pode estar interferindo em sua relação profissional e/ou nas suas relações pessoais.

Os discursos demonstraram que há a necessidade de inclusão das professoras da EJA em discussões sobre as práticas de leitura na escola, de forma que possam refletir sobre a necessidade de construir uma cultura de ler e ampliar os seus saberes sobre a natureza complexa das práticas de leitura. Segundo Santos (2006, p. 34), “ao consideramos a amplitude e a complexidade da formação continuada do professor, não podemos prever de fato quando iniciamos o nosso processo de formação profissional”. Por isso, a formação continuada no *locus* da escola, pode possibilitar a reconstrução de saberes sobre o como ensinar a ler na EJA.

Em Tardif (2003, p. 57), a formação profissional “com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seus *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses [...]”. A investigação foi nos conduzindo à percepção de que, de fato, o processo de formação profissional das professoras investigadas lhes possibilitou a construção de uma forma singular de abordar a leitura na EJA, mesmo que esses saberes ainda não fossem transparentes aos seus olhos.

O professor-leitor e de leitura vai se constituindo a partir de sua imersão nas práticas cotidianas de leitura e que “a relação de inúmeros professores com os alunos, é antes de tudo uma relação afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 151). Essas relações impõem necessidades e limites às práticas de leitura.

3.2 O processo de formação do professor de leitura na EJA

Às escondidas, quase secretamente, as professoras demonstraram as origens do saber/fazer/ser professoras de leitura na EJA. EIAs vão se construindo por meio de práticas sociais de vivências de eventos e práticas de leitura, de diálogos entre os pares, sobre como se ensina a ler. Por meio da inserção em espaços escolares e em programas de formação continuada, entre outros contextos de aprendizagens.

A trajetória de formação inicial e continuada das professoras foram reveladoras do (não)lugar das reflexões sobre o ser professor-leitor e de leitura, sobre suas cotidianas práticas de leitura e como essas práticas poderiam lhes ajudar a mediar outras e significativas práticas de leitura escolares. Os sujeitos professores da EJA desta pesquisa tiveram por formação inicial o curso de licenciatura em Pedagogia⁵⁵. É sabido que nesse curso, à época, não se tinha uma preocupação com a formação do professor para ensinar a leitura na EJA.

É com esse pensar que sentimos a necessidade de conhecermos um pouco a trajetória de formação das professoras, tendo clareza de que em uma pesquisa formação pensar com o(a)s professore(a)s “é uma tarefa difícil em relação à herança escolar dos adultos com os quais trabalhamos e é uma tarefa igualmente difícil em relação à nossa própria herança como formadores” (JOSSO, 2004, p. 245). Nesse sentido, a professora Dácia ao rememorar o seu processo de formação inicial, narrou:

Eu comecei com o magistério, concluí aos 18 anos. Ao concluir, consegui arrumar um emprego. Então, desde os 18 anos, eu já trabalho como professora. Eu já tenho 36 anos. Logo em seguida comecei a ensinar, e fui cursar Pedagogia. Iniciei no CESMAC. Por motivos financeiros consegui a transferência para a UFAL. Formei-me em 2004. De lá para cá, passei esse tempo sem estudar, porque somos professores, eu e meu esposo. Então, às

⁵⁵ Como vislumbramos no primeiro capítulo, a professora Dácia concluiu o curso de Pedagogia licenciatura no ano de 2004, enquanto que a professora Calista concluiu no ano de 1998.

vezes, a gente tem que priorizar um, enquanto o outro fica sem estudar. Ele fez a pós primeiro. Agora, entrei em psicopedagogia.

A fala da professora Dácia vai ao encontro do que nos diz Almeida (2001, p. 117) sobre a conjuntura social brasileira atual, que esse percurso se justificaria:

[...] pelo fato de ser caracterizada por baixa remuneração, e, conseqüentemente, desprestígio social, a profissão do magistério deixou de ser adotada pelos grupos das classes alta e média, tornando-se uma opção para os segmentos de menor poder [...].

Com relação à sua trajetória profissional, a professora Calista, rememorou:

[...] Minha formação é magistério. [...] Formei-me em 1993. E, fiz o vestibular e passei em Pedagogia na UFAL. Então, em 1994, comecei a estudar na UFAL, terminei em 1998. [...] Saiu o concurso em 2000, eu fiz. Foi aí que eu comecei na EJA, porque eu trabalhava de manhã e de tarde, não tinha opção nenhuma. Eu não queria largar o particular. Como trabalhava com crianças, eu não queria largar de jeito nenhum. Restou-me a noite. Então, corri atrás de uma escola, a noite é EJA. Eu comecei [na EJA], desde que eu entrei no Estado em 2001. Fiquei [trabalhando na EJA] até mais ou menos 2009. Aqui não tinha vaga para EJA à noite. Então, fiquei por um ano pela manhã com 4º ano. Depois vim para cá, em 2010, à noite. Estou até agora trabalhando com EJA.

O extrato reafirma o postulado de que ser professora da EJA foi para a professora uma segunda opção, considerando a sua experiência com crianças, desde o seu processo de formação inicial. Acreditamos que a falta de interesse pela docência na EJA se justifique, entre outros aspectos, pela pouca oportunidade de conhecer e de se inserir na referida modalidade durante o processo de formação inicial. Desse modo, pode-se entender a pertinência das discussões quanto à contraditória situação da inserção dos professores na EJA: primeiro, sem formação específica para atuar; segundo, o peso do saber da experiência na prática docente que implica práticas desprovidas de sentidos para os sujeitos jovens, adultos e idosos.

Se considerarmos a formação inicial do(a) professor(a), em especial, da EJA, poderíamos afirmar que em maioria, foram poucas as oportunidades, ou talvez elas nunca tenham existido, de se debruçarem sobre um referencial teórico-metodológico que abordasse a natureza epistemológica de uma prática de leitura na área. No diálogo entre formação de professores e a pedagogia da leitura, Bortoni-Ricardo (2010, p.17) enfatiza “[...] a formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões

de natureza mais prática, metodológica, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas”.

Esse fato está posto inclusive na formação do(a)s professore(a)s investigados, pois, segundo elas há um excesso de discurso teórico e uma escassez de diálogo teórico-prático⁵⁶. Em se tratando do ensino da leitura, os diálogos foram reveladores de que a situação é ainda mais preocupante. À época, não havia uma proposta de formação que tematizasse o ensino da leitura no curso de Pedagogia. Sobre isso a professora Dácia afirmou: “Não me recordo, porque tem aquelas didáticas todas. Tinha essa de jovens e adultos, que inclusive era com a Tânia Moura⁵⁷. Eu era de escola particular”. E, complementou:

[...] A escola particular sempre promove esses encontros aos sábados. Eu fiz muito congresso na área de leitura. De uns anos para cá, ensinei alfabetização e 1º ano. A maioria dos congressos que fiz, em Recife, e aqui no Centro de Convenções, sempre procurava a área de leitura, de alfabetização, na área de linguagem.

O discurso da professora Dácia reafirmou a hipótese de que, o(a)s professore(a)s da EJA, durante o processo de formação inicial não tiveram a oportunidade de dialogarem sobre a especificidade das práticas de leitura na EJA. Por outro lado, há uma busca por ele(a)s pela construção de saberes sobre como ensinar a ler. Essa realidade ainda está posta à medida que, em Alagoas, os cursos de formação de professores não oferecem disciplinas que proponham uma discussão epistemológica sobre os métodos e/ou as concepções de leitura na EJA. Também, as discussões sobre o saber/fazer/ensinar a leitura não foram oportunizados durante a sua inserção em cursos de formação continuada.

No entanto, as discussões centravam-se no processo de aprendizagem da leitura pelas crianças e os saberes docentes construídos nesses eventos formativos eram replicados no processo de ensino para adultos. Para Santos (2006), ao pensar o ensino da Língua Materna na EJA, os inúmeros eventos e práticas pedagógicas formativas com os quais interagimos, por não serem neutros, contribuem para o aperfeiçoamento

⁵⁶ Segundo Candau e Lelis (2003, p. 57) na questão da relação teórico-prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática.

⁵⁷ Professora do curso de Pedagogia da UFAL à época.

profissional. No entanto, os saberes construídos nestes contextos podem ser passageiros, à medida que não são dialogados em contextos de formação continuada nos *loci* das escolas.

Essa especificidade do processo de formação continuada foi se desvelando ao longo desta investigação à medida que vivenciamos o processo de flexibilidade sobre ser professor-leitor e de leitura na EJA que, de forma singular, vai construindo a sua identidade profissional na relação com o outro. Tardif (2003, p. 16), ao pensar o movimento de construção dos saberes docentes, defende que tais saberes “São uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada [...], e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”. Nessa perspectiva, a essência do saber docente estaria na fronteira entre o individual e o social.

A inserção da professora Dácia em turmas de alfabetização, permitiu-lhe a construção de saberes sobre o como ensinar a ler e escrever no processo de alfabetização de crianças, esse saber/fazer/ensinar brotou da experiência e foi por ela validado (TARDIF, 2003). No entanto, no processo de alfabetização de jovens e adultos é necessário considerar a forma singular de como esses sujeitos se apropriam da tecnologia da escrita e da leitura, porque são sujeitos que produzem conhecimentos e saberes, em espaços e tempo diferenciados, com relações intergeracionais (FURINI *et al.*, 2011). Além de que, “somos suficientemente profissionais para percebermos que os alunos chegam às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem carregando vidas precarizadas”. (ARROYO, 2011, p. 29).

As marcas da necessidade de aproximação entre os saberes individuais sobre os usos da leitura e as práticas sociais de formação de professores da EJA são fomentadas pelo fato de que – pela sua natureza complexa e pelas dificuldades dos sujeitos de se apropriarem da leitura – as práticas formativas que tematizam o ensino da leitura são procuradas pelos professores habilitados em outras áreas, entre eles os pedagogos, como uma possibilidade de contribuírem na construção de saberes docentes.

As professoras nos mostraram que seus saberes são plurais e temporais (TARDIF, 2003). Sendo temporal, supõe aprender a ensinar continuamente, para isso elas recorrem, quando há possibilidade, ao processo de formação continuada. Nessa

perspectiva, em se tratando do ensino da leitura, a professora Dácia afirmou que participou dos cursos ofertados:

[...] Pela SEMED, eu só fiz uma [formação] porque logo em seguida eu fui chamada para mais 25 h no município. Fiquei trabalhando os três horários. Fiquei sem tempo, não tinha mais horário disponível para as formações. Só este ano, optei sair da escola particular. Estou agora recomeçando a fazer as formações na SEMED. [...] Estou pretendendo me inscrever em uma formação de alfabetização e letramento em EJA e no Pró-letramento em Língua Portuguesa. Provavelmente, vou entrar em EJA, porque o outro é no período da noite, eu estou dando aula.

As escolhas por cursos de formação continuada do professor trazem as marcas do seu tempo disponível para construção do seu saber/fazer/ser professora de leitura. Como podemos observar no extrato supracitado, a professora tem uma jornada de trabalho que pode lhe impossibilitar a participação em cursos de formação continuada. A oferta dos referidos cursos, na realidade alagoana, esta relacionada a orientações e determinações do Governo Federal, via MEC, a exemplo: o Pró-Letramento, Gestar, entre outros. Nesses programas, os diálogos direcionam-se, sobretudo, para as práticas de leitura no Ensino Fundamental “dito regular”. Nesse contexto, ser professor leitor e ensinar a leitura na EJA, historicamente, são silenciados.

Segundo informações do Departamento de Jovens e Adultos (DEJA), a proposta de formação tem como foco o trabalho de reorientação curricular via Rede Temática⁵⁸. Os encontros aconteciam (2013) nos Polos de Formação localizados em uma das escolas da rede que oferta EJA. Os polos contavam com escolas que faziam parte da mesma região. Os encontros mensais envolviam professores e coordenadores. Os coordenadores também participavam de uma formação na SEMED, duas vezes ao mês. A proposta para 2014 sofreria algumas modificações. Seriam acrescentadas novas temáticas a partir das diferentes áreas do conhecimento, mas sem perder o foco na Rede Temática.

As professoras revelaram, ainda, que durante o processo de formação inicial se, por um lado, houve ausência de diálogos mais aprofundados sobre a especificidade da EJA, por outro, havia também pouco interesse pelo aprofundamento na área. Isso tem uma causa. O curso de Pedagogia é centrado no ensino dos saberes para atuar na

⁵⁸ Freitas e Rocha (2012, p. 11 *apud* SILVA, 2004) referem-se à Rede Temática como o currículo popular crítico, com base nos princípios freireanos, comprometido com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, voltado à emancipação das comunidades excluídas.

Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Na época em que as professoras cursaram pedagogia, como elas refletiram nas entrevistas, não foi diferente.

Em se tratando do seu processo de formação, a professora Calista relatou:

Não paguei a disciplina de EJA. Era algo que me chamava atenção. Porém, naquele momento, não me interessava. O que me interessava era a Educação Infantil. Eu acho que é o que acontece com muita gente que termina magistério e que começa a fazer pedagogia. Eu fui bolsista, depois comecei a trabalhar [...].

A professora Calista iniciou a sua trajetória profissional na EJA sem ter recebido contribuição das instâncias formativas sobre a natureza epistemológica do saber/fazer/ensinar na EJA. Na verdade, sentia-se atraída pelos saberes que se referenciavam à Educação Infantil. Provavelmente, a inserção em grupos de pesquisas de orientação piagetiana, como aluna bolsista, tenha também influência em sua forma singular de conceber e propor uma prática de leitura na EJA.

No século XXI, talvez mais do que nunca, impõe-se a necessidade de se definir um perfil de professores para atuar na EJA, como referência para as escolas centradas numa educação de jovens, adultos e idosos com qualidade social. No entanto, o silenciamento sobre a formação continuada nos *loci* das escolas permanece. É preciso também “instaurar a escola como sociedade, como lugar de trabalho conjunto, como lugar do diálogo e da comunicação, como espaço de segurança, como uma sociedade [...]” (NÓVOA, 2009, p. 66) na qual os alunos “prefiguram e praticam uma vida futura”.

Mesmo reconhecendo a relevância do processo de formação continuada para a profissionalização docente, observamos nas escolas que as exigências formais e burocráticas a cumprir na escola, entre elas: observância dos horários, avaliação de alunos, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas (TARDIF; LESSARD, 2005) acabam impossibilitando ao professor um maior tempo disponível para a realização de suas práticas de leitura e de participação em processos formativos.

Sendo assim, a escola não consegue organizar-se de forma que garanta o acesso dos professores a essas limitadas propostas de formação oferecidas pela SEMED. Romper com a cultura escolar implica redirecionar práticas de formação continuada intermediadas pela organização escolar.

Nos primeiros contatos com a EMFF, fomos percebendo que esta instituição não se tornou um *locus* privilegiado de formação docente como, também, não se constituiu

em um “espaço de vida e de intercâmbio, mas como um instrumento acadêmico que cumpre a função de lhe atribuir o sistema: transmitir conhecimento e avaliar a aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 156). Ao pensar os caminhos da formação continuada nesta escola, a coordenadora Quíone afirmou:

[...] Normalmente, na SEMED, todo o ano, tem o cronograma de formação. Uma das dificuldades que a escola sente é que esse professor efetivamente participe [...] o ano inteiro. O ano passado, nós conseguimos que elas participassem, mas foi mais difícil.

As propostas de formação continuada oferecidas pela SEMED, normalmente, aconteciam no período noturno. Pois, os técnicos da referida Secretaria, responsáveis pelo processo de formação, argumentavam que, neste horário, seria mais fácil de o professor ser liberado para participar da referida formação. Dicotomicamente, o(a) professor(a) não tem carga horária para participar de processos de formação em outro período, além de não existir uma política de dedicação exclusiva na referida secretaria.

Na EMFF, às professoras da EJA é negado o direito de ter um tempo disponível para a formação continuada, como afirmou a coordenadora Quíone: “Na medida do possível”. Constatamos que o modelo de formação atual proposto pela SEMED, por não se constituir em uma política de formação construída com os professores, continua a assumir a forma de algo que é feito para professores e não com eles.

Essa perspectiva de formação tem levado professores a externarem sentimentos de mal-estar docente (ESTEVE, 1995), provocando, entre outras formas de expressão, um estado de desânimo e resistência em participar das práticas de formação propostas pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual. Assim, caminhamos na contramão do que tem sido proposto pelas Secretarias, desenvolvendo um processo de formação colaborativa com as professoras a partir da reflexão sobre o seu fazer pedagógico, de modo que cada uma pudesse assumir a coconstrução e a defesa da especificidade de seu saber e de sua identidade profissional (ALARCÃO, 1998).

Ao nos aproximarmos da EEMLO, percebemos que, nos últimos anos, não houve oferta também de práticas de formação continuada. Segundo a professora Calista, embora trabalhasse havia 12 anos na EJA, nunca participou de nenhuma proposta de formação que dialogasse sobre práticas de ensino da leitura na EJA. Esse fato reforça a perspectiva de que os saberes sobre o ensino da leitura na EJA estão sendo construídos,

sobretudo, com base nos saberes da experiência e, também, a partir dos diálogos descontínuos em contextos de formação continuada, como demonstrou:

[...] que eu me lembre não participei [de formações que dialogassem sobre o ensino da leitura]. Participei quando eu estudava na faculdade do 1º encontro de EJA, encontro municipal. [...]. Foi na antiga EDUFAL. Eu acho que só foi esse, ao longo desses anos. O Estado não oferece. Até então, às minhas mãos, nunca chegou nada para formação continuada. Eu vejo formação continuada no município. No município, sou dos anos iniciais. Então, acaba vindo para mim o que é dos anos iniciais. Uma vez veio o convite para fazer o curso EJA a distância, comecei. Mas, fiquei sem internet, parei.

O discurso da professora reforça o postulado de que ao professor da EJA, da rede estadual, era negado o direito de participar do processo de formação continuada. Os eventos referenciados na fala da professora foram promovidos: um pelo Fórum de EJA e o outro pela UFAL, ou seja, de fato, não há uma preocupação da SEEE para com a formação dos professores da EJA.

Os discursos das professoras são reveladores da ausência de políticas de formação continuada para o(a) professor(a) da EJA no estado de Alagoas. Nesse sentido, para além dos cursos de formação inicial e/ou continuada, a construção do saber/fazer/ser do(a)s professore(a)s durante suas práticas de ensino da leitura é social, segundo Tardif (2003, p. 12), à medida que:

É partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos compatíveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc.

As práticas de ensino da leitura do(a) professor(a) – por mais singulares que sejam, são legitimadas quando se inserem em situações coletivas de trabalho, na verdade tentam-se impor modelos e/ou caminhos à prática. Nessa perspectiva, a coordenadora Quíone, ao pensar o incentivo às práticas de leitura na EJA, afirmou:

[...] uma das motivações que a gente tenta trabalhar com o professor é que ele tem que ser um exemplo. Ele tem que ter um trabalho sistemático, que ele possa, a cada dia, no trabalho com os diversos gêneros textuais ser exemplo para esse aluno. Ser um leitor na sala de aula, começar por ele para que o aluno vendo o trabalho que o professor desenvolve crie essa motivação.

Como postulava Daniel Pennac (1998), no livro **Como um Romance**, sobre outra possibilidade de compartilhar práticas de leitura na qual o professor deve ser um modelo de leitor, a coordenadora Quíone reconheceu que o professor precisa demonstrar suas habilidades de leitura – ser um exemplo de leitor. Ser exemplo de leitor impõe ao docente um trabalho sistemático na sala de aula que possibilite a leitura de diversos gêneros textuais.

Nesse sentido, a pesquisa-formação deve-se constituir num “ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta e de comunicação” (IMBERNÓN, 2009, p. 62), para que o(a)s professore(a)s enquanto grupo profissional possam se reconhecer como leitores e/ou potenciais leitores da palavra e do mundo, relendo-o.

Os saberes da formação profissional, ou seja, “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação” (TARDIF, 2003, p. 36), em se tratando de práticas de leitura, nem sempre foram possibilitados aos professores durante sua formação inicial e/ou continuada. Diante disso, torna-se contraditório exigir do professor um saber/fazer/ensinar sobre a leitura a partir de uma variedade de gêneros se ele não tem saberes disciplinares⁵⁹ sobre a natureza complexa de cada gênero textual.

Os saberes da experiência do professor da EJA sobre as práticas de leitura estão ligadas à experiência de leitor, à sua biografia, ao tipo de leitores que são e às experiências de ensino que vivenciaram. E, “historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente” (BOURDIEU, 2009, p. 212).

Com relação à apropriação do saber/fazer/ensinar a leitura na EJA, temos o depoimento da professora Dácia:

Nem sei se tenho todo esse saber. Eu tenho pouco. Preciso saber mais. Eu atribuo à faculdade. Mas, a gente tem muita teoria na faculdade. À prática atribuo mesmo ao dia a dia na sala de aula. A busca que estou constantemente para melhorar, trazer coisas novas para eles, para que evoluam.

⁵⁹ Para Tardif (2002, p. 38), são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integradas às universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades de cursos distintos.

Embora tenha reconhecido as contribuições do seu processo de formação inicial, a professora atribui o seu saber/fazer/ensinar a leitura na EJA à sua experiência profissional, no espaço de sala de aula, e a sua busca por mais conhecimentos. Para Fullan e Hargreaves (2001), a mudança necessita ocorrer no mundo atarefado e complexo de sua própria sala de aula.

As professoras deixam transparecer que, a mudança do saber da experiência ocorre muito lentamente. Segundo Tardif (2003, p. 49), esse saber é o “Conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos”. Para o autor ainda (2003, p. 13), “O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”.

A nossa pesquisa formação vem demonstrando que, de fato, em se tratando da EJA, o saber docente vai sendo construído e reconstruído a partir da relação com os alunos. Esses sujeitos deram “pistas”, nem sempre percebidas e seguidas, do caminho menos traumático quando se pretende ensiná-los a ser leitores também da palavra. Em contextos de aula, as subjetividades vão sendo explicitadas, os interesses vão sendo demonstrados, as angústias reveladas e os desejos e sonhos (des)velados. Como sussurrou uma aluna ao nosso lado, em uma prática de observação da aula de leitura, ao receber um texto xerografado para ser lido: “Meu Deus, quando eu vou ler um texto desse!”.

O saber da experiência, que revela a cultura docente em ação (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), ocupa lugar privilegiado quando se trata da construção de saberes sobre o saber/fazer/ensinar a leitura na EJA. Segundo a professora Calista, esse saber é construído, como afirmou: **“Aprendi a ensinar com os meus próprios alunos. Foram eles que me ensinaram a trabalhar com eles”**. Essa fala reafirma a nossa concepção de que o trabalho docente deve ser concebido como uma forma de interação. A interação social, aqui abordada para além da linguagem, “pressupõe uma forma de atividade em que sujeitos atuam em função uns dos outros, orientada por finalidades de consenso” (THERRIEN; SOUZA, 2000, p. 115).

As práticas sociais vivenciadas no espaço/tempo escolar fomentaram a construção do saber/fazer/ensinar a leitura, e essa construção dá-se no centro da prática, no diálogo com os alunos. Segundo Sacristán (1995, p. 67) “o ensino é uma prática

social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também, porque estes actores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”.

O nosso olhar vigilante durante a investigação fez-nos perceber o modo como os professores ensinam os alunos a dominarem as habilidades de leitura. É importante compreendermos as circunstâncias e o contexto em que trabalham (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Os sujeitos professoras evidenciaram suas crenças, seus valores, seus interesses, suas certezas e incertezas, seus saberes e seus não saberes sobre a natureza complexa de uma prática de leitura. Essa prática carrega as marcas de sua compreensão sobre o universo da leitura. E, com o passar do tempo, esse profissional “[...] vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – ‘um professor’, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses [...]” (TARDIF, 2003, p. 57).

A professora Dácia sobre os processos de aprendizagem do saber/ensinar a leitura na EJA afirmou:

Faz quatro anos que estou na EJA. Ainda é um aprendizado. Eu não sei nem lhe responder. Porque eu fico constantemente quebrando a cabeça em casa sobre o que trabalhar. Como fazer para eles evoluírem nessa questão da leitura. Porque é tão complicado. Eles têm uma grande dificuldade e uma desmotivação incrível. Um ou outro tem motivação, porque querem arrumar outro emprego melhor. Outros têm uma desmotivação. Apesar de incentivar, de mostrar a eles que sem a leitura, sem a escrita, sem a informação a gente não consegue evoluir, para crescer, chegar à série seguinte, começar uma faculdade. É muito difícil. [...] O PDE ofereceu aperfeiçoamento e pós-graduação para começar o ano que vem. Nessa formação estou querendo em EJA porque para mim ainda é complicado trabalhar com eles.

A professora reconheceu as suas limitações com relação ao saber/fazer/ensinar a leitura, para ela, a EJA era uma modalidade complexa. Reconheceu que os sujeitos aluno(a)s têm as suas expectativas. Dentre elas, a desmotivação após um dia árduo de trabalho e o desejo de conseguirem um emprego melhor, o que denominou ser “tarefa complicada”. É tanto que isso provocou inquietações que fomentaram a construção de outros saberes sobre o referido ensino, indicando na própria escola a necessidade da continuidade dos estudos por meio de uma pós-graduação na área. Demonstrou que quatro anos de experiência docente, nesta modalidade, foram insuficientes para a aprendizagem dos referidos saberes.

A autorreflexão fez a professora Dácia identificar suas fragilidades e assumi-las, levando-a a questionar sua prática e os seus saberes, na tentativa de repensar o seu *habitus* (BOURDIEU, 2009) de ensinar a leitura – num diálogo sobre o que faz, como faz, porque faz e conhecer outras possibilidades de abordagem da leitura em sala de aula.

A investigação vem demonstrando que a sala de aula da EJA não é somente um lugar de ensino, mas, sobretudo, de aprendizagem da docência. Assim, a influência da interação com os alunos e do próprio contexto em que a prática se efetiva, é mais decisiva no tratamento didático dos conteúdos do que os cursos de formação inicial e/ou continuada de que o(a)s professore(a)s participaram.

A professora Calista demonstrou possuir um olhar sensível para com o processo de aprendizagem da leitura dos seus alunos. Para ela há uma semelhança entre a aprendizagem das crianças e dos jovens e adultos:

É muito semelhante [a aprendizagem] às crianças. Na experiência que tenho, quando eles [alunos jovens e adultos] estão iniciando, tanto a leitura quanto a escrita, passam pelos mesmos processos que a criança. Assim, usando uma letra para cada sílaba.

A reflexão da professora dialoga com o postulado de Ferreiro (1986). Segundo Moura (2007, p. 17), na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, “o processo de alfabetização é visto como domínio progressivo do sistema da linguagem escrita, que começa muito antes de o sujeito se escolarizar”. Sobre a aproximação entre o processo de aprendizagem da escrita pela criança e pelo adulto a professora Calista afirmou:

Só é a forma como eu trabalho e o tipo de texto que estou trabalhando. A única coisa que diferencia é isso, porque se eu for trabalhar igual como eu trabalho com as crianças, eu acho que vai ser igualzinho. O que eu tenho percebido é, por exemplo: se eu for perguntar para uma aluna que está iniciando, vamos escrever sacola. Aí, ela escreve: **sa-co-la**. Então, ela coloca as vogais, que o som que ela tá realmente ouvindo, e coloca no lugar da sílaba.

O discurso da professora revelou pouco conhecimento sobre os níveis de aquisição da escrita com base na perspectiva de Ferreiro. Para Ferreiro (1993, p. 40-41) “as mudanças necessárias para enfrentarem sobre bases novas a alfabetização inicial não

se resolvem com novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos (particularmente livros de leitura)”.

Dialogamos com as professoras sobre a possibilidade da circulação de gêneros textuais, entre eles, os literários, nas aulas de leitura. No entanto, não podemos infantilizar os sujeitos leitores, como observamos em alguns momentos. As professoras precisam construir, no contexto de formação continuada, uma concepção clara sobre os pressupostos de uma aula de leitura. Diz Pietri (2009, p. 13) “a escolha dos textos a serem lidos numa aula de leitura não pode ser feita antes de se saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola”. Esta não se constituiu numa curiosidade epistemológica das professoras.

É prática recorrente termos na EJA professores que construíram uma identidade profissional a partir do trabalho nas séries iniciais e, por vários motivos, posteriormente foram lotadas em turmas de EJA, seja como professores efetivos, seja como professoras horistas⁶⁰. Essa dupla experiência impõe ao docente a construção de um imaginário sobre as especificidades desses sujeitos, pois muitos autores já denunciaram que as práticas de ensino na EJA, muitas vezes, são infantilizadas (PINTO, 2010; MOURA, 2001; SANTOS, 2006).

Os discursos das professoras revelaram a forte influência de suas experiências profissionais com crianças na construção de seus saberes docentes sobre a forma como os alunos jovens, adultos e idosos aprendem a ler. Considerando que a professora Dácia também atuou durante muito tempo em escolas privadas, trabalhando com crianças, ela comparou o desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos alunos da modalidade de EJA, conforme fragmento:

Eu acho mais fácil trabalhar a leitura com as crianças. Fazendo um comparativo: eu noto que elas evoluem mais rápido que os adultos, porque a criança no brincar, na ludicidade consegue avançar mais. Se a gente trouxer esse tipo de atividade, eles **não se interessam. Não condiz com a realidade deles.** A EJA prega isso: você tem que trabalhar em cima da realidade deles, com textos que tenham a ver com o dia a dia do aluno. Então, às vezes, para **procurar esses textos para trazer é difícil.** (grifos nossos)

⁶⁰ Os professores horistas pertencem ao quadro funcional efetivo da SEMED, atuam em outros níveis de ensino. Ao disporem de cargas horárias noturnas disponíveis podem, caso queiram, atuar na EJA por um período indeterminado, nos contextos em que existem lacunas de professores.

É bastante positiva a reflexão que a professora Dácia faz, embora seja uma leitura empírica, com relação ao tempo de aprendizagem e à percepção de que sujeitos diferentes atribuem sentidos diferentes às práticas de leitura. Parece-nos que a maior dificuldade do professor repousa sobre a inquietação de como ensinar a ler na EJA.

O discurso da professora Dácia revelou ainda o seu desconhecimento sobre os gostos, as preferências e os interesses dos alunos com relação à prática de leitura. Por isso, antes e durante a investigação, sentimos a necessidade de traçarmos o perfil de leitor dos alunos a partir da realização dos grupos focais. Nesse sentido, em vários momentos, dialogamos sobre o perfil de leitor da EJA para que as professoras percebessem que as práticas de leitura devem ser vivenciadas para e com os alunos. Os sujeitos da EJA trazem para a escola “ecos de vivências de outros lugares que chegam às salas de aula e nos obrigam a escutá-las, a não abafá-los com nossas lições e nossas didáticas e ameaças de avaliação-reprovação” (ARROYO, 2011, p. 29).

O depoimento da professora revelou ainda sua dificuldade em pesquisar e planejar aulas “adequadas” aos seus alunos, como ela afirmou “procurar esses textos para trazer é difícil”. É difícil porque existem poucos materiais para EJA na escola. Segundo Petit (2010, p. 43-44),

A pobreza de materiais é terrível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade [...].

Diante dessa realidade, as práticas de leitura na escola devem ultrapassar a visão empobrecida do aluno leitor na EJA. Requer-se, com efeito, um tratamento didático que possibilite cada vez mais a emancipação dos sujeitos leitores da palavra e do mundo.

Esta investigação vem demonstrando que a construção do saber/fazer e ser professor de leitura na EJA é um processo *continuum*, sobretudo, de vivências de práticas de leitura. E implica necessidade de implementação de propostas de formação continuadas nos *loci* das escolas, de modo que os professores compreendam o seu fazer pedagógico na ação – gestão pedagógica da sala de aula (TERRIEN; SOUZA, 2000) – e possam refletir sobre ela significando e ressignificando-o, identificando seus limites e as possibilidades no interior da escola.

3.3 O (des)encontro da leitura na escola

A leitura é uma prática que foi se escolarizando ao longo do tempo⁶¹. Pois, “as pessoas consideram que uma das funções da instituição escolar é ensinar a ler” (PIETRE, 2009, p. 11). No entanto, numa sociedade letrada como a nossa, o sujeito pode aprender a ler fora da escola e desenvolver habilidades, gostos e interesses pela leitura diferentes dos (im)postos pela escola.

Em se tratando dos alunos da EJA, que muitas vezes, não convivem num ambiente favorável à aprendizagem da leitura, a instituição escolar passa a ser, talvez, o único espaço que possibilitará essa aprendizagem, mesmo não sendo perceptível aos olhos dos professores “o que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona o como pensar e aprender, aceitam e rejeitam nossas lições” (ARROYO, 2011, p. 28).

O espaço-tempo escolar é, sobretudo, promotor de uma cultura institucional de aprendizagem da leitura e que, muitas vezes, pode reforçar as desigualdades sociais de acesso à leitura com base numa visão empobrecida dos alunos da EJA. Se a escola é por excelência o lugar “apropriado” para essa aprendizagem, os sujeitos aluno(a)s e os sujeitos professore(a)s deveriam ter um encontro marcado com a leitura, na qual pudessem atribuir sentido às práticas escolares de leitura, para que quanto mais lessem, mais, em verdade, sentissem vontade de mergulhar nessas práticas, sejam estas na escola ou fora dela.

Uma escola sem práticas significativas de leitura ou sem tempo para a leitura parece paradoxal à medida que essa instituição é, por excelência, o lugar privilegiado para a vivência dessa prática. Silveira (2014, p. 5), ao refletir sobre a importância da leitura significativa, afirma que essa prática

[...] se dá principalmente através de um processo inferencial que é possível através do uso produtivo do conhecimento prévio e modelos mentais sociocognitiva e culturalmente construídos. A inferência é, sem dúvida, a estratégia mais importante, pois através dela o leitor entende os implícitos do texto, completa a informação, deduz significados fazendo interagir as próprias pistas do texto e seus conhecimentos prévios.

⁶¹ Ver “**A aventura do livro: do leitor ao navegador**” (CHARTIER, 1998).

Ler na escola será sempre fundante e fundamental para o direito à formação do leitor proficiente que sabe utilizar a leitura e a escrita em suas práticas sociais letradas. É preciso permitir a entrada do texto na escola com o propósito de possibilitar que os alunos possam ler, ajudando-os a serem mais autônomos (PETIT, 2010).

Com esse propósito, buscamos pistas nas escolas, para nos aproximarmos e conhecermos as práticas de leitura permitidas em seu interior. Para a nossa surpresa há pouco interesse, por parte de todos os envolvidos nas ações pedagógicas, para com a promoção da leitura. E diversos fenômenos interferem na carga de trabalho escolar, por consequência, nas práticas vivenciadas, acarretando pouco fomento ao “cultivo” de um ambiente escolar de leitura.

Deveria haver nas escolas, para além da sala de aula, espaços destinados a práticas de leitura. Nesse espaço, o leitor poderia fazer uso da leitura, com diferentes propósitos sociais: informar-se, deleitar-se, emocionar-se, pesquisar, adquirir conhecimentos. Esses espaços, alimentados por programas do MEC são nomeados de bibliotecas escolares e/ou salas de leitura, que deveriam possuir um acervo de livros destinados aos sujeitos alunos e aos docentes.

Nas escolas *loci* de investigação, encontramos as bibliotecas escolares/salas de leitura constituídas em espaços pequenos, locais onde se guardava o acervo de livros. Encontramos livros novos encaixotados e livros usados “amontoados” a um canto.

Na EMFF, o acervo da biblioteca encontrava-se organizado por áreas. Quanto à quantidade de livros, encontramos nos 2.583 livros⁶², apenas cinco que abordavam o tema leitura. A pobreza do acervo que aborda o tema leitura, mesmo assim, desconhecidos pelas professoras de EJA, reforçou o postulado de que elas construíram para si representações, valores, atitudes e hábitos que definem a própria imagem de leitor na EJA a partir das suas experiências, enquanto leitoras e enquanto professores de leitura.

Com relação à literatura direcionada para a EJA, encontramos algumas coleções dos programas Palavra da Gente⁶³ e Literatura para Todos⁶⁴. As professoras da EMFF

⁶² Resultados encontrados na etapa anterior da pesquisa do Observatório.

⁶³ A primeira edição das coleções de EJA “Palavras da Gente”, lançada em 2003, foi resultado da parceria entre o MEC e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca Escolar) e o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Nas coleções podemos encontrar textos de autores clássicos da literatura nacional e internacional, como: Aristófanes, Molière, Machado de Assis, Lima Barreto, Manuel Bandeira, Olavo Bilac, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Castro Alves, Fagundes Varela,

conheceram o referido acervo em um encontro de estudo colaborativo, quando na ocasião, as professoras da Universidade apresentaram para elas o referido acervo.

Em se tratando da frequência dos alunos à biblioteca, segundo a professora Luna, da EMFF, apenas 10%⁶⁵ dos alunos da primeira e segunda fases frequentavam a biblioteca, ao contrário dos alunos da terceira fase, que frequentavam regularmente esse espaço. Afirmou que eles utilizavam esse espaço com diferentes propósitos: pegarem livros emprestados e/ou realizarem pesquisas. Esse fato demonstrou que, quanto mais o aluno desenvolve a habilidade de ler mais interesse despertará por práticas de leitura, pois a leitura aguça o espírito crítico, condição para uma cidadania ativa.

É uma prática recorrente dos professores da EJA, na EMFF, solicitarem à professora Luna alguns livros para serem lidos em salas de aula, com o pré-requisito de que os livros sejam adequados para cada fase. Percebemos essa ocorrência durante a observação da prática pedagógica da professora Dácia. Essa prática se justifica pelo fato de as professoras não gostarem de frequentar a biblioteca com os alunos – como afirmaram a coordenadora Quíone e a professora Luna.

Em se tratando dos jovens e adultos dos bairros marginalizados, como é o caso dos alunos da EJA, a biblioteca/sala de leitura escolar é o lugar onde é possível ter acesso aos livros e a outros suportes de escrita ausentes de suas casas e da própria comunidade. No entanto, às vezes, o(a)s professore(a)s contribuem para o afastamento desses sujeitos das bibliotecas e, possivelmente, para a construção de aversão à leitura e ao acesso limitado às práticas de letramento. Os alunos lamentaram a impossibilidade de acesso à biblioteca, conforme depoimento:

Eu gostava muito [de ir à biblioteca]. Antigamente, [...] quando tinha aquela biblioteca lá no final, a gente assinava o nome, pegava um livro e levava para casa. Lia. Quando terminava ia à biblioteca pegava outro. Era mais um ensino assim, se entreter na leitura. Hoje em dia, os colégios não têm mais. [...] Não vai só ter tempo de se entreter só no livro do colégio, mas se tiver um livro da biblioteca, a pessoa se entrete mais, dentro do seu serviço, mesmo se tiver trabalhando, lendo aquele livro de poesia, um livro de história. Tudo isso, importa para dentro do colégio, porque eu acho que faz

Gonçalves Dias, Paulo Freire. As escritoras foram Rachel de Queiroz, Clarice Lispector e Henriqueta Lisboa.

⁶⁴ O projeto Literatura para Todos, lançado em 2005 pela SECAD/MEC, tinha por propósito dar continuidade ao Projeto Leituração criado em 2003 pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.

⁶⁵ Esse percentual, informado pela professora Luna, era calculado com base no número total de alunos matriculados na EJA da escola e dos que frequentavam a biblioteca.

falta, para um aluno que está começando e para o aluno que tem um ensino um pouco mais avançado. (Aluno 1, EEMLO)

Apareceu, então, a imagem da biblioteca vista por um aluno: um lugar onde se poderia fazer empréstimos de livros, levá-los para casa para que permeassem suas práticas sociais. Em se tratando dos sujeitos da EJA, essa aversão pela leitura fica ainda mais inconcebível se somos de uma geração, de um tempo, de um meio e de uma família onde a tendência era nos impedir de ler (PENNAC, 1998).

Em diálogos com a coordenadora Quíone, foi-nos solicitado que, durante as sessões reflexivas, déssemos ênfase também à importância do uso da biblioteca escolar para a formação de leitores. Segundo ela, a escola incentiva essas práticas, mas:

[...] A leitura na biblioteca [...] normalmente, há uma resistência. Inclusive, no primeiro momento esse ano (2011), na semana pedagógica, [...] eu vim para cá [biblioteca] com eles (professores) porque eu queria discutir a questão do trabalho na biblioteca. Quis mostrar o nosso acervo, o que a gente tem de gêneros textuais e encaminhar o cronograma da vinda na biblioteca com os alunos, seria uma vez por semana.

A preocupação com a construção de uma cultura institucional de uso do espaço da biblioteca é latente por parte do grupo gestor da EMFF, embora o(a)s professore(a)s não soubessem como utilizar esse espaço para a vivência de práticas de leitura significativas. Durante o período que permanecemos na escola, não percebemos a proposta de atividade proposta neste espaço. Quando precisávamos ir à biblioteca, durante os dois primeiros anos, para nos reunirmos com as professoras, solicitávamos a abertura deste espaço – que era muito limpo e organizado, mas sombrio – sem leitores.

Em 2011, havia a prática de propor atividades na biblioteca. Cada turma tinha um dia e horário reservado para essa prática, como afirmou a professora Luna:

Olhe, foi feito um horário para a EJA vir aqui fazer trabalho. Mas, o tema, o desenvolvimento é feito pelo professor. Eu apenas chego aqui e oriento. ‘Eu quero falar sobre poesia’. Então, eu separo os livros de poesia que seja para 1º fase, para 2º, 3º e entrego ao professor. Ele desenvolve o trabalho que vai fazer com os alunos. Qual é o objetivo? Se é a diferença da poesia para a leitura comum, mostrar para eles os versos, as rimas. O que é uma poesia? O que é um poema?

Na cultura institucional, cada sujeito desenvolve seu papel enquanto formador de leitores. Para a professora Luna, sua função consistia, sobretudo, em mediar a busca dos

alunos, de forma que pudesse ajudá-los a encontrarem o suporte textual que procuravam para realizar seus propósitos de leitura. Segundo Petit (2010, p. 134):

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhe der vida.

Em 2013, a EMFF recebeu um funcionário para ficar “tomando conta da biblioteca”. Diante dessa realidade, havia uma contradição entre o que a escola defendia propor e o que de fato acontecia, pois mesmo recebendo um profissional para “ficar” na biblioteca, quase todas as noites ela se encontrava fechada.

Segundo a professora Luna, o(a)s professore(a)s resistiam a propor atividades nesse espaço:

[...] Ano passado, a gente realizou esse trabalho [na biblioteca]. Foi feito um cronograma definindo os dias para cada turma. Eles vinham, às vezes. [...]. Esse ano, senti resistência, os professores começam a dizer: ‘O acervo é o mesmo’, porque a maioria do acervo é direcionado para criança. [...] Comecei a fazer uma reflexão, a gente não pode limitar o acervo que o aluno adulto precisa ler, que a criança precisa ler, que o jovem precisa ler.

A resistência à realização de práticas de leitura, no espaço da biblioteca era justificada pelo(a)s professore(a)s por diversos motivos: espaço pequeno, pouco acervo “adequado” à EJA, dispersão dos alunos, tempo para o planejamento, entre outros. A pesquisa revelou que as propostas de trabalho na biblioteca não eram pensadas pelas professoras, mas impostas pela coordenadora Quíone. Isso nos demonstrou o quanto pode ser limitado e/ou restrito o acesso dos alunos à cultura letrada no espaço da escola.

Na biblioteca podemos encontrar o iniciador ao livro para os jovens, adultos e idosos. Segundo Petit (2010, p. 148), o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: “quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo”. Para Petit (2010, p. 149):

Esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos.

Os depoimentos da coordenadora Quíone e da professora Luna, apresentam pontos convergentes no sentido de que, os professores precisam rever seus posicionamentos com relação à vivência de atividades na biblioteca. Nesse sentido, a coordenadora Quíone foi enfática:

[...] Eu quero retomar, para que a gente de fato retorne a esse trabalho. Alguns professores colocam: ‘Ah, mas a gente pode fazer esse trabalho em sala de aula, por que tem que vir para a biblioteca?’. [...] Se a gente não tiver um cronograma, o ano todo a permanência vai ser mais na sala de aula. A gente quer mesmo que haja essa vinda, que a biblioteca foi criada em função do aluno [...].

A biblioteca e/ou sala de leitura na escola pública não deve ser apenas um depósito de livros, mas um espaço de construção de saberes. É, sobretudo, um lugar de encontro com os livros, com a cultura e com escrita. Não foi criada para ser um espaço para se guardar livros e viverem permanentemente fechadas. Se não temos usuários/leitores, este espaço que deveria ser encantador, que possibilitasse a troca de experiência e conhecimentos com outros usuários, com os amantes da leitura, não faz sentido mantê-la nas escolas.

Ao “cruzarmos” os discursos da coordenadora Quíone, da professora Luna ao da professora Dácia, perceberemos uma “disputa ideológica”. Por um lado, reforçaram o incentivo a práticas de leitura na biblioteca; por outro, as professoras argumentaram insistentemente a não vivência dessas práticas, considerando, entre outros aspectos, suas dificuldades de planejamento de atividades a partir do acervo disponível.

Em se tratando do uso da biblioteca/sala de leitura na EEMLO, há também a ausência de proposições de atividades nesse espaço. Ao questionarmos a professora Calista sobre o uso do acervo da biblioteca, afirmou:

Tem a biblioteca. Mas agora a gente não está indo mais lá. Mas eu pego os livros de lá e faço roda de leitura em sala. Sempre trago, distribuo e peço para que eles escolham, cada um fica com o seu, vai tentar fazer a leitura. Eu digo: Não precisa ler o livro inteiro, mas busquem pelo menos o título, nome do autor. Vão buscando alguma coisa no livro para ver se a gente consegue narrar essa história ou leia a contracapa que já tem, às vezes, um pré-resumo.

Para a professora, o importante é a circulação do livro e as tentativas de leitura do aluno, mesmo que seja apenas por partes: título, nome do autor, contracapa. Pensar no ensino da leitura na escola, portanto, significa ter clareza de que existem inúmeras

possibilidades de se proporem práticas de leitura no contexto escolar. No entanto, não devemos limitar o que deve ser lido, mas deixar o leitor desafiar suas possibilidades.

As práticas de leitura vivenciadas na escola podem implicar diferentes propósitos: “podem contribuir para a desigualdade, em função do valor dos materiais escritos disponibilizados, ou dos modos como esses materiais são oferecidos aos alunos; ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade [...]” (PIETRI, 2009, p. 12), quando possibilitamos ao aluno o acesso aos bens materiais escritos legitimados socialmente.

Um aspecto positivo consistiu no fato de que há, por parte da professora Calista, a preocupação de fazer intervenção nas práticas de leitura. Porém é necessário que esse leitor iniciante também possa construir uma autonomia no sentido de realizar leituras com diferentes propósitos, a saber: leituras livres, consultas, pesquisas. Petit (2010, p. 158), ao pensar a leitura na escola, defende que hoje, como em outras épocas, ainda que “a escola tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera”. Com esse pensar dialogamos com as professoras nas sessões reflexivas sobre a importância da vivência de práticas de leituras significativas que possibilitem “ler e realizar a **experiência** de se pensar pensando o mundo” (YUNES, 2005, p. 25 grifos da autora).

A EJA, tradicionalmente, traz consigo as marcas de uma educação compensatória. Os sujeitos aluno(a)s dessa modalidade construíram no imaginário uma concepção de leitura; o como um sujeito aprende a ler e a escrever, além de demonstrarem a necessidade de dar continuidade aos seus estudos. E, principalmente, têm clareza sobre como está se dando a sua aprendizagem da leitura. Aos olhos da coordenadora Quíone, os alunos apresentavam características peculiares:

[...] O nosso aluno, de uma maneira geral, tanto o aluno da 1ª como da 2ª fase ainda estão no processo de alfabetização. [...] Ela, diretamente, faz todas as intervenções no sentido de ser o leitor para o aluno, porque quando o aluno começa a ler mesmo ele já está na 3ª fase. O aluno que vai para a 3ª fase, ele vai lendo, ele lê palavras, fragmentos textuais, ele lê com muita deficiência ainda.

A investigação tem mostrado que as práticas de leitura na referida escola precisavam ser redirecionadas à medida que os alunos não conseguiam dominar a

habilidade de ler ao término da terceira fase. É notório, no extrato supracitado, que os limites das práticas de leitura impostas pela escola podem implicar em posturas pedagógicas. Se os alunos liam palavras e fragmentos textuais, segundo ela, e aqui há uma concepção empobrecida de leitura, de texto e de leitor atrelada à concepção de leitura tradicional⁶⁶. Essa imagem do leitor e do ato de ler como processo passivo de decodificação de informações, reforça a premissa de que a prática de leitura e a seleção dos textos devem possibilitar menos desafios ao leitor de compreensão do texto.

Esse fato pode implicar nos limites de uma prática de leitura fragmentada, em detrimento do contato com textos completos. Concordamos com Silveira (2014, p. 3) “que decodificar não é apenas vozear, silabar uma palavra; a decodificação pode ir até ao nível da proposição e até além dele, dependendo do texto”. A prática de leitura na escola sempre requer disponibilidade para ir além do já sabido, exige a construção de reflexões significativas (MARTINS, 2005).

Os discursos supracitados são reveladores de que o encontro com os sentidos do texto são interrompidos. Constrói-se, na verdade, um leitor incapaz de ler um texto na íntegra, um leitor com medo de textos completos. Reforça-se, na escola, a concepção de que os alunos da EJA apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura, como podemos observar na fala da coordenadora Quíone:

[...] Nós temos muita dificuldade para que esse aluno possa se capacitar cada vez mais na leitura. É o tempo que ele não tem em casa para ler, porque em sua maioria são empregados domésticos, do sexo feminino. Eles alegam que na residência não têm tempo para estudar, para ler, para nada. Então, o tempo do período escolar a gente proporciona. O acesso na escola dentro dos nossos limites, porque todo o trabalho de apoio eu sempre priorizo a leitura.

E, continua:

O nosso grande desafio é o aluno chegar ao domínio da leitura. Então, quando eu trabalho com a pessoa que coordena a informática, mesmo trabalhando com o planejamento do professor, eu sempre digo a ela que a prioridade do trabalho em cima da acessibilidade à leitura. Que procure [...]

⁶⁶ “A concepção tradicional de leitura constituiria o que foi definido como um modelo de processamento ascendente. Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decidir os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 30).

programas que ajudem nesse trabalho de alfabetização. Ela também trabalha alfabetizando.

Reconhecer que o aluno sentia dificuldades para ler e que precisava aprender a ler, por si só, não garante o redirecionar das práticas de leitura. É preciso que se construa uma cultura institucional que possibilite a vivência e o acompanhamento de práticas de leitura cotidianas. Por essa razão, todos os profissionais da escola – professores, coordenadores, bibliotecária – entre outros sujeitos que se envolvem diretamente com o processo de formação de leitores – precisam construir saberes sobre a capacidade de os sujeitos jovem, adulto e idoso aprenderem a ler e a escrever.

Há uma ressalva da coordenadora sobre o uso de outras formas de linguagem, a exemplo, o uso da sala de informática. No entanto, neste trabalho, não tínhamos como objetivo analisar de que forma essas práticas aconteciam. As reflexões da coordenadora Quíone não dialogavam com as afirmações dos alunos na ocasião dos grupos focais, pois eles revelaram que realizam práticas de leitura nos seus cotidianos, seja em casa e/ou em seu ambiente de trabalho.

A concepção de leitura e de prática pedagógica também são influenciadas pelo perfil de leitor definido pela instituição escolar. A definição desse perfil ocasionou momentos de crítica das professoras da EJA, pelo fato de ter sido pensado por um grupo de professore(a)s que atuam no Ensino Fundamental dito regular, desconsiderando as concepções dos professore(a)s da EJA sobre seus alunos. Nesse contexto, mesmo sem muita clareza sobre a complexidade do campo de estudo da leitura, na EMFF se define o nível de leitura e de escrita esperado pelo aluno para progredir de uma fase para outra, como podemos observar na fala da coordenadora Quíone:

[...] como nós temos essa proposta pedagógica [da escola] [...], em momento de mudança, mas enquanto não se sistematiza a proposta de rede temática, a gente tem os critérios de avanço ou de permanência do aluno, a partir desses critérios orientamos o professor.

A proposta pedagógica da escola – um documento normativo, deve ser considerado como parâmetro orientador do currículo. Em diálogo com a coordenadora Quíone, observamos que as professoras poderiam participar da definição dos critérios para o avanço e permanência do aluno da EJA. A referida proposta não levou em consideração o processo de construção da leitura e da escrita ao longo do ano, as

dificuldades encontradas, as práticas vivenciadas, além de não serem definidos os critérios com base nos perfis dos alunos. Esses sujeitos são avaliados a partir de provas escritas.

Ao termos acesso, para conhecimento, aos instrumentos de avaliação do domínio da leitura e da escrita aplicados na EMFF, percebemos que se tratava de uma proposta de atividades de base alfabética, e que dialogava com a concepção de leitor definida pela escola ao término da 3ª fase, no qual o aluno deveria ler palavras e frases, e escrever pequenos textos. As professoras, muitas vezes, são reféns das determinações do sistema educacional como um todo e das imposições da escola em particular. Nesse cotidiano, a cultura da escola pública possibilita que o professor “aprenda, desaprenda, reestruture o aprendido, faça descobertas, e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação” (CANDAUI, 1997, p. 57).

Os alunos que retornavam à EMFF, para cursar 1ª, 2ª ou 3ª fase, após um período de interrupção, eram avaliados pela coordenadora Quíone, e quando atingiam os níveis de leitura e escrita almejados eram reclassificados para a fase seguinte, ou reclassificados para o 6º ano do Ensino Fundamental. Mediante encaminhamento, presenciemos alguns contextos conflitantes na escola. Alguns alunos não conseguiam acompanhar a complexidade das referidas turmas e solicitavam o retorno para as turmas de origem, num contexto em que “eles fizeram o teste de nível, [por isso] eles precisam avançar” (COORDENADORA QUÍONE). Em alguns casos, os alunos, por se considerarem incapazes de avançar, abandonavam novamente a escola.

Cada escola, com suas particularidades, delimita no centro de sua cultura institucional o lugar de suas práticas de leitura. No entanto, as escolas públicas, por diversos fatores, não conseguem formar alunos leitores e produtores de textos. Portanto, há, por parte da escola, a busca das causas, que podem estar impossibilitando o avanço dos alunos no que diz respeito ao domínio da leitura. Como podemos observar no depoimento da coordenadora Quíone: “[...] na realidade, a professora por mais que ela trabalhe dentro da linha pedagógica, eu percebo que o aluno não avança na leitura como ele avança na transcrição dos conteúdos. [...] Ele avança mais na escrita do que na leitura”.

Em se tratando da relação entre leitura e escrita, poderíamos afirmar que ambos são dois processos de natureza complementares e indissociáveis. No extrato supracitado,

a coordenadora Quíone compara o domínio da escrita à transcrição de conteúdos, reconhece que a prática da escrita exige alguns domínios da língua.

É sabido que entre transcrever e escrever com autonomia há um distanciamento. Em muitos contextos, os alunos podem saber transcrever e não conseguem produzir textos. Em nenhum momento a informante demonstrou clareza com relação à sua concepção de leitura, nem preocupação com as condições de trabalho do professor e com sua formação profissional.

A investigação, aos poucos, foi evidenciando que na EMFF não havia preocupação com a construção de um espaço colaborativo de planejamento das práticas de leitura no qual os “problemas” identificados nas práticas de ensino da leitura dos professores eram expostos à reflexão. Para possibilitar um maior acompanhamento aos alunos que sentiam dificuldade na leitura, a escola tentava, ao invés de problematizar as práticas vivenciadas, conseguir um profissional para fazer o apoio pedagógico para os alunos, como observamos no depoimento da coordenadora Quíone:

[...] A escola, durante o dia, tem apoio pedagógico para o ensino regular. Então, por que esse apoio também não vem para o aluno da EJA? Nunca tinha carga horária disponível para EJA, nunca tinha recurso. No ano passado, a diretora já conseguiu uma professora, mas nós tivemos poucos momentos de reforço, uns cinco momentos. Esse ano, consegui novamente [...] que essa pessoa continuasse com o apoio. Eu privilegiei que fosse o aluno da terceira fase, os alunos que vão para o sexto ano. São os alunos mais cobrados, porque o professor do curso regular não quer receber o aluno para continuar trabalhando a alfabetização. A gente sabe que a alfabetização perdura. Mas quer encontrar o aluno lendo com domínio, quer que o aluno chegue dominando as operações matemáticas [...].

A democratização da leitura no interior da escola significa ter acesso ao universo da leitura, por meio de diferentes registros escritos. No entanto, são muitas as possibilidades de redirecionar e/ou fomentar as práticas de leitura na escola, a saber: práticas de leitura na biblioteca, orientação e acompanhamento pedagógico, formação continuada do professor, avaliação, planejamento pedagógico colaborativo a partir da reflexão sobre as práticas vivenciadas.

A investigação mostrou que o tempo de ensino disponível no interior da sala de aula para se pensar o acontecimento das práticas de leitura “torna-se seu principal inimigo, pois ficam com a sensação de ter um programa detalhado que não considera

acontecimentos imprevisíveis nem tempo que os alunos levarão para aprender” (TARDIF; LESSAND, 2005, p. 115).

A preocupação na EMFF com relação à progressão dos alunos para o 6º ano do Ensino Fundamental, era nítida. Essa descontinuidade das fases da EJA implicava, como já afirmamos, resistências dos alunos em progredir de ano, conflitos entre os professores e desistências dos alunos. Os sujeitos da EJA não são vistos com “bons olhos” pelos professores do referido nível de ensino.

Em muitos momentos, as professoras da EJA demonstraram preocupações com relação ao tratamento dado aos alunos da área, quando passam a compor o Ensino Fundamental dito regular, como também quanto à concepção de sujeito e de aprendizagem nesta modalidade de ensino. Os alunos da EJA são resistentes ao avanço escolar, como observado na fala da professora Calista:

[...] Eles não querem sair [...]. ‘Ah não professora! Eu só saio daqui quando, realmente, souber ler e escrever direito!’ Eles querem estar assim altamente PHD em leitura e escrita, porque eles morrem de medo de ir para a terceira. Eu falei: Vocês vão sim para a terceira porque lá, justamente, vai ter mais desafio e vocês vão conseguir superar mais. [...] Eu já passei uma prova para eles [alunos] ano passado e ela voltou. Ela nem sequer pensou em tentar. Então, isso também é um agravante, porque eles têm muito medo do novo.

O medo dos alunos se traduz na resistência em se deparar com um contexto de ensinoaprendizagem no qual as suas especificidades não são consideradas. Essa perspectiva reflete o lugar da leitura na escola. Uma escola que se preocupava, sobretudo, com a avaliação da habilidade de leitura limitada à decodificação e à compreensão superficial de pequenos textos. Embora não seja nosso objeto de estudo, na escola num sentido mais restrito, concordamos com Silveira (2014, p. 3) ao afirmar:

[...] Quando se fala em leitura e compreensão de textos escritos, dois processos despontam como frequentes nas discussões: a decodificação e a compreensão. Diz-se comumente que muita gente sabe decodificar, mas poucos chegam a compreender o que leem. Muitas pessoas discutem; mas, na realidade, poucos se dão ao trabalho, ou se interessam nos estudos que procuram desvendar o que supostamente ocorre na mente das pessoas quando elas estão engajadas nesses dois processos. Há, na realidade, uma tendência muito forte em se desqualificar e mesmo ojerizar a decodificação; no entanto, não podemos esquecer que a leitura eficiente passa também, e necessariamente, pela decodificação.

A investigação colaborativa tem mostrado que “educar é educar-se a si enquanto companhia de um outro” (YUNES, 2005, p. 119). Nesse processo educativo mútuo, a cultura profissional, a cultura institucional e as marcas da subjetividade identitária dos sujeitos da EJA vão influenciando os caminhos dos processos educativos no interior da escola. Essa tríade também implica processo de aprendizagem do professor leitor e de leitura, à medida que o poder simbólico (BOURDIEU, 2009), de certa forma, autoriza os caminhos das práticas de leitura permitidas na escola. Nesse sentido, seguiremos em busca de um espaço de leitura nas escolas.

3.4 A busca por espaços de leitura na escola

Para ousar pensar o lugar da leitura na escola, num contexto educacional em que nem sempre esse lugar é garantido, alguns limites são postos, à medida que a ausência de práticas de leitura reforçam a carência de dados para uma análise mais aprofundada, sobre os encaminhamentos didáticos da leitura na EJA e sobre as “barreiras” impostas pela escola. Falar de práticas de leitura numa escola que não dispõe de um bom acervo de livros e nem vivencia uma prática de fomento à leitura é, sem dúvida, um desafio tanto para o(a) professor(a), como também para os sujeitos alunos.

As políticas de fomento à leitura no Brasil para a EJA são tímidas. A partir de 2003, começou-se a enviar para as escolas públicas um acervo de livros destinados a esse público⁶⁷. No entanto, nas escolas *loci* de investigação, a chegada dos livros para a EJA pouco modificou as práticas de leitura vivenciadas. Assim, não basta ter acesso aos livros, mas é necessário que se possa construir uma comunidade de leitores no interior da escola.

Nas bibliotecas das escolas investigadas encontramos poucos livros destinados à formação dos leitores na EJA. Em se tratando desse acervo, a professora Luna afirmou:

Nós recebemos doações. É a coordenadora Quíone que traz [...]. Ela passa para mim. São livros para o professor, para o aluno. Chegaram poucos livros. Os livros que vêm para os alunos são distribuídos com os alunos. E os livros que vêm para o professor ficam na biblioteca para a pesquisa do professor.

⁶⁷ Podemos destacar as coleções **Palavras da Gente** (2003); **É só começar** (2003); e **Literatura para Todos** (2005).

Os livros destinados ao docente e ao aluno da EJA derivam do Programa Nacional Biblioteca da Escola do MEC⁶⁸. A distribuição dos livros para os alunos aconteceu na EMFF, no entanto, se não há uma cultura escolar de vivência de práticas de leitura significativas, provavelmente, poucos reflexos à distribuição dos livros haverá para os sujeitos alunos. Muitos desses livros podiam ser utilizados com o propósito de ampliar o universo de leitura dos alunos e fomentar as práticas de leitura em outros contextos sociais, entre eles, na família.

O acervo disponível na biblioteca da EMFF, que atendia especificidades da EJA, foi avaliado pela professora Luna como tendo:

[...] Bons livros, orientam bem o professor. Os outros livros que vieram para EJA foram excelentes, eram para o professor. Eu recebo os livros da coordenadora Quíone e catalogo. E ela distribui para os professores a partir da necessidade deles.

Os livros disponíveis para a EJA na biblioteca eram considerados boas obras. No entanto, esse acervo nem sempre era aproveitado. A coordenadora pedagógica Quíone definia qual a necessidade de práticas de leitura pelos sujeitos em detrimento do conhecimento de seus gostos e o conhecimento de suas habilidades de leitura. Os sujeitos alunos da EMFF, muitas vezes, foram silenciados, leitores desconhecidos:

Eu ainda não consegui ver o que eles se identificam, porque quando eu trago um texto eles alegam que o texto é muito grande e que ainda não dominam a leitura. Eu sempre proponho [leituras]. Nem sempre a gente vai ler sobre aquilo que a gente já alcança ler, tem sempre que desafiar. Então eles, às vezes, reclamam muito dos textos. Se for um texto de uma folha inteira escrita criticam: 'Professora a gente não consegue ler esse texto todo'. Se não sabem ler o texto todo procure palavras que vocês conseguem ler, e da palavra consegue ler a frase, passa para a frase seguinte vê se consegue ler um parágrafo. Não é obrigado saber ler o texto todo, mas vai tentando. Eles só fazem a leitura aqui na sala de aula, eles não têm um momento em casa para ler. Eu acredito que 95% são empregados domésticos, então no trabalho

⁶⁸ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. São distribuídos às escolas por meio do PNBE; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso: 21 de jan. de 2014.

eles não têm esse tempo para ler. Eles trabalham na sala o livro, quando chegam em casa o livro é guardado e, no outro dia, só é pego na hora de vir para aula. Então, eu não consegui identificar o texto que eles gostam mais, eles preferem o texto mais curto. Eu até agora não trouxe, porque seria um travá-língua, uma parlenda, uma piada. Eu tenho trazido mais contos e fábulas, às vezes, uma reportagem. (Professora Dácia)

A professora determinava qual texto deve/pode ser lido na EJA. Os sujeitos alunos se restringiam a externar suas impressões sobre o texto escolhido. Ler um texto longo ou curto sem uma preparação prévia para a leitura, sem aguçar no aluno a curiosidade e o interesse pelo diálogo que pode ser estabelecido entre autor-texto-leitor-mundo⁶⁹ pode se tornar uma prática de leitura desprovida de sentido.

Bourdieu (2009, p. 235), em diálogo com Roger Chartier, afirma:

Um texto de longos parágrafos endereça-se a um público mais selecionado que um texto separado em parágrafos pequenos. Isto repousa sobre a hipótese de que um público mais popular demandará um discurso descontínuo [...].

A preocupação com a adequação do texto longo ou curto ao público da EJA é uma realidade porque o problema repousaria justamente no fato de os professores terem construído um imaginário de que os sujeitos da EJA são incapazes de ler textos longos.

Nesse sentido, é necessária uma ruptura epistemológica sobre a concepção tradicional de leitura e de leitor do professor da EJA de modo que a leitura possa tornar-se para os sujeitos um lugar de encontro. Em uma prática de leitura vários aspectos precisam ser (re)pensados: os objetivos da leitura; o planejamento didático; as singularidades do sujeito leitor; o tempo didático; os recursos disponíveis na escola; além da concepção de que se podem propor diversas possibilidades de leitura de um texto. Nas palavras de Geraldi (2010b, p. 103):

Ler é construir uma compreensão no presente com significação que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.

⁶⁹ A palavra “mundo” metaforicamente está sendo entendida, por nós, como a representação dos saberes sócio-históricos construídos na condição em que se existe.

Pensar uma prática de leitura na EJA impõe pensar que o sujeito aluno é construído no contato com diferentes gêneros textuais: novela, filme, música, jornais, placas, contos, extratos bancários, listas de compras, entre outros. É pensá-lo numa relação interativa autor-texto-leitor-mundo vivido. Assim, a leitura escolar é entremeada por outras leituras, com outros textos.

Aos poucos, fomos percebendo que era uma realidade nas escolas o desconhecimento dos textos que os alunos preferem ler e/ou gostariam de aprender a ler. Assim, quando dialogamos com a professora Calista sobre os textos com que seus alunos mais interagem, ela afirmou:

Geralmente são revistas. porque eu acho que eles têm contato pela questão dos patrões. Eles trabalham em casa de família e têm acesso. Eu percebo muito em revista, já trouxe várias vezes. A gente vê até para fazer um recorte mesmo, recorte tipo colagem, até para fazer um trabalho de artes. Mas, buscando tentar ver o que tá escrito ali. O que foi que aconteceu com fulano, com **sicrano** que apareceu ali. Aí, nas conversas que a gente tem, também que eu já perguntei várias vezes, até no começo mesmo do ano, o que eles costumavam ver. Então, algumas pessoas olham revistas em gibi, revista em quadrinho porque é dos filhos do patrão ou revista mesmo.

As impressões da professora foram ao encontro com os dizeres dos alunos sobre suas práticas de leitura extraescolares. Nos GF, eles revelaram que liam uma variedade de gêneros (contos, receitas, listas de compras, jornal, revistas de “fofocas”, revistas de arquitetura, revistas de receita, letreiros de ônibus). Há uma enorme diferença entre ter acesso e apreciar a leitura de um determinado texto.

Na escola, a concepção de leitura do(a) professor(a) e os interesses pela aprendizagem da leitura pelo aluno pode reforçar a imagem do ato de ler “como um processo passivo, de decodificação de informação, que é tanto mais bem-realizado quanto menos problemas de compreensão o leitor tiver em relação ao texto” (PIETRI, 2009, p. 23). Para o autor, ainda, “a imagem de que o bom leitor é aquele que lê o texto de uma só vez, sem hesitação ou interrupções, e rapidamente, sem dificuldades, é uma falsa imagem, que pode levar a inadequações nas atividades de ensino de leitura”.

Na busca da conquista da escola como espaço de leitura, deparamo-nos com a biblioteca, um espaço destinado à leitura de fruição, à consulta e aos encaminhamentos de práticas pelo professor. Neste espaço,

[...] As professoras da EJA consultam muito. Os professores de 6º ao 9º anos consultam também porque fazem pesquisas, independente dos projetos que eles tão apresentando. Por exemplo, projeto sobre os negros, aqui tem muita história, muitos livros, eles [alunos] pedem os livros emprestados, fazem os trabalhos. Aqui também tem o computador, eles usam muito o computador. (Professora Luna)

A cultura de consulta à biblioteca se constituía num aspecto positivo, pois demonstrou que os professores reconheciam esse espaço como um lugar no qual os alunos podiam construir saberes. No entanto, precisam romper as barreiras entre as leituras exigidas pelas disciplinas para cumprir tarefas e outras possibilidades de leituras que permitem a formação do leitor.

A investigação colaborativa demonstrou que as práticas de leitura na escola quase sempre se restringiam ao espaço da sala de aula. Em contextos de aulas observados, a professora Dácia levou livros para a sala de aula. Na ocasião, informou-os que os livros, dicionários, que seriam utilizados na aula de leitura foram pegos emprestados na biblioteca. Segundo a professora Luna, as professoras da EJA:

[...] Sempre vêm aqui, fazem trabalho em grupo com os alunos, e cada um fica com o livro para desenvolver aquilo que ele determinou na sala de aula. Por exemplo: resumo de um livro, eles nunca fazem porque é muito extenso. Mas dois capítulos, um capítulo sobre aquela história eles sempre fazem.

Ir à biblioteca com diferentes propósitos para sentir o prazer e o desejo de ler, de pesquisar e de levar o livro para casa, foram atividades realizadas a partir do encaminhamento do professor – mediador de leituras. No retorno à sala de aula, os alunos realizavam algumas atividades propostas pela professora a partir do texto lido. Ela, normalmente, solicitava aos alunos a produção de gêneros semelhantes aos lidos⁷⁰. Segundo Petit (2010), ler em casa, quando se conta com meios para isso, ou na biblioteca, é também uma maneira de complementar o aprendizado da escola e dos livros escolares. Segundo a professora Dácia, os alunos gostavam de visitar a biblioteca:

⁷⁰ Estamos diante de um contexto em que o texto é transformado em objeto de uma imitação. “A leitura nada mais é do que a motivação para a produção de outros textos pelo aluno. Com ela, dois resultados podem ser perseguidos: ou que o aluno escreva outro texto tratando do mesmo tema (ainda que tal tema lhe seja distante) ou que o aluno tome o texto como modelo formal para escrever, sobre outro tema, mas na forma do texto lido (e os alunos então escrevem poesias, crônicas, contos, fábulas etc., sempre de acordo com o modelo a ser seguido)” (GERALDI, 1999, p. 119).

[...] Na biblioteca tem uma vez por semana, na quarta. Eu percebo que eles gostam de folhear os livros. Mas, esse ano ainda não fui, porque a turma está grande e a gente ainda não conseguiu. Como a gente está começando o ano, a coordenadora Quíone teve que fazer reclassificação de aluno. Não consegui sentar com ela para ver como vamos fazer esse trabalho da leitura na biblioteca. Eu estou com 36 alunos, teria que fazer uma separação.

De fato, a turma da professora, no início do ano letivo de 2012, era bastante numerosa. Porém, os alunos faltavam muito às aulas. Diariamente, contava com a presença de aproximadamente 26 (vinte e seis) alunos. No entanto, em nenhum momento ela cogitou a possibilidade de levá-los à biblioteca. As discussões coletivas sobre a necessidade de definir uma agenda de visitas à biblioteca, como foi realizada no ano anterior, não foi retomada durante o ano de 2013.

Os que estão na escola, ao reconhecerem a necessidade da construção de espaços de formação do leitor, podem criar momentos favoráveis ao acolhimento dos alunos, sozinhos ou no coletivo. E as professoras da EJA podem ter uma participação forte na construção de uma cultura escolar de fomento à leitura. A cultura da escola influenciou o tipo de leitores que formamos. A leitura “requer disponibilidade para ir além do já sabido, exige a construção de relações significativas” (MARTINS, 2005, p. 104). Segundo Pérez Gómez (2001, p. 20):

Na aula e na escola, há de se viver uma cultura convergente com a cultura social, de modo que os conceitos das disciplinas se demonstrem instrumentos úteis para compreender, interpretar e decidir sobre os problemas da vida escolar e da vida social.

O lugar da leitura na escola também influencia a atuação do professor-leitor e de leitura, pois se esse espaço permitisse a vivência de diferentes e significativas práticas de leitura, provavelmente, teríamos professores que reconhecessem a escola como um ambiente propício à leitura. Assim, em relação à realidade encontrada, podemos dizer que falta à escola a proposição de práticas de leitura que levem os alunos a compreenderem os textos.

3.5 Os propósitos dos alunos leitores: o que o professor precisa saber/fazer?

Na escola, em qualquer idade, ler para ter acesso ao saber pode permitir que a pessoa amplie a sua visão de mundo e de sociedade. O aluno da EJA demonstrou

ansiedade em ter acesso ao mundo letrado, revelando qual leitura é essencial para melhorar sua qualidade de vida. A compreensão que os alunos têm da situação escolar pode ser substancialmente diferente da que os professores têm (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Segundo o autor, os estudantes entendem a escola não como espaço de aprendizagem, mas como um lugar de socialização.

O aluno-leitor aprende, desde os primeiros contatos com a cultura escrita, a fazer opção pelo gênero textual que mais lhe encanta. Os alunos da professora Dácia, ao procurarem a biblioteca escolar, buscavam ter acesso a: “[...] romance. Eles adoram romances, dos escritores alagoanos. Geralmente é só a terceira fase. 10% na primeira fase, também 10% na segunda fase, agora é 80% na terceira fase” (Professora Luna).

Quanto mais elevado o nível de escolarização dos alunos da EJA, mais buscavam a biblioteca para escolher textos que, muitas vezes, não circulavam na sala de aula ou em suas práticas cotidianas. Nesse caso, pode haver um distanciamento entre as leituras realizadas em sala de aula e as leituras realizadas a partir da escolha do aluno-leitor. Cabe, então, às professoras e aos alunos maior aproximação, para que os professores possam conhecer as práticas de leitura realizadas e preferidas de seus alunos.

Em depoimento anterior, a professora Dácia afirmou que não tinha certeza de qual gênero textual seus alunos gostavam de ler. Nesse caso, se não houvesse na escola a cultura do individualismo e isolamento, o diálogo com a professora Luna poderia ser uma possibilidade de conhecer os gostos e as preferências dos alunos durante suas práticas de leitura na biblioteca e/ou no empréstimo de livros. Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 75), na escola, “a incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação potente: quase por definição, sustentam o conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes de novas ideias permanecem inacessíveis”.

O aluno-leitor que ainda não aprendeu a buscar na biblioteca suas leituras favoritas, solicitava a ajuda da professora Luna, sobre quais livros eram mais indicados para a fase que cursavam, como podemos observar no depoimento da professora:

Alguns, eu indico. [...] Porque aqui eles são divididos, em romance, poesias. São divididos pelas áreas. Tem livros de educação infantil, de literatura juvenil e alagoanos ilustres [...]. Então, eles vêm aqui: ‘Eu quero ler sobre a vida de uns escritores alagoanos, de Graciliano Ramos’. Então, eu pego e mostro. Agora, mais na 3º fase. A 1º fase vem pegar mais livrinho infantil

[...], historinhas, porque eles querem livros que tenham as letras grandes e que não sejam muito volumosos.

Conhecer o acervo da biblioteca, capaz de indicar um texto que atenda ao interesse imediato do aluno da EJA, é um aspecto essencial na construção da prática de frequentar a biblioteca para atender a curiosidade de leitor. Outro aspecto relevante, consiste na constatação da escolha de livros dedicados ao público infantil pelos alunos da EJA, reforçando a perspectiva de que eles só podem/devem/conseguem ler livros pouco volumosos, escritos com letras grandes.

Se a EMFF se tornasse um espaço de diálogo colaborativo entre a professora Dácia, a coordenadora Quíone e a professora Luna, quando cada uma expusesse as suas impressões sobre o aluno-leitor da EJA, poderia ser este um dispositivo para planejar outras práticas de leitura na escola. Na cultura de colaboração, há espaço para o conflito e a discrepância, sempre que existem mecanismos de comunicação e entendimento. Embora percebêssemos indícios da tentativa de superação do isolamento profissional, na escola ainda persistem o conservadorismo da prática e a resistência à inovação; práticas difíceis de quebrar (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

A biblioteca escolar possibilita aos alunos e às professoras o acesso a um universo de conhecimento mais amplo do que práticas cotidianas da sala de aula. No espaço da biblioteca, a professora deve reconhecer:

[...] Eles ficam superinteressados. Gostam muito de vir à biblioteca. Eles gostam dessa aula. Agora, alguns poucos acham que isso não é aula. Acham que aula é a professora na sala de aula usando o quadro de giz, escrevendo e dando sua aula [...]. (Professora Luna)

Há, como podemos perceber, vários entendimentos entre professore(a)s e alunos sobre uma aula na biblioteca. Às vezes, ambos não têm clareza da natureza de uma aula de leitura. Uma aula pode acontecer em outros espaços da escola e fora dela. O que caracteriza uma aula não é a transcrição de atividades do quadro negro para o caderno, mas o processo dialógico que a construção do conhecimento suscita. Segundo Meirieu (2002, p. 183), “a vida na sala de aula refere-se sempre às aprendizagens e estas são preparadas e organizadas pelo professor”. Para o autor, os dias “são sempre iguais, geralmente tristes, e porque, após o entusiasmo da primeira infância, o aluno quase sempre é incapaz de dizer com precisão o que aprendi hoje”.

Na realidade, não é fácil percebermos a influência da escola sobre a formação do leitor e do professor de leitura por ser um processo complexo. No entanto, a escola ocupa um lugar privilegiado na formação dos leitores das camadas populares. Segundo a professora Luna, a escola tentava incentivar a visita dos alunos à biblioteca ao premiar os alunos: “[...] faz assim: aquele aluno da EJA que mais frequentou a biblioteca a gente dá um brinde. Como é feito os alunos destaque, aqui no pátio, a diretora dá um prêmio a ele. [...]”. O incentivo à visita à biblioteca pode acontecer de diferentes formas. Cabe à escola definir quais as mais viáveis. O propósito deveria ser a construção de uma cultura escolar de leitores.

A forma adotada pela escola e pela biblioteca reforça a meritocracia e a hierarquização do conhecimento: quem é melhor, quem é pior. No entanto, a escola deveria tornar-se uma das principais agências de leitura para os alunos independente de prêmios. Para Bourdieu (2009, p. 241) o sistema escolar representa o mesmo papel que representa em nossas sociedades, isto é, “quando se torna a via principal ou exclusiva de acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo, penso que ele produz um efeito inesperado”.

Havia na EMFF, outra tentativa de incentivar práticas de leitura, como no depoimento da coordenadora Quíone:

[...] O incentivo é falar para eles que a leitura ajuda. Que eles venham frequentar a biblioteca, porque aquele aluno que lê muito aprende rápido, eles têm muito interesse em ler e escrever. Às vezes, eles estão na terceira fase e não voltam mais à escola, porque já aprenderam a ler e escrever, acham que isso é suficiente. Então, a gente incentiva a visita à biblioteca. No começo do ano, a gente fala que a biblioteca está aberta e que chegaram livros novos. Eles vêm. Tem uma página aqui, tudo da terceira fase 90% [dos alunos] da 3º fase. Eles têm muito interesse em ler.

Para os sujeitos alunos que provêm de um meio socioeconômico desprestigiado, mesmo que já sejam alfabetizados, com contato e acesso a poucos livros em casa, associada:

À ideia de que a leitura não é para eles, a preferência que se dá às atividades compartilhadas em detrimento destes ‘prazeres egoístas’, uma dúvida sobre a ‘utilidade’ dessa atividade, o difícil acesso à linguagem narrativa – tudo que pode dissuadi-lo de ler (PETIT, 2010, p. 139).

Isso, constrói um imaginário de que ler é uma prática que se aprende a exercer, exclusivamente, na escola. Mas, os determinismos sociais não são absolutos, encontramos alunos pertencentes à classe popular que demonstram prazer pela leitura. Por isso, a biblioteca escolar precisa se caracterizar como um ambiente vivo e acolhedor, no qual o leitor se sinta convidado a frequentá-la.

Para que isso se mantenha, a escola precisa constituir-se num espaço de formação de leitores, investindo constantemente no incentivo à leitura. Segundo a professora Luna

A gente vai retornar o convite, dizer que chegaram livros novos, interessantes. A gente está sempre lembrando, dizendo: gente, a biblioteca é de vocês [...]. Geralmente, as primeiras fases, a professora traz aqui no começo do ano. A 1ª fase são os alunos novos, os alunos que estão chegando à escola. Então, eles nunca foram a uma biblioteca, não sabe como é. [...] Eu explico para eles como funciona uma biblioteca, para que serve, e qual o objetivo e, porque eles têm que vir a uma biblioteca. Mostro a divisão dos livros, romance, poesia, o que interessa para eles. Porque primeira fase geralmente está sem saber de nada. A gente mostra os livros, chama para vir ver revista, porque a revista atrai. A biblioteca não é só para o aluno vir aqui ler, é para fazer trabalhos também. A professora passa um trabalho em grupo. Eu chamo um grupo para cá e oriento.

Esta fala trouxe à tona a reflexão de que a referida escola ainda não conseguiu se constituir em um espaço de formação de leitores. Os sujeitos que frequentavam a biblioteca revelaram certo desprezo ao referido espaço. Mesmo assim, era realizado um trabalho de “formiguinhas”, todos os anos os professores da escola insistiam em recomençar o trabalho na biblioteca. No extrato supracitado, a expressão “primeira fase geralmente está sem saber nada” demonstra a concepção que se tem dos sujeitos da EJA – aqueles que não sabem nada. Desconsidera completamente a história de escolarização desses sujeitos, suas práticas sociais, seus conhecimentos de mundo e de sociedade, sua forma singular de ler a realidade.

Na biblioteca, também foi possível perceber o que se pensa dos leitores da EJA:

É aquela história, é o aluno trabalhador. Eles passam o dia todo trabalhando. Eu incentivo muito eles. Eles são uns heróis porque trabalham o dia todo, chega à noite e ainda ter cabeça para estudar. Às vezes, têm uns que tem trabalho pesado. Depende muito do patrão, tem uma que vem aqui o patrão deixa ler, deixa mexer no computador, isso é uma coisa rara. (Professora Luna)

Os olhares e os entreolhares, quando se trata dos sujeitos alunos da EJA – caracterizados historicamente como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, que são incapazes – reforçam a ideia de perdão, “os coitadinhos”. Com base no rompimento desse entendimento é que nos propusemos a suscitar a discussão de que o professor precisa construir novos saberes sobre a especificidade desses sujeitos.

É sabido que eles são sujeitos trabalhadores, assim quais são os eventos e práticas de leitura compartilhadas por esses sujeitos? Como ensiná-los a ler? Tudo isso implica, também, na formação do professor leitor e de leitura. Sobre esse incentivo no ambiente de trabalho, temos uma fala representativa: “A minha patroa dizia: vai estudar mulher! Você é nova, vai estudar! Eu digo: eu quero aprender a escrever direito, eu vou estudar! Não é fácil. É muito cansativo” (Aluno 2, EMFF).

Conhecer a especificidade do aluno-leitor da EJA, que tem sua história, sua cultura, sua identidade e seus conhecimentos de mundo, exige que a instituição escolar possibilite o direito de igualdade de acesso aos bens culturais. Esses sujeitos buscam seu direito de estudar, de completar o ensino fundamental e de alcançar outros níveis de ensino, como substrato de novas e melhores oportunidades de trabalho e de vida (FURINI *et al.* 2011).

Na EEMLO, a sala de leitura encontrava-se desativada durante o período de observação. E, em diálogo com a coordenadora Calidora, ela afirmou que foram poucas as possibilidades de reativação do referido espaço.

A investigação foi mostrando que, na referida escola, não há o sentimento de coletividade, e que persiste fortemente o cultivo do isolamento profissional. Sobre a cultura do isolamento, a professora Calista expõe: “Chega a coordenação com ideias e tudo. Mas, eu acho que tá tão arraigado no professor, de cada um fazer o seu, que as coisas parecem que não acontecem assim de forma geral, acontecem no universo da sala de aula”.

A dinâmica e a “organização da escola oferecem muitas oportunidades de inibição ou de alargamento da colaboração” (FULLAN; HARGREVES, 2001, p. 161). Nesse contexto, fomos observando que, de fato, “a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica” (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p. 130). Para o autor, ainda, “As tradições, os costumes, as rotinas, os

rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condiciona claramente o tipo de vida que nela se desenvolve [...]”.

Essa cultura institucional que reforça a ideia de “cada um por si” foi sentida ao longo de toda a investigação colaborativa na EEMLO. Nesta escola, durante a pesquisa, não se tinha uma pessoa responsável pelo espaço da biblioteca, e a ativação desse espaço poderia contribuir na formação de leitores. Mesmo assim, a professora Calista afirmou que havia possibilidade da circulação dos livros:

[...] Se o livro está catalogado, tem como fazer o controle. Se caso não tiver (catalogado), é um pouco mais complicado. Mas, se está catalogado a gente tem como dizer emprestou dia tal e pega dia tal, isso pode ser feito. (Professora Calista)

A professora demonstrou certo desconhecimento sobre as possibilidades de atividades que podem ser propostas no espaço da biblioteca. Percebemos que, na verdade, trata-se apenas de um lugar onde eram depositados alguns livros, e que estes poderiam ser emprestados, mesmo com a ausência de um profissional habilitado para cuidar e desenvolver atividades nesse espaço.

Neste capítulo, foram se (re)velando formas singulares de se tornarem professoras de leitura na EJA, num contexto em que o ser professor leitor e de leitura se construíram historicamente, a partir das histórias de vida e profissionais dessas professoras. As narrativas das professoras demarcaram que, após a inserção no ambiente de trabalho, as práticas de leitura acontecem, sobretudo, com o objetivo de planejar as aulas, atrelando-as às suas necessidades imediatas.

O diálogo nos conduziu também à percepção e confirmação de que as práticas de leitura realizadas pelas professoras têm um denominador comum: sua relação com as práticas de leitura a serem realizadas para/com os alunos e/ou pelos alunos. Assim, a sala de aula configurava em espaço de docência na EJA, à medida que se confirmava que os processos formativos inicial e continuado pouco contribuíram para pensar o trabalho docente de ensino da leitura.

Nas escolas investigadas, as práticas de leitura aconteceram, quase exclusivamente, na sala de aula. As escolas, como um todo, ainda não se constituíram espaços fermentadores de leitura. Como demonstramos, ao longo do capítulo, os espaços destinados à leitura, biblioteca escolar/sala de leitura, não são entendidos como

espaços possíveis de despertar o interesse pela leitura, e pouco a escola tem feito para possibilitar, ao menos, o acesso dos alunos a esses espaços.

A investigação nos mostrou também que compreender a natureza do saber “exige que se identifiquem os seus elementos constitutivos, as suas características, a racionalidade de sua base, numa palavra, os princípios do processo reflexivo mobilizado pela ação” (TERRIEN, 2000, p. 241). Com base neste diálogo sobre a formação do professor-leitor e de leitura na EJA, no próximo capítulo discorreremos sobre os saberes docentes desvelados a partir das práticas de ensino da leitura vivenciadas pelas professoras.

4 OS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE SOBRE O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS SOBRE OS EVENTOS DE AULAS

É preciso ler, é preciso ler... E se, em vez de *exigir a leitura*, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler? A felicidade de ler? O que que é isso, a felicidade de ler? (PENNAC, 1998, p. 80)

Na epígrafe, Daniel Pennac conduz-nos a pensar sobre a vivência de outras possibilidades de se propor práticas de leitura na escola, entre elas, a partilha da felicidade do professor em ler. A felicidade de ler não é dada, mas construída num contexto de letramento⁷¹ no qual a prática de ler é significativa e desprovida de “cobranças” ingênuas ou perversas, antes, durante e após a leitura, em lugares e ocasiões inusitadas, dentro ou fora da escola.

Os “olhares” sobre os eventos, aulas de leitura, que nos debruçaremos, foram frutos das reflexões e análises do período de observação das práticas de ensino da leitura, vivenciadas pelas professoras da EJA, na vida da sala de aula (MEIRIEU, 2002).

Neste capítulo, propomo-nos estabelecer um diálogo sobre os saberes docentes mobilizados no contexto de ensino da leitura e os potenciais saberes que precisam ser construídos pelas professoras partícipes da investigação em contextos de pesquisaformação.

No *movimentum* de olhar, de escutar e de perceber a singularidade das aulas de leitura, tivemos a possibilidade, inicialmente, de estabelecer um diálogo com as professoras por meio do encontro de socialização do diagnóstico⁷². As sínteses dos diagnósticos dos aspectos mais recorrentes nas práticas de ensino da leitura das professoras Dácia e Calista (quadro 2 e 3), foram socializadas na primeira sessão de reflexão. Esses momentos foram fundamentais para a continuidade da pesquisa, no âmbito do Observatório.

⁷¹ Entendemos letramento como o “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2002, p.18).

⁷² Esse encontro constituiu-se no primeiro diálogo com as professoras sobre o seu fazer pedagógico.

A nossa inserção nos *loci* das escolas nos possibilitaram desvelar saberes docentes subjacentes a concepções de leitura e às singularidades dos encaminhamentos didáticos propostos pelas professoras. Essas práticas demonstraram que as professoras, ao fazerem suas escolhas didáticas, deviam ser vistas “como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2003 p. 228). De fato, durante o período de observação, as práticas de leitura foram mediadas pelas professoras a partir de seus saberes e experiências⁷³.

Tais observações evidenciaram o lugar da professora, do texto e do leitor. A professora era aquela que dava a lição; o aluno era o sujeito que recebia a lição e tentava realizá-la; o texto era qualquer materialidade linguística que poderia ser lida (decodificada). Entendemos com Larrosa (2013, p. 139) que:

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

As aulas de leitura caracterizaram-se pelos contextos no qual os sujeitos professoras e alunos, das turmas observadas, propuseram-se ler um texto⁷⁴. Nesta pesquisa, entendemos o texto como “resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 71-72). Para o autor, ainda, “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”.

Para as professoras, só era possível observarmos as aulas de leitura durante os dias em que “ensinavam Português”. Esse fato demonstrou que elas tinham uma visão restrita da prática de leitura e da concepção de texto. Defendíamos que além da aula de Português, os alunos podiam/deviam vivenciar práticas de leitura significativas com diferentes propósitos, durante o ensino de qualquer disciplina escolar. O trabalho com a Língua Portuguesa precisa ser entendido como compromisso de todas as áreas, e o

⁷³ Os saberes e experiências possuem, portanto, três “objetivos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela (TARDIF, 2003, p. 50).

⁷⁴ Compartilhamos também da ideia de que “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10).

texto, enquanto evento comunicativo, circula por todas as áreas do currículo, diferenciando-se apenas dos objetivos e propósitos da leitura.

Em se tratando dos alunos da EJA, cada jovem, adulto e/ou idoso possui processo de aprendizagem, tem etapas de desenvolvimento distintos, tem obstáculos (pessoais, profissionais e sociais); tem objetivos para com a escola e para com a aprendizagem da língua escrita; tem saberes de mundo e sobre o mundo; tem medos; angústias; inquietações e mitos. Tudo isso reforça o postulado de que para os sujeitos alunos dessa modalidade, sobretudo, ler é ler escritos reais (JOLIBERT, 1994).

Nas práticas de ensino da leitura na EJA, a mediação da relação autor-texto-leitor (KOCH, 2006) apresentara característica peculiar – estudo do texto, bem diferente das práticas mais “naturais” do senso comum de leituras, em contextos sociais fora da escola, a saber: leitura da Bíblia na igreja; leitura de um cardápio em um restaurante; leitura de um encarte de supermercado; leitura de um processo jurídico; a leitura de uma lista de compras; a leitura do jornal, entre outras práticas reveladas pelos alunos nos grupos focais.

Nesse sentido, nas práticas de leitura observadas, aprender a ler na EJA apresentou-se como uma prática sistematizada, preocupada, sobretudo, com a estratégia de decodificação e “compreensão” de algumas passagens do texto, distante da conquista da leitura como prática social (BOURDIEU, 2009; CHARTIER, 2009). Isso aconteceu porque “o discurso pedagógico dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela a leitura e avalia” (LARROSA, 2013, p. 130).

Em se tratando do lugar do aluno, potencial leitor na EJA, as práticas de ensino da leitura vivenciadas inquietavam-nos pela ausência do diálogo autor-texto-leitor, o que nos levou a refletir junto às professoras sobre a possibilidade de mediar o aluno na construção de novos saberes sobre o ato de ler com diferentes propósitos sociais, os usos e suas funções comunicativas.

Confirmando o que afirma Certeau (2008), o texto só tem sentido graças a seus leitores. Segundo Laffin (2013), muitos docentes salientam a relevância de considerar a história de vida e a intencionalidade dos sujeitos alunos, ao procurarem a escolarização, pensar a organização metodológica da aula, critérios para a seleção dos conteúdos e as atividades, aqui o problema repousa sobre os modos de planejar as práticas de leitura.

Didaticamente, discorreremos sobre as práticas de ensino da leitura dando ênfase aos saberes docentes; em seguida, trataremos dos saberes das professoras sobre o ensino da leitura desvelado no contexto da observação; posteriormente, apresentaremos as reflexões sobre o ensino da leitura a partir dos diálogos com as professoras no encontro de reflexão sobre o diagnóstico das aulas.

4.1 O saber/fazer ensinar a leitura: o olhar sobre o diagnóstico das aulas

A referida socialização aconteceu no espaço da biblioteca/sala de leitura, no horário noturno nas duas escolas, cabendo às professoras da Universidade socializar o diagnóstico e fazer a escuta.

Ao tomarmos como referência a concepção de diagnóstico, optamos por apresentar, nas referidas sessões, as sistematizações dos saberes explícitos, implícitos e silenciados nas práticas das professoras Dácia e Calista. Nesse momento, as professoras puderam ir tecendo ou não comentários, justificativas, expectativas, inquietações sobre os aspectos observados. Deixamos explícito, caso se sentissem prejudicadas, que poderiam externar suas inquietações durante os referidos momentos.

Considerando que na interação face a face os participantes adequam seus discursos de acordo com o contexto dinâmico de sua produção, a cada aspecto socializado abríamos o diálogo com as professoras de modo que elas pudessem reconhecer em quais contextos percebiam essas recorrências e as possibilidades de ressignificá-las. Esse diálogo pode ser percebido ao longo deste capítulo, pois o mesmo se constituiu a partir das observações da prática até o evento de socialização do diagnóstico, permitindo-nos sistematizar também os saberes docentes revelados a partir dessas estratégias didáticas (quadros 4 e 5).

Na ocasião, na EMFF, estavam presentes as professoras da escola Bernice, Dácia e Laila, a coordenadora pedagógica Quíone, as professoras da Universidade Adriana, Ebe, Mélia, Nazira e a bolsista Filotéia. No quadro 2, expomos os aspectos que foram socializados na EMFF, tendo por base a análise da prática da professora Dácia:

QUADRO 2

SÍNTESE DO DIAGNÓSTICO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DA PROFESSORA DÁCIA

ESTATÉGIAS DIDÁTICAS RECORRENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de uma variedade de gêneros (contos, fábulas, ditados populares, músicas, crônicas, contos populares, anúncios classificados); • Mediação da prática de leitura; • Leitura silenciosa do texto pelos alunos; • Leitura oral pela professora; • Leitura oral pelos alunos; • Utilização de estratégias de leitura (decodificação, antecipação e inferência); • Questionamentos sobre o texto (interação com os alunos); • Encaminhamento de outras propostas de atividade (pesquisa no dicionário, estudo de aspectos gramaticais e produção de texto); • Predominância do discurso assimétrico; • Desconsideração do livro didático de Português; • Não expunha o objetivo da prática de leitura.

Fonte: Banco de dados do Observatório Alagoano de Leitura (2012).

No contexto das salas de aula, “a olho nu”, as rotinas da prática de ensino da leitura de ambas professoras constituíram a materialização dos saberes-na-ação, nos termos de Tardif (2003) derivados do conhecimento da ação e revelados em formas de agir. Desta forma, as estratégias didáticas apresentadas no quadro supracitado ilustraram saberes docentes. Saberes esses construídos por meio de interações em processo de formação continuada, diálogos na escola, observação de práticas e pela experiência escolar vivenciada.

Nessa sessão, na dimensão coletiva, com a perspectiva de analisar questões que demonstrassem a necessidade de mudança com vista ao processo de pesquisaformação, encaminhamos, inicialmente, algumas reflexões sobre a possibilidade de circulação de mais gêneros textuais para além da esfera escolar; formas de explorar as características dos tipos textuais; sobre práticas de leitura na escola, entre outras.

Em diálogo com a professora Dácia externamos que era do nosso interesse, caso ela aceitasse, aprofundarmos os estudos sobre a leitura e as práticas de leitura. Nessa direção a professora Mélia afirmou “essa diversidade de gênero é importante. [...] Como a gente poderia aprofundar, para ajudar aqueles que na hora da leitura silenciosa e na

leitura em voz alta ficam mais assim [calados], quero dizer, como explorar melhor?”. No diálogo, esclarecemos:

Esse aprofundamento viria com a leitura de texto, na discussão coletiva, no planejamento, na reflexão sobre sua aula, quando você for sentindo esse novo caminho, nós faremos outra reflexão. E você pode dizer: dessa forma foi melhor, não foi. Esse é o propósito da nossa mediação, aprofundar a possibilidade que você aponta e com negociações, porque você está na sala de aula. Seria nesse sentido, uma ação em sala de aula, uma reflexão, um estudo e uma nova ação [...] (Professora Mélia).

Nesse momento, a professora Dácia afirmou que teria interesse em participar da pesquisa, pois precisava: “aprimorar conhecimentos”, assim a reflexão colaborativa pode ser um momento de ressignificação da prática. Na referida sessão reconhecemos também nossas aprendizagens, enquanto partícipes do processo reflexivo, uma vez que: “Estamos aprendendo muito sobre as práticas de leitura, sobre interação, sobre a linguagem, sobre a forma como eles [alunos] participam. Isso para nós também é significativo. Percebemos o que eles [alunos] têm de singular” (Professora Dácia).

Das observações, restam-nos memórias, perguntas, saberes e inquietações. Certamente a reflexão epistemológica contemporânea sobre a leitura e sobre as práticas de leitura vão se redesenhando de modo a exigir outras posturas do professor mediante o autor, o texto, o leitor e o mundo.

Na ocasião da socialização na Escola EMLO estavam presentes a professora Calista, as professoras da universidade Adriana, Mélia, Ebe e Vítula, e a bolsista do observatório Lana.

Esse momento seguiu a mesma dinâmica adotada na EMFF, a cada socialização dos aspectos sistematizados no diagnóstico abriu-se o diálogo no grupo, de modo que pudéssemos ouvir a professora e fomentássemos a discussão sobre as possibilidades de redirecioná-las. No quadro 3, expomos os aspectos socializados a partir do diagnóstico.

QUADRO 3

SÍNTESE DO DIAGNÓSTICO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DA PROFESSORA CALISTA

ESTATÉGIAS DIDÁTICAS RECORRENTES

- Distribuição de uma variedade de gêneros (anúncios classificados, parlendas, receita, músicas, poemas);
- Mediação da prática de leitura;
- Leitura silenciosa do texto pelos alunos;
- Leitura oral pela professora;
- Leitura oral pelos alunos com ajuda da professora;
- Questionamentos sobre o texto (interação com os alunos);
- Encaminhamento de outras propostas de atividade (estudo de aspectos gramaticais);
- Práticas infantilizadas.

Olhar para a sala de aula em função do que nele acontecia, a aula – em um tempo delimitado de encontro de sujeitos (GERALDI, 2010b). Durante as observações das aulas da professora Calista, deparamo-nos com uma prática de ensino da leitura como réplica das práticas de leitura realizadas pela professora para as crianças durante o horário diurno: os mesmos textos, as mesmas estratégias didáticas. No entanto, ali estavam sujeitos jovens, adultos e idosos que expuseram por meio de gestos, expressões e silêncios seu desconforto com relação às práticas propostas.

No quadro 3 ficou explícito que o professor, muitas vezes, transmite a ideia de que ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, e que são poucas as possibilidades de diálogo. Assim, a oralização do texto, ou leitura em voz alta continua sendo a principal atividade escolar da aprendizagem da leitura na EJA.

A professora Calista demonstrou sua insegurança com relação à pesquisa, ao propor práticas sem planejamento e aligeiradas. Essas práticas revelaram que o “como” ensinar a ler e a leitura na EJA é uma experiência compartilhada entre professora e alunos. No entanto, é o professor que por meio da mediação conduz a prática de leitura delimitando o como e o que se pode ler em um determinado texto.

4. 2 As práticas de ensino da leitura desvelando os saberes docentes

O ensino da leitura na EJA impõe desafios aos professores, à medida que eles precisam dominar saberes docentes intrínsecos ao modo como os sujeitos adultos aprendem a ler. Para a elite e para classe média, o processo de aprendizagem da leitura inicia-se bem antes da entrada na escola, por meio de práticas sociais. Os alunos da EJA tiveram pouco ou quase nenhum contato com a escrita e, conseqüentemente, com a leitura.

Para esses sujeitos, a participação nessas práticas é importante por toda a vida como exigência da sociedade letrada. Segundo Sim-Sim (2001, p. 51) “a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistemática por parte de quem ensina”. Essa concepção implica uma postura ativa do aluno mediante, portanto, de “competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriarem-se desse objeto, instrumentos distribuídos segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar” (BOURDIEU, 2009, p. 237).

Na EJA⁷⁵, deparamo-nos com aulas de leitura desmotivadoras, com professoras que restringem suas práticas de ensino da leitura apenas à mera avaliação da decodificação do texto por parte dos alunos (SANTOS, 2006). O ensino da leitura pode estar sendo entendido, pelo professor, como aprendizagem dos processos de reconhecimento da palavra escrita. Neste momento, o professor está sendo ator de sua prática – um sujeito que assume a responsabilidade de sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá (TARDIF, 2003).

Ante o retromencionado contexto, é possível atribuir outros significados às práticas de ensino da leitura e ao próprio ato de ler dos sujeitos da EJA, no qual os modos de ler, na escola, sejam inseparáveis dos contextos de ação dos leitores (KLEIMAN, 2004). Entre inúmeras concepções sobre leitura, é relevante entender que ler é questionar o escrito a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa situação de vida (JOLIBERT, 1994), como nos demonstraram os sujeitos da EJA durante esta investigação.

A atribuição de sentidos ao texto, expectativa real do leitor e relações sociais cotidianas estão intrinsecamente relacionadas. Defendem Colomer e Camps (2002, p. 90) que “o papel central da leitura não é ler para aprender a ler, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem definido”.

Deparamo-nos, no início desta investigação, com a expectativa das professoras ao questionar: “Vocês vão nos mostrar como devemos fazer; “Eu quero aprender com vocês!” (Professora Dácia); e, apelaram: “Será que as alunas bolsistas do Observatório não poderiam dar uma aula para nós observarmos”? (Professora Calista). Para

⁷⁵ Essa afirmação se justifica pelos nossos 10 anos de inserção como pesquisadora, exclusivamente, na EJA.

desconstruirmos essas expectativas foi necessário um longo processo de diálogo sobre a especificidade de uma prática de leitura; sobre condições concretas de leitura na escola (SILVA, 1998); sobre mediação do professor, e sobre princípios teórico-metodológicos de uma investigação colaborativa, entre outros aspectos.

Nas aulas de leitura na EJA, observamos o apagamento da voz dos alunos no momento em que eles tentavam estabelecer relação de interação entre autor-texto-leitor-mundo, utilizando-se de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), entre elas, antecipações e inferência, como veremos detalhadamente no próximo capítulo. Esse apagamento aconteceu porque as professoras demonstraram um saber “limitado” sobre os alunos da EJA, enquanto sujeitos de conhecimento e de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999); sobre a história de leitura do texto (CHARTIER, 1998); sobre a história do leitor; sobre o ensino das estratégias de leitura.

Para além disso, é ao longo da vida que o leitor vai se formando, em interações constantes com o universo natural, cultural e social em que vive. O uso de estratégias de leitura é inevitável, pois o leitor diante do texto utiliza-as constantemente para chegar à compreensão. Segundo Solé (1998, p. 166), entretanto, “[...] Para ensinar estratégias de compreensão leitora, muitos professores utilizam o que na verdade constituem estratégias de avaliação do que se compreendeu – como as perguntas pós-leitura [...]”.

A adoção de uma maneira de ensinar a leitura na EJA, cultura docente (HARGREAVES, 1994; PÉREZ GOMEZ, 2001), pode ser reflexo das poucas oportunidades que as professoras tiveram de construir saberes próprios sobre a leitura e sobre como ensinar sujeitos alunos a ler. Essas lacunas na formação das professoras impossibilitam-nas de planejar e de propor intervenções didáticas que levassem os alunos a extrapolar o sentido explícito na linearidade do texto. Segundo Solé (1998, p. 166) “Uma concepção simples do que é a leitura e dos meios de ensiná-la levam a uma prática uniforme e estática, que não favorece a observação do professor sobre o processo em andamento”.

4.3 Aulas de leitura na EMFF: um olhar sobre os encaminhamentos didáticos

Ensinar sistematicamente o aluno a ler requer do professor o planejamento de práticas significativas de leitura. Ensinar a ler não é tarefa simples. O professor, por

diversos motivos, desconhece outras possibilidades de ensino da leitura para além da exploração superficial da materialidade linguística, impossibilitando que “o leitor elabore e faça a mediação com o social, com o concretamente vivido” (SILVA, 1998, p. 5). Esse fato tem levado professores a irem em busca de modelos/molduras – “boas práticas de ensino da leitura”. Em contexto de formação continuada, esperam-se que o(a)s formadore(a)s lhes apresentassem “formas mágicas” de ensinar a ler.

As aulas de ensino da leitura perpassavam uma concepção de língua; de texto e de leitor. Por vezes, parece-nos que as professoras não conseguiam ver e entender que essas concepções desenvolviam competências nos alunos, necessárias ou não à atuação dos alunos na vida profissional e/ou nas situações sociais cotidianas.

O quadro 4 foi organizado a partir da análise das observações da prática, da professora Dácia, num contexto em que os gêneros foram “lidos”. Na coluna “encaminhamentos didáticos” sintetizamos, numa ordem sequencial, os acontecimentos dos eventos de leitura.

QUADRO 4

SÍNTESE DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS DA PROFESSORA DÁCIA

ETAPA DA PESQUISA	SUJEITO	OBJETO DE ESTUDO DA AULA	ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS
OBP ⁷⁶	Professora Dácia	Música	Distribuição da letra da música. Leitura silenciosa da música pelos alunos; Oralização da música pela professora; Conversa sobre a música: “Essa música fala do quê?” Leitura pela professora e pelos alunos das estrofes da música; e, questionamentos sobre o sentido de algumas passagens da música; Abordagem superficial das características estruturais da música: estrofe, versos e rimas.
OBP	Professora Dácia	Contos populares	Leitura da capa do livro (autor, título e ilustrador); Pesquisa no dicionário do significado da palavra “Faceciais” (tema do livro); Escolha e leitura de um conto popular em dupla.
OBP	Professora Dácia	Contos populares	Retomada dos temas e do enredo dos contos lidos na aula anterior; Questionamentos sobre os contos; Retomada do significado da palavra “Faceciais” (definição do livro); Releitura dos contos;

⁷⁶ Observação da prática pedagógica – OBP.

			Questionamento sobre o que os alunos entenderam dos contos.
OBP	Professora Dácia	Poesia	Distribuição das poesias; Leitura silenciosa Leitura em voz alta acompanhada pela professora.
OBP	Professora Dácia	Classificados do jornal	Distribuição do texto; Perguntas sobre os classificados – que texto é esse? Quais informações podemos encontrar em um anúncio classificado? Leitura de alguns anúncios pela professora e pelos alunos; Produção de um anúncio.
OBP	Professora Dácia	Ditados populares	Distribuição do texto; Leitura silenciosa dos ditados populares; Conversa sobre o significado dos ditados populares; Rememoração dos ditados populares lidos; Montagem de ditados populares a partir das palavras que as compõem.
OBP	Professora Dácia	Anúncio classificado	Observação no jornal de anúncios classificados; Leitura de alguns anúncios (pelos alunos e pela professora); Leitura silenciosa e coletiva de um intergênero: “Classificados poéticos”; Perguntas sobre as características do anúncio; Produção de um anúncio poético a partir de um anúncio do jornal.
OBP	Professora Dácia	Conto	Leitura silenciosa do texto; Oralização do texto pela professora; Rememoração de outro conto lido; Pesquisa do significado da palavra conto em diferentes dicionários; Leitura pelos alunos e pela professora dos verbetes.
OBP	Professora Dácia	Crônica	Rememoração do texto lido na aula anterior; Leitura da crônica pela professora; Leitura pelos alunos do desfecho da crônica; Pergunta sobre a crônica; Escrita do posicionamento dos alunos sobre o desfecho da crônica.

Fonte: Banco de dados do Observatório Alagoano de Leitura, 2012.

As aulas de leitura mediadas pela professora Dácia foram reveladoras do modo singular de como ela entendia que deveria se materializar uma prática de ensino da leitura na EJA. Mesmo que o seu saber tenha sido construído a partir do saber da experiência, em detrimento ou por desconhecimento dos saberes linguísticos.

No que diz respeito a quanto cada professor da EJA sabe e ensina sobre a leitura, observou-se que é necessário considerar sua experiência profissional, sua história pessoal com a leitura e a sua inserção em cursos de formação continuada, mesmo que esses cursos tenham sido propostos, exclusivamente, para professores do ensino fundamental e/ou da educação infantil, como dialogamos no capítulo anterior.

A carência de formação inicial e continuada para professoras, provavelmente, leva-as à imitação de modelos de práticas de ensino da leitura, muitas vezes, infantilizadas, como também à escolha de gêneros textuais disponíveis em livros didáticos da educação infantil e/ou do ensino fundamental I. Esse fato pôde ser evidenciado nas práticas da professora Calista, enquanto a professora Dácia fez opção pela leitura de textos mais próximos da realidade dos alunos adultos, como veremos posteriormente.

A professora Dácia encaminhou apenas práticas de oralização dos textos coletivamente. No entanto, por se tratar da 3ª fase, os alunos que fizeram a oralização do texto demonstraram dominar a decodificação, os que estavam em processo inicial, normalmente, permaneceram calados, demonstrando estar em processo de silabação.

À medida que fomos observando colaborativamente a prática e, posteriormente, em diálogo com o *corpus*, para a sistematização do diagnóstico, percebemos que a professora Dácia, por possuir um saber e um saber-fazer específicos sobre o ensino da leitura, quando se propôs ensinar a ler utilizou algumas estratégias recorrentes em quase todas as aulas de leitura, a saber: **leitura silenciosa pelos alunos, oralização do texto pela professora e/ou pelos alunos, questionamento pela professora sobre qual assunto tratado no texto; e, comentários sobre a estrutura do texto, sobretudo dos textos escritos em estrofes e versos**, conforme observamos no quadro anterior. A aula a seguir, ilustra algumas dessas estratégias:

[Após os encaminhamentos iniciais (saudações, orientações e/ou informações), a professora distribuiu o texto xerocado: “Além de Bêbado”, de Ailton Villanova. Solicitou que fizessem a leitura silenciosa. E, saiu da sala para ir à biblioteca buscar alguns dicionários]

Ao retornar à sala, a professora questiona:

PROFESSORA DÁCIA. Já concluíram a leitura da crônica?

Alunos.: (silêncio)

PROFESSORA DÁCIA.: Vou ler o texto para vocês. “Além de bêbado. Ailton Villanova. Se em circunstâncias normais o Anfrísio Cardoso é desligado, imagine ele com meia dúzia de grogues no juízo.

Sujeito bom, amigão, distintíssimo, Cardoso é apreciador contumaz do barato biritil. Num sábado igual a este, eis que Anfrísio velho de guerra encontrava-se num barzinho da orla, tratando de transferir para a pança o conteúdo de um copo que já fôra enchido e esvaziado umas duzentas vezes. Concluída a tarefa, ele levantou o braço e gritou pro garçom. — Ô meu, desce mais uma cerveja! — Dá mais não, companheiro. O bar vai fechar! — retrucou o garçom. Nesse caso, me dê a conta que eu vou embora! O rapaz apresentou a conta, ele pagou a despesa, movimentou-se para a partida e caiu estatelado no chão. Tentou levantar-se e, novamente... cataplaft! Como em pé não estava dando certo, Cardoso saiu se arrastando até a porta do bar: imaginou que ao ar livre recuperaria as energias e, então, poderia levantar-se. Uma vez na calçada procurou erguer-se e estabacou-se de novo no cimento. Já cansado, decidiu rastejar quatro quarteirões até sua casa. E saiu por ali, naquele sacrifício danado – chap, chap, chap... Suspirou aliviado quando aportou na porta da residência: — Ufa! Cheguei! Respirou fundo e mais uma vez insistiu na tentativa de levantar-se para abrir a porta. Vabei! Nova queda, de venta na calçada. — Putaquipariu! Eu hoje tô de azar! Exausto, Anfrísio se rendeu e entrou rastejando. Finalmente, conseguiu chegar ao quarto de dormir. Problema, agora, era subir na cama. Tentou, tentou... Conseguiu! Aí, dormiu. Na manhã seguinte, ele acordou com a esposa bronqueando: — Bonito, né, seu Anfrísio? Ficou bebendo na rua até tarde, novamente! — Eeeuuu? Quem lhe disse isso? — Ligaram do bar. Você esqueceu sua cadeira de rodas lá, outra vez!”. E, aí ninguém riu? Gostaram da história?

Alunos.: (Silêncio)

PROFESSORA DÁCIA. Vocês gostaram da história? Entenderam?

Alunos.: (silêncio)

PROFESSORA DÁCIA. Minha gente, eu quase morri de rir em casa. Vocês não acharam engraçado, não?

ALUNO 1.: O que quer dizer biriteiro?

PROFESSORA DÁCIA. E, aí o que vocês entenderam do texto? Que texto é esse?

ALUNO 1.: Crônica.

PROFESSORA DÁCIA.: Crônica. Que textos vimos? Quem sabe me dizer o que é crônica?

ALUNO 5.: Crônica de futebol. Crônica política. Texto humorístico criticando um para outro.

ALUNO 1.: Sobre os fatos.

PROFESSORA DÁCIA.: Vocês vão procurar a palavra crônica no dicionário. [nesse momento a professora distribui os dicionários].

ALUNO 1.: É difícil pesquisar no dicionário.

PROFESSORA DÁCIA.: Para procurar as palavras no dicionário precisamos observar a ordem alfabética das letras que aparecem na palavra. E a palavra que tem em cima. [mostrando uma palavra no dicionário]. Procurem no dicionário a palavra crônica.

ALUNO 5.: Qual é a página?

PROFESSORA DÁCIA.: Procure seu A.

ALs.: Pesquisar no dicionário?

PROFESSORA DÁCIA.: Sim. Pesquisem.

ALUNO 9.: Achei professora.

PROFESSORA DÁCIA.: Então leia. Vão lendo o que é que crônica.

ALs.: (silêncio)

ALUNO 1.: Narração histórica, por ordem cronológica. 2. Pequeno conto, de enredo indeterminado.

PROFESSORA DÁCIA. Tá bom. “Narração histórica, por ordem cronológica. 2. Pequeno conto, de enredo indeterminado. Narração histórica, por ordem cronológica. 2. Pequeno conto, de enredo indeterminado”. Quem quer ler outro significado? Quem quer ler?

ALUNO 1.: Deixe eu ler. 1. Relato de fatos registrado em ordem cronológica. 2. Gênero literário onde os fatos são apenas narrados, conservando-se sua ordem cronológica⁷⁷.

PROFESSORA DÁCIA.: (fez a leitura do verbete do dicionário de Cegala). Que tipo de texto é crônica?

Alunos.: (silêncio)

PROFESSORA DÁCIA.: Pronto. (o sino tocou) Quando retornarmos do intervalo vamos trabalhar ortografia.

[Ao término da aula a professora informou que após o intervalo iriam trabalhar a ortografia das palavras do texto.]

Fonte: Dados do Observatório Alagoano de Leitura em EJA.

⁷⁷ Definição do dicionário Larousse (2001).

Do contexto de aula emerge, ainda que implicitamente, a orientação pedagógica a nortear nossas análises. Estamos diante de uma prática de ensino da leitura que não tinha preocupação com a relação autor-texto-leitor-mundo, mas exclusivamente com o reconhecimento da definição do gênero crônica, mesmo propondo modos de ler diferentes, como leitura silenciosa e oralização do texto pela professora, além da pesquisa no dicionário, o foco da aula não era a leitura e a compreensão do texto.

Para que o(a) aluno(a) avance no domínio da habilidade de ler gêneros de complexidade crescente e cada vez de modo mais autônomo, o professor ocupa o lugar central na condução dos alunos ao caminho da compreensão leitora. A função da professora consiste em ajudar os alunos nesse caminho: proporcionar-lhes um apoio que lhes permitisse ir além do que poderiam ir solitariamente, com a intenção, é claro, de que o tipo de obra que leem agora, se fossem ajudados, pudesse converter-se mais adiante em leitura própria (Professora da Universidade Adriana).

Na sala de aula, durante as observações, circularam apenas os livros didáticos e dois paradidáticos. Das 45 h de observação, apenas em uma aula a professora distribuiu um livro de contos populares – de Câmara Cascudo, *Facécias*⁷⁸. Ela não tinha a intenção de mostrar a estrutura narrativa do autor, que:

Obedece a um desenho próprio, oriundo provavelmente das formas orais de seu repertório pessoal a que se somaram, sem qualquer empolgação, o domínio extraordinário da língua escrita e familiaridade com a literatura (YUNES, 2005, p. 84).

Para a autora, ainda (p. 84-85), “Cascudo conta, não analisa apenas. Lá estão ações e personagens, lá está o tempo linear e cíclico, lá está o espaço real e fabulado, lá está a linguagem, dotada de um estilo singular que caracteriza o narrador”. Tudo isso não foi considerado, como observado no contexto da aula a seguir:

[A Professora Dácia, após entrar na sala e organizar o seu material, mostra para os alunos um livro e inicia a aula]

Professora Dácia.: O que está escrito aqui?

Alunos.: Câmara Cascudo [os alunos leram o nome do autor que aparecia na capa em letras].

Professora Dácia.: Contos populares são histórias que o povo conta? Vocês concordam? São contos da Carochinha...

Aluno.: Contos populares ou de quem?

Professora Dácia. Do povo... já ouviu falar do conto da Mula sem cabeça, do Lobisomem.

⁷⁸ CASCUDO, Luis C. *Facécias: contos populares divertidos*. São Paulo: Global, 2006.

Aluno 1.: FACÉCIAS. O que isso quer dizer?

Professora Dácia. O que vocês acham que são facécias?

Aluno 1.: Facécias são várias histórias. São várias histórias do tempo passado, histórias fáceis.

Professora Dácia. Quem pode olhar no dicionário o que são facécias? (uma aluna se disponibiliza)

Aluno 2.: Professora não tem no dicionário.

Professora Dácia. Você disse que não achou no dicionário, mas tem no livro. Além do nome do autor, todo livro tem um ilustrador. Quem será o ilustrador?

Aluno.: É quem sempre conta a história.

Aluno 2.: É quem fabrica o livro.

Professora Dácia.: Ilustrador vem de ilustrar. O que seria ilustrar? Ilustra a música. Ilustre o texto. Ilustrador é quem desenha a história. O autor também pode ser o ilustrador. O que seria melhor, um texto com figuras ou sem figuras? [a professora leu as informações da capa].

Alunos.: (silêncio)

Professora Dácia.: Vocês vão se juntar em dois. Mas, um que lê com fluência com outro que lê mais devagar. Quais foram os títulos que vocês escreveram?

[As duplas foram se formando e a professora fez o registro no quadro.]

Após agrupar os alunos, a professora orienta-os:

Professora Dácia.: Neste livro tem nove contos.

Aluno 5.: Contos? Dinheiro?

Alunos.: (risos)

Professora Dácia.: Escolham um conto.

Aluno 5.: É uma história inteira, aí lascou!

Alunos.: (risos)

Professora Dácia.: Vão escolhendo...

Aluno 6.: Vou escolher o mais pequenininho.

Professora Dácia.: Escolham e leiam. Na próxima aula nós vamos fazer uma leitura a partir desses contos.

[Após a escolha dos contos pelos alunos, a professora perguntou para cada dupla qual título do conto eles tinham escolhido.]

E reescreveu a lista no quadro.

O menino e o burrinho.

A mulher do piolho.

O homem que pôs um ovo.

O homem sabido.

O caboclo e o sol.

O caboclo, o padre e o estudante.

[Enquanto a professora escrevia o nome dos contos no quadro, observamos que alguns alunos tentavam ler os contos escolhidos pelas duplas, outros folheavam os livros. Percebemos também que, durante a leitura silenciosa, por algum tempo, os alunos demonstraram que estavam concentrados na leitura. A professora circulou pela sala, sentou ao lado dos alunos com o propósito de ajudá-los a ler os contos. Após alguns minutos, os alunos saíram para o intervalo. E a professora comunicou que daria continuidade à leitura em outro dia].

Da aula acima emerge a dificuldade da professora em estabelecer um diálogo com o(a)s aluno(a)s, de modo que ele(a)s pudessem avançar em seus níveis de compreensão leitora. Didaticamente, ela organizou a aula em três momentos: diálogo

com as informações da capa do livro; escolha do conto a ser lido; leitura silenciosa do conto em dupla.

No primeiro momento, observamos o lançamento de curiosidade por parte dos alunos, respostas da professora e/ou encaminhamentos de outros questionamentos pela professora, sem a preocupação de construir o sentido do texto, mas de apresentar definições empíricas ao termo “facécias”, desconsiderando a curiosidade e as hipóteses dos alunos. “Facécias são várias histórias?”; “São várias histórias do tempo passado, histórias fáceis?”(ALUNO 1). O mesmo contexto ocorreu com a definição de ilustrador: “É quem sempre conta a história”. “Quem fabrica o livro?”. Tivemos a impressão de que a professora não sabia o que fazer com o texto, como mediaria a interação autor-texto-leitor-mundo produzindo aprendizagem, a aprendizagem na/da/entre interação de sujeitos cooperativos que compartilham objetivos em comum, que vivem uma prática de ensino colaborativa.

No segundo momento, ao encaminhar a leitura, os alunos demonstraram resistência para escolher o conto. Como sussurrou um aluno: “Texto inteiro, aí lascou! (Aluno 5)”. E o mesmo aluno brinca com a polissemia da palavra “contos”: “Contos, dinheiro?” No entanto, a professora, como vimos, não interagiu com as vozes dos alunos. No terceiro momento, os alunos tentam fazer a leitura silenciosa dos contos, e muitos aspectos linguísticos necessários à compreensão ficaram por se explorar nessa aula.

Ao longo das observações, percebemos a forma singular da professora Dácia de abordar um texto, na qual se restringiu à análise superficial da materialidade linguística. Ela utilizava as mesmas estratégias pedagógicas e se limitava a fazer algumas perguntas sobre o que os alunos entenderam do texto. Há, dessa forma, a rotinização do trabalho docente, que se fossiliza em ações/formas padronizadas de ações, em comportamentos repetitivos, atitudes, formas, gestos mecânicos (TARDIF, 2003).

Em nenhum momento, a professora Dácia refletiu com os alunos quanto à diferença entre um texto escrito em prosa e ou em versos, nem sobre o estilo dos autores, os aspectos da intertextualidade, sobre diferenças e similaridades entre os gêneros orais e escritos, e singularidades dos usos e funções dos textos nas práticas sociais, que poderiam auxiliar na compreensão.

Ressaltamos que a leitura deve ser tomada como uma prática social a ser diretamente incorporada na vida cotidiana das pessoas (SILVA, 1998). Segundo Bourdieu (2009, p. 237), “a leitura obedece às mesmas leis que outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar [...]”. Portanto, cabe à escola, e aos professor(a)s em particular, garantir que os sujeitos aluno(a)s possam ter acesso a esse bem cultural.

A seleção de diferentes gêneros textuais a serem lidos foi influenciada pelos projetos didáticos desenvolvidos na escola, entre eles: o Projeto sobre o Rei do Baião – na ocasião do centenário de Luiz Gonzaga; e, o Projeto Folclore, como também pela necessidade de mostrar à professora da Universidade que propõe a leitura de diferentes gêneros textuais. Sobre o trabalho com a diversidade de gêneros, a professora Dácia afirmou: “Trabalhei alguns contos, fábulas, algumas crônicas. Eu trouxe esse texto, é [...] a música de Luís Gonzaga, porque nós estamos trabalhando o projeto”.

Na ocasião do desenvolvimento do projeto sobre o centenário de Luiz Gonzaga, a professora Dácia levou para serem lidas: músicas e a biografia do cantor. Nos contextos de leitura das letras de músicas, o texto foi usado como pretexto (GERALDI, 2003), pela professora que demonstrou preocupação em dar condições aos alunos de realizarem as propostas de atividades, a saber: cópia de uma das estrofes das músicas para ser exposta nos corredores da escola; e, a leitura, para ampliar o repertório sobre as músicas de Luiz Gonzaga.

Essas práticas foram propostas em detrimento da leitura crítica do texto, negando o ato de ler como ato de conhecimento, questionamento e conscientização do ser e estar no mundo. A leitura “sempre requer disponibilidade para além do já sabido, exige a construção de relações significativas” (YUNES, 2005, p. 104).

No extrato a seguir, temos a tentativa dos alunos em estabelecer um diálogo autor-texto-leitor-mundo a partir da leitura da música **Asa Branca**:

[Após as saudações iniciais, a professora Dácia distribuiu um texto para os alunos]

Professora Dácia. Primeiro, a gente vai fazer uma leitura silenciosa.

Alunos.: (silêncio)

[Alguns alunos tentaram seguir a orientação da professora; uma dupla conversava baixinho. A professora circula pela sala de aula tentando ajudar os alunos na leitura do texto. Chegou perto de uma dupla e disse: “Vá tentando ler as palavras que você consegue”]

A professora retornou ao diálogo e disse:

Professora Dácia.: É uma música, é uma música. Vocês leram? Agora eu vou ler. “Asa Branca. Luís Gonzaga. Quando "Oiei" a terra ardendo . Qual fogueira de São João . Eu "preguntei" a Deus do céu, uai . Por que tamanha judiação .Que braseiro, que fornaia . Nem um pé de "prantação" . Por farta d'água perdi meu gado. Morreu de sede meu alazão. Por farta d'água perdi meu gado. Morreu de sede meu alazão. Inté mesmo a asa branca . Bateu asas do sertão . "Intonce" eu disse adeus Rosinha. Guarda contigo meu coração . "Intonce" eu disse adeus Rosinha . Guarda contigo meu coração . Hoje longe muitas léguas . Numa triste solidão. Espero a chuva cair de novo. Pra mim voltar pro meu sertão. Espero a chuva cair de novo. Pra mim voltar pro meu sertão. Quando o verde dos teus "óio". Se "espaiair" na "prantação". Eu te asseguro não chore não, viu . Que eu "vortarei", viu meu coração . Eu te asseguro não chore não, viu. Que eu "vortarei", viu meu coração.”

Aluno 1. É uma música? É?

Professora Dácia. Qual o título da música?

Alunos. Asa Branca.

Professora Dácia. Vamos tentar ler a primeira estrofe.

Todos.: [...] [leram a primeira estrofe].

Professora Dácia. Vamos começar de novo. Tem gente calada. Vamos ler todos.

Todos.: Quando"oiei" a terra ardendo. Qual fogueira de São João. Eu "preguntei" a Deus do céu, uai. Por que tamanha judiação. [repetem a primeira estrofe].

Professora Dácia. Agora o segundo pedacinho, a segunda estrofe.

Aluno 1.: Tem duas vezes “você”.

Todos.: Que braseiro, que fornaia. Nem um pé de "prantação". Por farta d'água perdi meu gado. Morreu de sede meu alazão. Por farta d'água perdi meu gado. Morreu de sede meu alazão. [leem a segunda estrofe].

Professora Dácia. E essa música fala de quê?

Aluno1.: De seca

Aluno 2.: De falta de água

Aluno 3.: Do sertão

Aluno 4.: Pelo que eu entendi: “quando o verde dos teus olhos” é a plantação.

Professora Dácia.: Vocês acham que é isso? Ele está comparando aqui? Por que foi que ele saiu do sertão? O que a seca causa? O que mais fala a música?

Alunos.: Está.

Aluno 5.: Fala de Rosinha.

Professora Dácia.: Por que ele deixou a amada?

Aluno 5.: Estava seco, tinha que sair para fora.

Professora Dácia. Essa música retrata o quê?

Aluno 1.: A vida dele.

Aluno 2.: Fala muita coisa.

Professora Dácia.: O que ele perdeu?

Aluno 5.: Perdeu o cavalo e o alazão. Ele mesmo fez essa música.

Aluno 1.: Eu vi que no Rio Grande do Sul estão até fazendo racionamento de água.

Professora Dácia.: Tem alguma palavra que vocês não entendem? O que ele diz na terceira estrofe?

Aluno 1.: Então a Rosinha não foi?

Aluno 2.: Mesmo longe não esqueceu da Rosinha, da sua terra.

Professora Dácia.: Isso mesmo, não esqueceu a Rosinha.

Aluno 1.: Duas vezes tem “viu” olha aqui “viu”.

Aluno 5.: Essa música foi a que fez mais sucesso. [Esse aluno cantou várias músicas que sabia de Luiz Gonzaga, entre elas: “Minha vida é andar por esse país”] [...]

Professora Dácia.: Muito bem seu aluno 5. Tem alguma palavra que vocês não entendem? Tem alguma palavra que vocês não conhecem? Qual a estrutura desse texto?

Aluno 1.: Estrofe e verso.

Professora Dácia.: Qual outro texto já lemos que tem estrofe?

Aluno 1.: Poesia... cordel...

Professora Dácia.: O conto tem essa estrutura?

Aluno 6.: Sim, porque retrata a vida dele.

Professora Dácia.: Mas, é a mesma estrutura de verso? Mas, aquele texto não era em verso. Além de

verso, estrofe, o que ele tem?

Aluno 1.: Rima. Aquele texto da serpente é uma história, mas não tem rima?

Professora Dácia.: Querem agora ler e cantar?

Alunos.: Queremos.

Todos: [cantam a letra da música].

Aluno.: “Ele fala errado?”

Professora Dácia.: Quais são as palavras que ele fala errado?

Aluno 5.: Quer comparar a leitura daquela época para ele com hoje?

Aluno 7.: Eles falam certo, eu conheço.

Aluno 5.: Cultura Nordestina.

Aluno 1.: Em São Paulo, eles dizem que nós fala errado.

Professora Dácia.: Isso é errado? Tudo bem, a gente não fala “oiei”. Mas, essa forma de falar é certa?

Aluno.: Minha mãe veio de Belém do Pará, está em Atalaia, eles falam muita coisa errada.

Professora Dácia.: Isso é regionalismo, não existe certo ou errado. Não é “oio” é olho; Não é “oiei” é olhei. [...] Vamos formar grupos, cada um vai escrever uma estrofe.

[A aula de leitura acaba por aqui. A professora distribui pedaços de cartolina para que os alunos pudessem fazer as transcrições das estrofes. Alertou-os sobre os cuidados que deveriam ter com as letras e com a transcrição “correta” das palavras, pois os cartazes seriam expostos nos corredores da escola].

A maneira como a docente questionou os alunos, permitiu, em alguns momentos, inferir sentidos ao texto. No entanto, ela não faz a mediação entre as hipóteses dos alunos e a possibilidade de compreensão que o texto permitia. Nesse contexto, deixou repousar sobre o silêncio as vozes dos alunos, a exemplo: “Quer comparar a leitura daquela época para ele com hoje?” (ALUNO 5).

Didaticamente, a aula foi organizada em dois momentos: momento da leitura do texto (leitura silenciosa e oralização pelos alunos de algumas estrofes), e canto da música por todos (professora e alunos); e momento do diálogo com/sobre e/ou a partir do texto para a reflexão da música, além de encaminhar a cópia de uma estrofe do texto para ser exposta nos corredores da escola.

Os gêneros: contos, fábulas e crônicas que foram lidos em outras aulas não estavam associados aos projetos didáticos propostos na escola. Nesse caso é possível considerar que as práticas de leitura desenvolvidas no contexto de projetos didáticos possibilitaram que os alunos pudessem, de fato, debruçarem-se sobre o texto em busca de compreendê-lo. Segundo Bourdieu (2009, p. 240):

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura [...].

A professora Dácia tentou contemplar uma variedade de gêneros textuais, com ênfase aos de domínio discursivo literário, devido ao acesso à literatura disponível na

biblioteca da escola. É sabido que, no encontro com a literatura – como obra de ficção, o(a) professor(a) pode fazer o silencioso aluno assumir a condição de leitor ativo por excelência, possibilitando a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida.

Colaborando na discussão, Colomer e Camps (2002, p. 100) defendem:

As ajudas à compreensão profunda de um texto literário têm oportunidade de produzir-se nas situações, muito frequentes na escola, nas quais todos os alunos leem, comentam e realizam exercícios de compreensão sobre um mesmo texto.

Na primeira sessão de reflexão, quando dialogamos sobre a circulação de uma diversidade de gêneros lidos, a professora Dácia afirmou:

Eu acho que tem que haver uma continuidade no trabalho com os textos. **Mas, eu fiquei também muito preocupada dela observar a diversidade textual.** Porque quando estava trabalhando Luiz Gonzaga, a gente se aprofundou mais nas letras das músicas. Quando houve essa proposta do Observatório: como já tinha também acabado Luiz Gonzaga, vou propor outros gêneros textuais.

Embora tenhamos estabelecido uma parceria com a professora no desenvolvimento da pesquisa colaborativa, ela deixou claro que a presença de uma professora da Universidade na sala de aula interferia de certa forma na reflexão sobre a prática – nas escolhas metodológicas e no objeto de estudo. No entanto, garantir que observássemos aulas de leitura de gêneros textuais diferentes foi bastante significativo.

A professora Dácia utilizava, quase exclusivamente, as mesmas estratégias metodológicas de abordagem dos textos, como se os gêneros textuais que circulavam tivessem as mesmas estruturas e os mesmos propósitos sociais comunicativos. Essa singularidade passou a ser tematizada durante quase todas as sessões de reflexão, como veremos no próximo capítulo.

A escolha dos textos a serem lidos na escola é uma opção política. Nesse sentido, “o espaço da sala de aula, no tempo de aula, é lugar dominado pelo professor: fechada a porta, são os professores e os alunos que fazem a aula acontecer” (GERALDI, 2010a, p. 54). Ao problematizarmos as suas escolhas, sobre os motivos que a levaram a abordar diferentes textos, a professora Dácia esclareceu:

A diversidade de gênero, não especificamente o que eles levam, mas a diversidade que a gente tem [na escola]. A turma se propõe a trabalhar. Se a gente for olhar assim, pela clientela, noventa por cento [...] são domésticas. Que tipo de textos talvez interessariam a elas? Eu não sei. As receitas?

Na fala da professora, percebemos um determinismo pedagógico na escolha dos gêneros “a diversidade de gênero, não especificamente o que eles levam, mas a diversidade que a gente tem”. Em resposta a esse determinismo, percebíamos que os alunos liam outros suportes textuais durante as aulas (livros e revistas). No entanto, em nenhum momento a professora se aproximou dos alunos para saber o que eles liam – fuga da prática de leitura proposta.

A professora Dácia tentou repensar outras possibilidades de leitura a serem propostas, posteriormente, buscando aproximar a seleção dos gêneros às práticas cotidianas de uso da leitura de seus alunos. No entanto, restringiu-se a trabalhar apenas com um anúncio classificado. Observem o contexto de aula dessa prática:

[A professora entra na sala, cumprimenta os alunos e informa-os que na aula de leitura iriam trabalhar o jornal.]

Professora Dácia.: Que parte do jornal é essa?

Aluno 1.: Classificados

Professora Dácia.: Quem pode ler um anúncio?

Aluno 6.: Tá meio complicado. Vô tentar ler.

Professora Dácia.: Leia.

Aluno 6.: “Gruta. Cond. Arte e Vida I – Edf. Rechilieu, nascente, andar alto. ¾ s/01 suíte, dce. 02 vagas”.

Professora Dácia.: Muito bem. Quando a pessoa anuncia, o que não pode faltar?

Aluno 1.: Nota fiscal.

Professora Dácia.: Vamos ver. O número do contato. O que mais?

Aluno 4.: O endereço.

Aluno 2.: O nome do vendedor.

Professora Dácia.: Precisa do nome do vendedor?

Alunos.: Precisa.

Professora Dácia.: Não é o nome do vendedor. Pode ter a empresa. Quando você anuncia o que tem que conter?

Aluno 5.: Bairro. Valor

Professora Dácia.: Seu A5 como o senhor anunciaria a sua casa?

Aluno 5.: Oitocentos

Professora Dácia.: Só oitocentos? Que informações constam num anúncio?

[...]

[A professora escreve no quadro as palavras: número do contato, empresa, Bairro, valor].

PROFESSORA DÁCIA. Eu agora vou distribuir outro jornal.

ALUNO 5. De novo! Haja jornal.

[A professora solicitou que uma aluna distribuísse o texto “Classificados poéticos⁷⁹”, de Roseane Murray, e ausentou-se da sala por alguns minutos. Enquanto a professora permaneceu ausente, a grande maioria dos alunos tentou fazer a leitura do texto.]

Ao retornar à sala de aula, a professora diz:

PROFESSORA DÁCIA. Quem pode ler esse texto?

ALUNO.: Eu

PROFESSORA DÁCIA. Leia

ALUNO.: Vende-se uma casa encantada no topo da mais alta montanha. Tem dois amplos salões onde você poderá oferecer banquetes para os duendes e anões que moram na floresta ao lado. [fez uma pausa na leitura]

PROFESSORA DÁCIA.: Continue.

ALUNO 1.: Até em baixo? Oxente, professora, é para ler tudo?

PROFESSORA DÁCIA. É, leia.

ALUNO 1.: Tem jardineiro nas janelas onde convém plantar margaridas. Tem quartos de todas as cores que aumentam ou diminuem de acordo com o seu tamanho e na garagem há vagas para todos os sonhos.

PROFESSORA DÁCIA. Sobre o que fala esse texto?

ALUNO 6. Fala de hospital.

ALs. (Risos)

Professora Dácia.: Fala de hospital?

Aluno 6.: Por que vocês estão rindo? Eu sou palhaça hoje?

Professora Dácia.: [...] Sobre o que fala o texto?

Aluno 5.: Aqui é mais romântico.

Professora Dácia.: Será que essa casa existe?

Aluno 5.: Não é só manchete. Existe professora.

Professora Dácia.: Existe, mas não existe casa encantada.

Aluno 5.: Cada linha dessas é um poema?

Professora Dácia.: É um verso seu A5. E o pedacinho é uma estrofe [...].

Alunos. (silêncio)

Professora Dácia.: Vocês leram o texto do jornal, aqui é um anúncio com detalhes. Vocês agora vão escrever um anúncio. Olhem bem: escolham nos classificados e vão transformar em um texto poético.

Aluno 10.: Quem não sabe o que deve fazer?

Professora Dácia.: Vou explicar nos grupos. Vamos começar. [...]

[Neste momento, a professora circulou pelos grupos explicando a proposta de produção de um anúncio “poético” a partir do anúncio do jornal. E os alunos levaram para concluir o anúncio em casa.]

As aulas de leitura, didaticamente, materializaram-se por meio de três momentos, nomeados de: a) momento inicial da leitura; b) momento da leitura; c) momento do diálogo com/sobre e/ou a partir do texto. **No momento inicial de leitura** – consistiu no contexto de leitura em que a professora tentou apresentar o texto aos alunos, fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o título do texto, sua temática e/ou sobre as características estruturais dos gêneros textuais.

O momento da leitura do texto escrito – leitura como objeto de estudo, decodificação do texto e/ou para além da decodificação, materializa-se o contexto de leitura no qual se vivenciam diferentes modos de ler, entre eles: oralização ou leitura

⁷⁹ MURRAY, Roseane. Classificados Poéticos. Belo Horizonte: Miguilim, 1984.

silenciosa. No **momento da leitura enquanto diálogo com/sobre o texto e/ou a partir do texto** – caracteriza-se na prática de leitura como interação leitor-texto-autor-mundo; e/ou diálogo a partir do texto e/ou fora do texto: extrapolação do texto sem a preocupação de interagir com o lido. No entanto, notamos a dificuldade da professora em sistematizar os saberes dos alunos, de modo a que proporcionassem novas aprendizagens sobre o gênero trabalhado.

Na leitura dos classificados do jornal e do poema “classificados poéticos” (um intergênero), semelhanças e diferenças entre ambos não são consideradas. A professora limitou-se a suscitar o diálogo sobre as características do anúncio como se essa prática garantisse o sucesso da produção desse gênero. Assim, transformou os gêneros que circularam em “objetos de uma imitação” (GERALDI, 1999), encaminhando a prática de produção a partir de um modelo.

Mediante as práticas observadas, a professora demonstrou tentar aproximar-se da concepção de leitura como lugar de interação e de texto como produtor de sentidos. A dificuldade constituiu-se em mediar as interações dos alunos, em função do diálogo autor-texto-leitor (KOCH, 2006). Embora, com todas as suas limitações, demonstrou compreender que a leitura na escola deve ir além da decodificação.

Ao longo da investigação, percebemos a inquietação da professora em saber quais textos seriam mais indicados para trabalhar com seus alunos. Para ela, ainda, a conquista da leitura não era entendida como prática social e cultural, embora os alunos tenham demonstrado, durante as aulas observadas, a tentativa de aproximar os textos lidos na sala de aula e os seus usos nas práticas sociais.

Enquanto mediadores de leitura, para selecionar os gêneros textuais que devem circular no cotidiano da escola, não podemos nos restringir à seleção daqueles que circulam apenas no ambiente de trabalho ou no espaço escolar. Isso recoloca a questão: precisamos selecionar gêneros textuais que atendem, sobretudo, às necessidades de comunicação dos sujeitos da EJA em suas práticas sociais. E, ainda:

Ser mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejam o que se lê e como se leu o que se leu (GERALDI, 2010b, p. 46).

Assim, em um contexto escolar no qual a leitura deve ser considerada como espaço próprio jamais redutível ao que é lido (BOURDIEU, 2009). Os alunos da EJA, como sujeitos sócio-históricos, buscam dominar a leitura e a escrita para poderem ter acesso aos bens culturais da sociedade letrada. Segundo Silva (1998, p. 26) “a construção de uma nova pedagogia da leitura diz respeito ao conhecimento, pelo professor, das circunstâncias de vida dos alunos e à recuperação, como ponto de partida, das suas experiências vividas”, como demonstraremos no próximo capítulo.

Os gêneros textuais que circularam na sala de aula da professora Dácia, em maioria, foram distribuídos em forma de cópias, exceto um anúncio classificado, recortado do suporte jornal. Demonstrando a não utilização do livro didático e, também, de outros materiais didáticos que poderiam fomentar condições para a leitura. Sobre o (não)lugar do LD, a professora Dácia afirmou:

O livro didático, a parte de Português, realmente não trabalhei muito os textos. Porque tinha conteúdos que eu não tinha dado ainda, tipo: tem um texto que estava trabalhando lá verbo, aí eu não quis trabalhar aquele texto, porque depois o conteúdo eu não fiz essa ligação. Eu também poderia ter trabalhado o texto puramente pelo prazer da leitura e não especificamente teria que trabalhar com aquele conteúdo que estava no livro. Mas, realmente, aconteceu isso: não trabalhei muito na parte de Português, devido os conteúdos ainda não terem sido trabalhados, os conteúdos de gramática e ortografia.

A não utilização do livro didático revela o distanciamento entre a proposta de trabalho com esse suporte textual e as práticas reais de leitura na escola. A professora condicionou o trabalho com o livro didático à abordagem dos conteúdos gramaticais – centradas nos aspectos formais da linguagem ou que tenham objetivos a abordagem de elementos isolados. No entanto, a professora Dácia demonstrou possuir saberes sobre os propósitos da leitura. Para ela, podemos ler o texto do LD para estudar um conteúdo gramatical ou por prazer.

Nas práticas sociais da leitura, segundo Jolibert (1994) podemos ler com diferentes propósitos; ler para descobrir informações; ler para brincar; ler para construir; ler para levar a termo um projeto-empresado; ler para nutrir e estimular o imaginário; ler para documentar-se. Embora tenha trabalhado, na escola, com uma diversidade de gêneros, não houve por parte da referida professora, a preocupação em planejar a aula de leitura com propósitos definidos, sabendo que cada gênero textual apresenta

características próprias que os definem e que autorizam uma determinada prática de leitura.

Em se tratando da leitura por fruição do texto, por prazer, é preciso “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura” (GERALDI, 2010, p. 98). Para o autor seria necessário recuperar da nossa vivência de leitor três princípios: o caminho do leitor; o circuito de livros; e, que não há leitura qualitativa no leitor de um livro. Assim, todo texto “implica um sujeito que lhe dá forma, e um sujeito é também uma posição, que significa e é significado pelo que escreve” conforme Geraldi, (2010, p. 31).

A estratégia de fazer questionamentos sobre o texto, como já afirmamos, era recorrente na prática da professora Dácia, em todas as aulas observadas. No contexto, essas perguntas foram realizadas sempre na oralidade, em diálogo com os alunos, e, quase sempre, limitadas a algumas partes do texto: títulos, ideias secundárias. No entanto, “é também importante instigar o leitor a assumir responsabilidade perante a leitura; por isso, o aluno/leitor não deverá apenas responder ao professor que questiona, mas deve também interrogar-se sobre o texto” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010 p. 57)

Dando continuidade ao **olhar** sobre as práticas de ensino da leitura, na EJA, direcionaremos nossas reflexões agora sobre o quadro síntese dos encaminhamentos didáticos propostos pela professora Calista.

4.4 Aulas de leitura na EEMLO: um olhar sobre os encaminhamentos didáticos

Ensinar a ler na EJA implica ao professor possuir inúmeros saberes docentes sobre a língua, sobre as especificidades dos diversos gêneros textuais, sobre processos e mediações pedagógicas que ajudem os alunos a utilizarem diferentes estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), de modo que possibilite a interação autor-texto-leitor (KOCH, 2006), num movimento dialógico, construção de sentido, restituindo-lhe “seu sentido social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem [...]” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 90).

O quadro 5 apresenta as sínteses dos encaminhamentos didáticos mais recorrentes na aula da professora Calista.

QUADRO 5

SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES DE AULA DA PROFESSORA CALISTA

ETAPA	SUJEITO	OBJETO DE ESTUDO	ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS
OBP	Professora Calista	Texto expositivo	Escrita do texto no quadro branco; Cópia do texto pelos alunos; Encaminhamento da leitura do texto em casa; Leitura do texto pela professora; Diálogo aluno-professor a partir do significado da expressão “meio ambiente”.
OBP	Professora Calista	Poema	Distribuição do poema pela professora; Oralização do texto por uma aluna; Leitura do título do texto; Perguntas orais sobre o texto; Cópia e resposta de pergunta de compreensão do texto.
OBP	Professora Calista	Poema	Retomada do poema abordado na aula anterior; Perguntas orais pela professora sobre a temática do poema lido; Reflexão sobre alguns aspectos linguísticos; Reconhecimento do nome do autor do poema: Patativa do Assaré; Proposição pela professora da escrita de um texto sobre as memórias dos sujeitos alunos.
OBP	Professora Calista	Receita	Exposição de duas receitas pela professora; Leitura da receita de brigadeiro pela professora; Cópia da receita pelos alunos; Comentários sobre a estrutura de uma receita; Orientação para a próxima aula: trazer receitas.
OBP	Professora Calista	Música	Exposição de uma música no quadro pela professora; Leitura da música pela professora; Perguntas orais sobre a música.
OBP	Professora Calista	Receita	Questionário sobre as características de uma receita; Escrita de uma receita que os alunos conhecem de memória.
OBP	Professora Calista	Parlenda	Exposição da parlenda no quadro branco; Leitura da parlenda; Ditado de uma parlenda.
OBP	Professora Calista	Anúncio classificado	Perguntas sobre um anúncio; Leitura de anúncios pelos alunos; Conversa sobre a função do anúncio.
OBP	Professora Calista	Problemas matemáticos	Exposição de algumas situações problema no quadro branco; Cópia das situações problema pelos alunos;

			Leitura coletiva das situações problema; Leitura silenciosa sobre as situações problema; Perguntas orais pela professora das possíveis formas de resolver as situações problema.
--	--	--	--

Fonte: Banco de dados do Observatório Alagoano de Leitura, 2012.

Se observarmos o quadro apresentado perceberemos que, basicamente, as problematizações sobre os textos aconteceram oralmente. Em nenhum momento a professora convidou os alunos a dialogarem com o autor-texto-leitor-mundo, com o propósito de compreender o texto a partir das pistas linguísticas dadas pelo autor.

Observamos que há certa constância no tratamento dos gêneros. E, a partir de um texto, para a professora, pode-se encaminhar: **uma atividade de cópia; a leitura individual por um aluno; a leitura silenciosa; leitura coletiva; leitura fragmentada; e questionamentos orais sobre o texto.** Mesmo que o objetivo da aula de leitura seja, exclusivamente, a oralização do texto, a compreensão se limita à reflexão de algumas passagens do gênero textual.

Nesse momento, há uma enorme predominância da defesa do ponto de vista do professor sobre o texto – assumindo o papel de intérprete. Colomer e Camps (2002, p. 77) defendem que, na leitura do texto com o propósito da compreensão, “o professor não deveria ser o intérprete por excelência, mas precisaria reduzir seu papel oferecendo aos alunos a ajuda necessária a uma interpretação do texto”.

Mostramos em estudos anteriores (SANTOS, 2006) que nas turmas de EJA, circulava uma diversidade de gêneros, porém nem sempre o professor mediava pedagogicamente a leitura do texto como objeto de estudo e compreensão. Segundo a autora, na EJA, os gêneros eram utilizados como pretexto (GERALDI, 2003) para o encaminhamento de reflexões gramaticais em detrimento das práticas de leitura e compreensão. Havia no espaço escolar uma circulação podada, programada e experimental do texto. No entanto, esta pesquisa vem mostrando que, na escola, o texto está sendo utilizado progressivamente com o objetivo de estudo nas aulas de leitura.

Em se tratando de pensar uma escola que correspondesse aos interesses populares, precisamos avançar com relação às leituras padronizadas devendo sugerir textos que possam ser objeto de várias leituras.

[...] uma escola que corresponde aos interesses populares não será, nunca, como pretendem alguns setores mais conservadores do pensamento pedagógico, uma escola que se limita a ensinar leitura, cálculo e outras

noções elementares. Esta escola deverá ser, também, uma escola que discuta, ao mesmo tempo, o próprio conhecimento que está sendo transmitido (GERALDI, 2010a, p. 112).

Percebemos, durante as aulas observadas, que não houve avanços na abordagem dos gêneros textuais na EJA⁸⁰ e no tratamento dado à leitura com relação a estudos anteriores (SANTOS *et al*, 2004; SANTOS, 2006). A professora Calista, nos limites de sua compreensão, tentou conduzir uma aula de leitura colocando o texto ora como objeto de uma leitura vozeada, a oralização do texto, ora como objeto de imitação (GERALDI, 1999). Em alguns contextos, possibilitou o (des)encontro do leitor com o texto e com o autor, pois a sequência de pares adjacentes perguntas/respostas não abriu portas para diálogos interativos.

Das aulas encaminhadas pela professora Calista, sistematizadas no quadro, escolhemos três práticas para dialogarmos. A primeira constitui-se na “leitura” de um texto informativo do LD, na segunda, a prática de leitura de uma receita; e, a terceira, a leitura de uma parlenda.

A escolha da prática de leitura do texto expositivo justifica-se pelo fato de que esse foi o único contexto em que a professora trabalhou um texto do LD.

[A professora, após saudações iniciais, começa a escrever um texto na lousa, fazendo alusão ao dia do Meio ambiente]

Professora Calista .: Vou copiar um texto, mas não copiem agora.

[...]

Professora Calista .: O que é um texto corrido?

Aluno 1- Por que você escreveu a metade e continuou do outro lado?

Professora Calista .: Texto corrido, não pode cortar, nem quebrar no meio, tem que dar continuidade. Escrevam o texto. Entenderam o que é texto corrido?

Alunos. Entendemos.

Professora Calista .: E aí vocês acabaram de escrever? Quem terminou de escrever? Leiam em casa, quando tiverem um tempo livre. Peguem o material e deem uma lida, se não, não vão aprender nada e quando chegar em sala de aula diz que não lembra de nada e que não entra na cabeça os assuntos.

Aluno 4 .: E se não tiver tempo? Pois eu chego do trabalho às 19:00 horas e só tenho tempo para lavar roupa.

Professora Calista .: Arruma um tempinho, nos finais de semana. Juntem as letras e formem as palavras para ler.

Aluno 5 .: A palavra conscientizarmos pega com a palavra de cima?

Professora Calista .: Sim. Hoje é dia do Meio ambiente. Vou ler o texto para vocês. **“Preservar o meio ambiente.** Hoje em dia para nos conscientizarmos que temos, por obrigação, preservar o ambiente, mas nunca é tarde para saber mais. O mundo está doente, o ar, as águas, o solo estão poluídos, os animais e plantas morrendo. Devemos amar mais o nosso planeta e cuidar dele com mais atenção e

⁸⁰ Santos et. al. (2004) apresentam um trabalho inédito sobre os gêneros textuais na Educação de Jovens e adultos em Maceió, cujas principais questões estão relacionadas ao letramento, aos gêneros discursivos e ao olhar pedagógico em aula do I Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

responsabilidade”. O que é o meio ambiente?

Aluno 5 .: O mundo que vivemos.

Professora Calista.: O que faz parte desse meio ambiente?

Aluno 2 .: As mata.

Aluno 1 .: Floresta

Aluno 3 .: Pessoas. Ar, mata.

Professora Calista .: E o ar? Qual a sua importância para nossas vidas? Por que preservar e cuidar? O que vocês entendem?

Aluno 3 .: Que devemos cuidar do ar que a gente respira.

Professora Calista .: O que significa a palavra conscientizar?

Aluno 4 .: Ficar ligado

Professora Calista .: Isso mesmo, ter consciência e não jogar lixo na rua.

Aluno 2.: Se não, entope.

Professora Calista.: As sacolas plásticas são difíceis de se decompor, passa anos. Todos nós somos responsáveis pelo meio ambiente?

Alunos .: Sim

Professora Calista .: Quem é maior de idade tem que ter responsabilidade, pois já é adulto, tem direito e deveres. Para termos direitos, temos que cumprir nossos deveres. Se não cuidarmos do meio ambiente ele ficará doente e se tornará feio, sem vida, sem cor, sem graça se não cuidarmos. Nós estamos inseridos nele e temos que cuidar. Não é?

Alunos .: É.

Professora Calista : Agora, guardem os cadernos e peguem os livros, acabou a aula de leitura.

A professora Calista encaminhou didaticamente as ações de cópia e da leitura do texto para casa, leu o texto para os alunos; e, suscitou o diálogo sobre as palavras “conscientização” e “meio ambiente”. Segundo ela, na referida aula, iria abordar o tema meio ambiente, mas isso não aconteceu. Não houve práticas de leitura como diálogo. Estávamos diante de um contexto de leitura sem propósito. E o texto foi usado como pretexto para preencher o tempo de aula. Considerando que os alunos transcreviam devagar, durante um tempo significativo, eles ficaram calados realizando a referida cópia.

Essa prática demonstrou a dificuldade do professor em mediar o diálogo autor-texto-leitor-mundo, ou melhor, os alunos não tiveram nem essa possibilidade. Não foram ao texto em busca de respostas para perguntas, e não havia perguntas sobre o texto. O diálogo que a professora Calista tentou suscitar a partir das palavras “meio ambiente” e “conscientização” não avançou, nem estabeleceu relação com o texto lido. As respostas dos alunos foram desconsideradas. As hipóteses dos alunos foram negadas, em nome de consensos da professora.

A turma da professora Calista era constituída por alunos que se encontravam em processo de construção do código alfabético. Esse fato impôs a necessidade de propor, basicamente, práticas de leitura como decodificação. As intervenções do professor nas práticas de leitura, por meio de estratégias de ensino que desenvolvessem habilidades de

leitura ocupou o lugar privilegiado nas discussões sobre o repensar do ensino da leitura na EJA. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 53), “as estratégias de ensino propõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a formação dos alunos e das situações de comunicação que lhe correspondem”.

Entre os gêneros trabalhados, no que diz respeito à estrutura composicional, apenas a receita e os anúncios foram superficialmente observados, a exemplo: “Como a receita está dividida?”; “O que podemos encontrar em um anúncio?”. Mediante contexto, a professora pode desconhecer outras características dos gêneros entre elas: a função social dos textos; o domínio discursivo; os usos da linguagem; e, as características tipológicas predominantes. Observem a prática da leitura de uma receita.

[A Professora Calista inicia a aula após saudações iniciais]

Professora Calista.: Hoje, vamos trabalhar receitas, desse caderno antigo de minha mãe. Vou escrever a receita aqui.

Alunos.: (silêncio).

Professora Calista.: Não escrevam, observem a estrutura da receita. É diferente de outros textos. Vocês têm alguma receita?

Aluno 1.: Tenho de bolo.

Aluno 2.: Tenho de peixada.

Professora Calista.: Vocês leem receitas?

Aluno 1.: Às vezes peço ajuda à minha patroa.

Professora Calista.: Muito bem. Pede ajuda. Minha mãe tinha esse livro, ela morreu. Mas, eu continuo escrevendo receitas nele.

Aluno 3.: Eu também tenho um caderno de receita.

Professora Calista.: Muito bem, então vai escrever mais essas no seu caderno. Agora, podem copiar o texto. Observem que receitas têm uma estrutura: ingrediente e modo de fazer. Copiem só a receita de brigadeiro. Mais alguém tem cadernos de receitas?

Aluno 4.: Eu tenho revistas.

Professora Calista.: Muito bem. Você lê as receitas?

Aluno 4.: Leio. Eu posso trazer.

Professora Calista.: Traga. Eu vou ler a receita de brigadeiro. Prestem atenção. Aqui temos receita de quê? (apontando para o quadro)

Alunos.: De bolo de café e de brigadeiro.

Professora Calista.: Vou ler. Acompanhem. “**Brigadeiro.** 1 lata de leite condensado. 2 colheres de chocolate em pó. 1 colher de açúcar **Modo de preparo.** Coloquem em uma panela todos os ingredientes, leve ao fogo baixo e mexa até soltar do fundo da panela. Depois de frio, enrole-os e passe no granulado”.

Essa agora. É receita de quê?

Alunos.: “Bolo de café”.

Professora Calista.: Muito bem. **Bolo para café** Ingredientes. 2 xícaras de açúcar. 125 gr. De margarina. 3 ovos inteiros. 3 xícaras de farinha de trigo. 1 copo de leite quente. 1 colher de sopa de fermento. 1 pitada de sal. **Modo de preparo.** O bolo poderá ser batido à mão ou no liquidificador. Primeiro junte a margarina com o açúcar e faça um creme, em seguida coloque os ovos e continue batendo. Acrescente aos poucos farinha e o leite quente. Por último o fermento, polvilhe a assadeira e leve ao forno. Agora, copiem uma das receitas no caderno.

[Depois de aproximadamente 30 minutos, a professora fez os encaminhamentos finais.]

Professora Calista.: Agora que terminaram, guardem os cadernos. Depois a gente continua. Na próxima

semana tragam receitas para nós continuarmos estudando.

O encaminhamento organizou-se em dois momentos: a) momento inicial da leitura, informação sobre o que iria acontecer na aula e cópia das receitas pelos alunos; b) momento da leitura, observação da estrutura da receita, citando apenas as palavras **ingredientes** e **modo de fazer** e **oralização da leitura**; e orientação para que os alunos trouxessem receitas na próxima aula.

Estamos diante de um contexto de aula quase sem diálogo entre professores e alunos, como se a função da linguagem fosse apenas transmitir uma informação. Como na prática anterior, o pouco tempo da aula preencheu-se com a cópia da receita.

Em síntese, as duas propostas de trabalho com dois gêneros textuais não respondem aos interesses do leitor da EJA pois, na verdade, o momento se caracterizou como preparação para a atividade de cópia.

Como essas aulas foram propostas antes da intervenção colaborativa, pusemos sob suspeita a prática da professora Calista, indagando se o gênero textual adentra na sala de aula sem nenhuma função. Não é o uso do texto que destrói uma prática de leitura: é a sua leitura sem qualquer objetivo para o leitor que destrói textos e autores (GERALDI, 1999).

Dando continuidade ao olhar e a escuta sobre as práticas, observaremos o contexto em que foi trabalhado o gênero parlenda. A escolha dessa prática para análise, deu-se pelas recorrências de prática de leitura infantilizadas.

[Após saudações iniciais, a professora dá início à aula].

Professora Calista - Irei escrever no quadro uma parlenda e depois irei tirar uma *xerox* com mais duas parlendas e darei a vocês. Eu já trabalhei parlenda com vocês e do jeito que eu escrever no quadro, vocês copiem cada linha do verso.

(A professora copiou a parlenda no quadro)

Chove chuva chuvisquinho
Minha calça tem furinho
Chove chuva chuarada
Minha calça está furada

[após alguns minutos, a professora retornou à sala, distribuiu a cópia *xerox* de duas parlendas, e solicitou a leitura silenciosa]

Professora Calista - Alguém leu?

Aluno 1- Sim

Professora Calista - Vamos ler. Bora lá! Todos!

Todos: Chi- co, Xe- re- ta.

Professora Calista - Qual o nome da 1ª parlenda aqui em cima? O título?
Alunos- Chico Xereta
Professora Calista - A parlenda começa pelo título: Chico Xereta. Na terceira linha...chupava chupeta.
Professora Calista - Esse Chico é muito xereta. Ele parece ser pequeno, mas apronta.
Professora Calista - Chutou a caixinha, pulou a gaveta. Vamos para a segunda
Todos. Lá em cima do piano. Tem um copo de veneno. Quem bebeu morreu. O azar foi seu
Professora Calista - Muito bem, olha como vocês estão bem! Lendo direitinho. Agora vocês irão escrever uma parlenda, mas eu vou dizer qual é a parlenda que vocês irão escrever. Fechem o caderno!
Aluno 1.: diz: Tem nada não professora.
Professora Calista - Feche bem fechado. Seguinte: a gente vai fazer a reescrita dessas duas parlendas.: O que é reescrita?
Alunos.: (silêncio)
Professora Calista.: A gente lê primeiro para depois escrever. Exemplo: chove chuva chuvisquinho. Mãos à obra, vou ajudar. Chove chuva chuvisquinho,
Professora Calista.: Boa! Todo mundo escrevendo.
Aluno 1.: Professora?
Professora Calista.: Não me absorva não! Vão fazer agora uma psicografia? E aí já escreveram? Chove chuva chuvisquinho. Já estão seguindo a linha?
Aluno 2.: Não fiz nem a primeira...(risos)
Professora Calista.: Vamos fazer! Fizeram? Agora, a segunda: “Minha calça tem furinho”.
Aluno 4.: Tem o quê?
Professora Calista.: Furinho. Minha calça tem furinho. Bora, a terceira. Posso dizer?
Alunos.: Pode.
Professora Calista.: Chove chuva chuvarada.
Aluno 5.: Como?
Professora Calista.: Chove chuva chuvarada. A quarta e última: “Minha calça está furada”.
Aluno 6.: Como se escreve minha.
Professora Calista.: Faça, depois a gente corrige. Agora guardem os cadernos depois a gente vai corrigir. Guardem a folha, depois a gente vai fazer reescritas.

Didaticamente, a professora Calista organizou a aula em três momentos: a) momento inicial, exposição de uma parlenda no quadro; b) momento da leitura das parlendas pela professora e pelos alunos; e, c) momento do ditado da parlenda lida.

O texto foi transformado em objeto de leitura vozeada (GERALDI, 1999). Estamos diante de uma prática na qual o texto é utilizado como pretexto para a realização do ditado, prática que a professora nomeou de reescrita.

Os alunos da professora Calista encontravam-se em processo inicial de leitura. Durante os poucos momentos que leram sozinhos demonstraram utilizarem-se da estratégia de silabação. É sintomático perceber que nas três práticas apresentadas não ocorreu a possibilidade do diálogo autor-texto-leitor-mundo. Os alunos foram considerados sujeitos passivos, cabendo a eles apenas realizarem as atividades propostas.

Os alunos demonstraram-se desmotivados para com a realização das práticas de leitura. Numa primeira aproximação, poderíamos afirmar que, para a professora Calista, o texto é visto como um produto da codificação de um emissor a seu decodificador

(leitor/ouvinte), bastando a este que o texto, uma vez codificado, seja totalmente explícito (KOCH, 2003). Assim, a leitura é para a professora, a decodificação de palavras escritas em som. Mediante a sistematização dos encaminhamentos didáticos apresentados, debruçaremos agora sobre os saberes do ensino da leitura desvelados na prática.

4.5 Os saberes sobre o ensino da leitura desvelados pelas práticas das professoras

As observações foram nos permitindo a aproximação com o trabalho de sala de aula das professoras, num contexto em que elas foram as principais atoras e mediadoras da cultura e dos saberes escolares mobilizados nos contextos de aula de leitura observados. Esses saberes são provenientes de um sujeito professor que:

Assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2003, p. 230).

Como explicamos no capítulo anterior, e pela natureza epistemológica de suas práticas, estes vão se desvelando em seu fazer pedagógico.

4.5.1 Os saberes sobre o ensino da leitura desvelados pela prática da professora Dácia

Nas aulas de leitura na EJA, em que interagem a professora Dácia e alunos com leituras do mundo, deparamo-nos com diferentes saberes latentes sobre a especificidade de uma prática de leitura. De um lado, estão os saberes docentes experienciados sobre como ensinar a ler na EJA. De outro, os saberes dos alunos sobre os gêneros, sobre os usos da língua materna, sobre os usos sociais da leitura e da escrita, entre outros, nem sempre considerados pela escola.

Percebemos que os saberes dos alunos vão apontando caminhos e possibilidades de um diálogo leitor-texto-autor-mundo, diferentes dos caminhos propostos pela professora. O desconhecimento desses saberes pode fomentar o silenciamento sobre os possíveis sentidos atribuídos aos gêneros, provocando inquietação por parte do

professor, pela falta de diálogo ou *feedback* dos alunos – ensinar é um trabalho interativo.

Sistematizamos no quadro 6 as pistas sinalizadas pelas práticas da professora Dácia sobre sua concepção de leitura e de leitor a partir do encaminhamento da prática pedagógica. Deparamo-nos com a pluralidade de saberes, como podemos observar:

QUADRO 6

SABERES SOBRE O ENSINO DA LEITURA DA PROFESSORA DÁCIA

SABERES DOCENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes sobre concepção de leitura; • Saberes sobre metodologias de ensino da leitura; • Saberes sobre a função do gênero; • Saberes sobre a estrutura do texto; • Saberes sobre a função social dos gêneros; • Saberes sobre o tratamento didático do texto (a forma singular de abordagem do texto); • Saberes sobre estratégias da leitura – decodificação e inferência.

Fonte: Banco de dados do Observatório Alagoano de Leitura (2012).

A presente investigação tem mostrado que as professoras da EJA possuem uma pluralidade de saberes sobre o ensino da leitura. O grande desafio, no entanto, consistiu em buscar construir colaborativamente novos saberes teórico-práticos a partir das práticas de ensino da leitura observadas, configurando-se justamente na conquista de uma relação de coconstrução de saberes coletivamente.

Para a professora Dácia, a leitura é uma atividade que exigia do leitor o foco no texto, em sua linearidade. Refletimos, nas sessões reflexivas, que em sua proposta de ensino, delimitava o que podia ser lido, além de definir quais textos podiam ser apresentados aos alunos numa ordem bem determinada, isto é, ler na escola os textos possíveis – preferencialmente textos curtos.

Em todos os contextos de aula, a professora Dácia tentou mediar a relação leitor-texto-autor, no entanto, houve o predomínio da transmissão de informação. De um modo geral, pôde-se observar que ela promovia uma prática de leitura interativa.

A preocupação da professora Dácia em possibilitar o contato dos alunos com uma variedade de gêneros textuais demonstrou que diferentes gêneros textuais circularam na EJA. O grande desafio consistiu, então, em mediar a arte de ensinar a partir da abordagem dos gêneros textuais, como postularam Queiroz (2004), Santos (2006) e Cavalcante (2008); nas escolas da rede pública em Maceió-AL, os gêneros textuais são objetos de estudo nas aulas de leitura. Mesmo que em alguns contextos sirvam de pretexto ou de contexto (LAJOLO, 2009) para o encaminhamento de uma prática de leitura, produção de texto e/ou para o estudo de conhecimentos metalinguísticos.

A professora demonstrou possuir saberes sobre a função dos diferentes gêneros textuais (comunicar, persuadir, informar, instruir), pelo fato de que as características do texto pressupõem uma forma determinada de leitura (COLOMER; CAMPS, 2002), com um determinado propósito social. Com relação às características tipológicas dos gêneros, a professora Dácia só citou o tipo narrativo, afirmando “Esse texto é narrativo”.

O modo singular de abordar os gêneros, em contexto de aula, demonstrou que a professora Dácia preocupou-se, sobretudo, em chamar a atenção dos alunos para o reconhecimento da estrutura dos gêneros que circulavam nas práticas de leitura. No entanto, na prática, esses saberes não foram reconhecidos como características próprias que orientavam o leitor sobre: “Como o texto deveria ser lido?”; “O que o leitor pode encontrar no texto?”

A investigação mostrou que, de fato, a professora imersa na ação desenvolve interações significativas com os alunos conforme uma tarefa: “1) de interpretação do que acontece à medida que acontece; 2) de imposição constante de significações; 3) que envolve um processo de comunicação complexa com os alunos” (TARDIF, 2005, p. 254).

O ato de encaminhar a leitura silenciosamente, antes do diálogo com o texto, embora como ela afirmou, nem sempre solicitar uma leitura silenciosa significava que, de fato, os alunos estivessem lendo. Mas reconhecia a importância do contato anterior dos alunos com o texto, antes de propor uma prática de leitura oralizada. Para Colomer e Camps (2002), metodologicamente a forma adotada com mais frequência nas aulas é a de leitura de um texto, oral ou silenciosa, seguida da resposta a um questionário.

Nas aulas, a professora Dácia sempre questionava os alunos sobre: “Para que lemos esse texto?; “Onde podemos encontrar esse texto?”. Esses saberes foram construídos em suas relações sociais em contextos de letramento; nas leituras dos manuais dos livros didáticos e em programas de formação continuada. Eles foram abordados na perspectiva de constatação, exclusivamente, pois, não foram tratados como objetos de ensino. Para a professora são momentos distintos o ler e o reconhecer as características dos gêneros textuais escritos. Essa dicotomia impulsionou, nas sessões de reflexão colaborativa, o diálogo sobre a importância dos saberes relacionados à natureza e à especificidade dos gêneros para a aprendizagem da leitura.

A professora Dácia demonstrou entender que para se ler um texto é preciso oralizá-lo. Essa prática pode ser realizada pela professora ou pelos alunos. Esse saber foi demonstrado por meio da recorrência da prática: leitura silenciosa pelos alunos; oralização do texto pela professora e/ou pelos alunos. A professora tinha por objetivo apenas a prática da leitura oral. A leitura em voz alta precisava ser significativa para os alunos – ter propósitos sociais. Colomer e Camps (2002, p. 69) defendem que “ler em voz alta tem sentido quando considerada como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que um texto diz a um receptor determinado”.

As reflexões sobre a função e circulação dos textos restringiram-se às problematizações: “Quando precisamos ler esse texto?”; “Onde encontramos esses textos?”; “Para que eles foram escritos?”. É mister afirmar que as práticas encontradas em sala de aula ecoam a problemática da formação dos professores da EJA que, ainda não tiveram a oportunidade da construção dos saberes provenientes de estudos da linguística do texto.

No que diz respeito aos saberes sobre o tratamento dado aos gêneros, a professora Dácia demonstrou ainda entender que precisava fazer perguntas orais sobre o texto. Porém, era necessário que ela estivesse atenta à relação interativa que deve se estabelecer na ocasião do diálogo sobre o texto. Já que, culturalmente, as respostas dos alunos nem sempre são aceitas em função de uma necessidade de uniformizar e ou “interpretar” o texto. Essa prática, enquanto modelo imperativo, construiu no aluno a compreensão do que significa ler na escola.

Outro saber explícito nas práticas da professora Dácia constituiu no estabelecimento do diálogo com outros suportes e com outros textos, a depender da

prática de leitura, a exemplo: o uso do dicionário, a leitura de classificados do jornal. Pois a circulação de outros gêneros possibilita a ampliação do nível de letramento dos alunos.

Entre as estratégias de compreensão da leitura, ficou nítido que a professora Dácia detém um saber sobre estratégias de decodificação e de inferência. Metodologicamente, como já mostramos, todos os gêneros foram lidos, e a professora fez algumas perguntas sobre o texto. Para ensinar a ler na escola, não se trata de propor a decodificação do gênero, mas perceber previamente que a definição de um determinado gênero textual, por si só, já orienta o modo como ele deve ser abordado. As várias formas de abordar os gêneros mostraram-nos que a professora tem saberes sobre a forma singular de conduzir a leitura de um determinado gênero, embora não seja a única.

A professora Dácia demonstrou planejar a organização do tempo didático “disponível” para a aula de leitura, em aproximadamente uma hora de aula, embora utilizasse a maior parte do tempo dialogando com os alunos sobre questões que extrapolavam os limites da materialidade linguística do texto. Contudo, delimitar o tempo didático para ler um texto não é suficiente para garantir que, de fato, os alunos compreendam o texto. O professor precisa planejar a aula de leitura de modo que, os alunos enfrentem os desafios postos por cada texto, o que requer um tratamento didático adequado a diferentes contextos de leitura.

Segundo Tardif (2003), todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação docente. É, na perspectiva da aprendizagem e da formação que colaborativamente dialogávamos com a professora sobre as recorrentes práticas que ela conduziu – a aula de leitura tendo como aliado o uso das estratégias de leitura: decodificação (para ler) e inferência (para compreender algumas passagens do texto). O uso quase exclusivo dessas estratégias foi problematizado, como veremos, nas sessões de estudo e nas sessões reflexivas da prática, de modo que a professora percebesse que há outras estratégias de leitura e outras formas de mediar as práticas de ensino da leitura.

4.5.2 Os saberes sobre o ensino da leitura desvelados pela prática da professora Calista

De tudo o que os nossos olhos permitiram alcançar até os últimos instantes das observações em sala de aula, depreende-se que a prática de ensino da leitura na EJA está intrinsecamente condicionada à forma singular da professora conceber o saber e o saber-fazer quando se trata de ser professora de leitura. O saber docente é, sem dúvida, atravessado por outros saberes. Nesse entendimento, a concepção que a escola tem e defende sobre o que é ler reflete necessariamente a proposição de seu ensino. De maneira que quando se analisa a evolução das propostas de ensino da leitura mais frequentes na escola, se pode perceber sua correspondência com o movimento da “evolução” dos conceitos envolvidos nessa aprendizagem.

Uma das condições básica e fundamental para se (re)pensar a influência da escola sobre o saber e o saber-fazer do professor – em se tratando do ensino da leitura, além dos saberes da professora sobre o seu fazer pedagógico, com o propósito de ressignificar esse ensino no interior da escola, é justamente o diálogo entre os professores e, quando possível, por meio da colaboração mútua entre professores da Universidade e professores da escola. As estratégias didáticas desvelaram os saberes docentes, como constatamos no quadro 7:

QUADRO 7

SABERES SOBRE O ENSINO DA LEITURA DA PROFESSORA CALISTA

SABERES DOCENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes sobre concepção de leitura; • Saberes sobre metodologias de ensino da leitura – soletração. • Saberes sobre a função dos textos; • Saberes sobre a estrutura do texto; • Saberes sobre o tratamento didático do texto (a forma singular de abordagem do texto).

As rotinas⁸¹ provenientes da experiência profissional e das repetições das situações escolares ilustram bem os saberes implícitos dos professores que constituem o “episteme cotidiano” (TARDIF, 2003). No quadro supracitado, sistematizamos o olhar sobre o ensino da leitura com base nas rotinas e repetições didáticas ocorridas nas situações escolares.

Os saberes sobre a concepção de leitura da professora Calista podem se desvelar ao longo da investigação pela repetição dos encaminhamentos didáticos propostos. Em diálogo com Tardif (2003, p. 13), entendemos que “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”.

Em todas as aulas de leitura, a professora restringiu-se quase exclusivamente à mediação de práticas de silabação das frases dos textos, por parte dos alunos. Os saberes da professora estariam, então, atrelados à concepção de leitura escolarizada tradicionalmente, na qual a escola transmitiu a ideia de que ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, unidade por unidade, sem jamais descolar-se dele e tão rapidamente quanto possível sem cometer equívocos (COLOMER; CAMPS, 2002). Nessa primeira aproximação, enfatizamos que a professora Calista considera que a leitura e a escrita se realizam por unidades linguísticas, e não por textos, embora tenha demonstrado em seu discurso entender que o ato de ler vai além da oralização do texto.

Em se tratando dos saberes sobre a função dos textos, a professora Calista questionou os alunos sobre os gêneros: anúncios classificados e receitas. Os outros gêneros foram utilizados na aula apenas com o propósito de leitura, mesmo que esses gêneros, ao serem escolarizados, percam sua função social. No entanto, Lajolo (2009, p. 106) defende “a migração de textos para atividades escolares subtrai os textos de seu digamos – gênero original. Mas isso é inevitável: textos são migrados por natureza, e a migração não ocorre apenas em situação escolar”.

Pela forma singular de introduzir o texto, sem apresentação, os alunos demonstraram-se bastante desmotivados, pois se tratava de fato de uma leitura sem finalidade. Muitas vezes, os textos abordados circularam no universo infantil, esvaziado de sentido para os sujeitos da EJA, a exemplo: a leitura da parlenda “O sapo não lava o

⁸¹ “As rotinas são, no fundo, saberes-na-ação derivados do conhecimento experimental da ação (isto é, por contato direto) e transformando em formas de agir permitem uma reflexão de maneira prolongada” (TARDIF, 2003, p. 201).

pé”. Desse ponto de vista, Colomer e Camps (2002, p. 47) afirmam que “a leitura de um adulto tem uma finalidade concreta que pode ser tão variada como o desejo de distrair-se, a busca de uma informação, a vontade de adquirir conhecimentos [...]”. Concordamos com Pinto (2010, p. 75) ao defender:

É evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso a alfabetização de adultos é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (não ser assim, cairia no erro da infantilização do adulto). (Dessa forma, assim como não se pode reduzir o adulto à criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto). Ora isso é o que inconscientemente fazem os pedagogos ao proporem métodos obtusos, alienados, de alfabetização, de instrumentos elementares e secundários. A raiz deste equívoco está em lhe faltar a noção de caráter existencial da educação (sempre relativo à existência, isto é, à fase do existir do ser humano), e por isso é que pensam a formação da criança do ponto de vista de sua futura realidade como adulto. Ora, apesar de, como é evidente, a criança se destinar a ser adulta, sua realidade existencial presente é outra. Não é um ser incompleto, mas sim um ser que está atravessando uma fase particular de seu processo vital (como o adulto também).

Tradicionalmente, a escola tratou a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada sempre da mesma forma (COLOMER; CAMPS, 2002). Com relação às características estruturais dos gêneros, como observamos, parece saltar aos olhos dos professores apenas as formas e expressões por meio da linguagem escrita – textos em prosa ou em versos. Não foi possível perceber quais saberes a professora Calista detinha sobre os gêneros escritos em prosa, já que ela se restringiu a comentar apenas se os gêneros que são escritos eram em versos.

A concepção da professora sobre o saber ler, leitura enquanto foco no texto, uma vez que tudo estaria no texto, permite a tomada de decisões sobre diferentes propostas de leitura encaminhadas durante as aulas. Essa concepção vinculada em forma de saber e de saber-fazer, de ter como objetivo a formação do leitor cada vez mais autônomo, redirecionaria as escolhas metodológicas e as propostas de trabalho com o texto.

Enfim, de uma forma ou de outra, partimos da prática para melhor compreendê-la, e tendo nos aproximado do já pronto na sala de aula podemos contribuir para que melhor se busquem outras propostas de ensino da leitura na EJA.

4.6 Diálogos com as professoras: dos porquês às novas possibilidades de ensino da leitura

O estudo vem mostrando que o trabalho da professora, sua prática, não se constitui apenas como espaço de aplicação de teorias, mas como temos afirmado, em se tratando do ensino da leitura, configura-se também enquanto espaço/tempo de produção de saberes específicos subjacentes a esta mesma prática. No entanto, como temos observado, as professoras em seu trabalho de rotina “repetem”, quase sempre, os mesmos encaminhamentos didáticos e com o objetivo de conhecer os motivos que fomentaram essas escolhas didáticas dialogamos com a professora Dácia.

4.6.1 O diálogo com a professora Dácia

Uma das condições básicas e fundamentais para o repensar das práticas de ensino da leitura se caracteriza, justamente, em possibilitar a experiência do pensar sobre o trabalho docente no cotidiano da escola. A escola passa a ser o foco do processo **ação-reflexão-ação** como unidade de mudança (IMBERNÓN, 2004). Nesse movimento, contando colaborativamente com a contribuição das professoras universitárias, de tal maneira que as professoras partícipes da investigação entendessem que estávamos em processo de reconstrução de saberes da prática.

As observações nos permitiram fomentar o diálogo com a professora Dácia sobre os papéis; métodos; e, o estilo habitual da professora – que constituem sua cultura docente, a saber: interação entre a professora e os alunos; monopolização do discurso pela professora; diferentes práticas de leitura; (não)lugar do livro didático na aula de leitura; predominância de gêneros textuais do domínio discursivo literário, entre outros. Ao pensar a cultura docente como fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação e mudança na escola, Pérez Gómez (2001, p. 165) afirmou:

[...] de forma explícita ou de forma latente, a cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola, e cada vez é mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam.

Em meio à nossa sensibilidade de olhar, ver e escutar a forma de as professoras atuarem fomos percebendo que a maioria dos alunos interagiu na tentativa de compreender o texto. De forma singular, a professora Dácia afirmou:

[...] Não são todos que participam. Tem um grupo que é muito tímido. Geralmente o grupo que fica mais próximo da janela são (sic) os que participam mais, dominam a questão da oralidade. Tenho muitos alunos que ainda não leem. Esses ficam mais calados, porque não conseguem ler e entender o texto.

Em se tratando de sujeitos da EJA, o silêncio pode ser uma forma de defesa ou de resistência – a cultura dos alunos⁸². Defesa às consequências provocadas por uma participação “indevida” ou “confusa” na aula de leitura – na concepção da professora. Resistências à forma de opressão da escola para com aqueles que não dominam as habilidades de leitura e escrita. É mais fácil atribuir o silêncio à “incompetência linguística” do aluno do que aos encaminhamentos habituais da prática de leitura, que se repetem texto a texto.

Os alunos das salas observadas não foram ao encontro do texto (livros, jornais) que circularam nas aulas de leitura, já que a seleção do texto e suas formas de abordagem não eram significativas. Segundo Yunes (2005, p. 27) numa prática de leitura, o leitor “[...] vai ou deveria ir com seus nervos, informações e interesses reunidos sobre a sua experiência de vida”. O leitor aluno da EJA, numa prática de leitura, busca em sua experiência de vida os elementos para a aproximação da compreensão do texto. Muitas vezes, demonstraram um tom de dúvida e incerteza sobre como mediar uma prática de leitura. Nessa ocasião, entendemos que as indagações são tentativas de reafirmação pela professora, a partir de suas respostas.

A concepção da professora Dácia de que a participação/interação do aluno estaria atrelada ao seu domínio da oralidade não se sustenta quando defendemos e compreendemos que os sujeitos da EJA são, sobretudo, sujeitos que usam e dominam a modalidade linguística oral para se comunicar, seja em suas práticas sociais, ou seja na escola. O certo é que a professora não sabe lidar com os “silêncios” dos alunos, num contexto em que o silêncio fala mais do que as palavras.

⁸² “A cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes, e se encontra substancialmente mediada pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165)

É no silêncio que os alunos demonstram ou “protestam” com as práticas de leitura destituídas de sentidos. A compreensão de um texto “Exige trabalho do professor e dos alunos”, pois “compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Nos limites da prática de leitura sem encontro com o texto, a professora Dácia chamou atenção para a interação com um aluno, “O senhor Paulo realmente é independente, porque o senhor Paulo não lê. Ele participa bastante. Ele, realmente, tem uma vivência de mundo bem interessante”. No extrato, a professora demonstrou entender que, por um lado, alguns alunos não interagiram durante as aulas de leitura, pelo fato de não dominarem a leitura.

Por outro, havia alunos que interagiam mesmo sem saber ler. É sabido que o professor e alunos ocupam lugares bem definidos, ambos são coresponsáveis pela vivência de uma prática de leitura significativa. No diálogo leitor-texto-autor-mundo, cada leitor “recebe a água vertida no receptáculo que dispõem” (YUNES, 2005, p. 20). Acrescenta-se a isso a ideia de que cada leitor tem sua história, sua cultura, suas leituras de mundo que lhe permite ter um saber sobre a leitura na escola e fora dela.

Percebemos que a professora Dácia, com o intuito de não deixar a aula monótona, conduzia o discurso quase que em forma de monólogo. Ao dialogarmos com a professora sobre essa percepção, reconheceu:

[...] Isso [monólogo], eu sei. Eu faço assim, às vezes, tenho alguns [alunos] que participam ativamente. Mas, ficam aqueles que não falam nada. Eu fico com aquele medo da aula ficar chata, aquele silêncio. Eu digo: não, tenho que fazer uma movimentação. Terminando falando mais do que eles. Isso acontece mesmo.

A interação alunos-professora numa aula de leitura deve ser construída no diálogo com o texto – numa relação de alteridade (BAKHTIN, 1993). Buscar formas de conduzir a prática de leitura interativamente tem se colocado enquanto desafio para as professoras da EJA. Segundo Yunes (2005, p. 101), “a interação demanda/ação, não apenas reação, demanda/interpretação, e não apenas explicitação/compreensão de textos”. Para isso, é preciso superar o empobrecimento das possibilidades de leitura de

um texto na escola. E, entender que toda leitura e todo leitor têm suas histórias (ORLANDI, 1988), e que por isso devemos propor práticas interativas de leitura.

Uma aula de leitura “dinâmica”, interativa e/ou movimentada não pressupõe apenas a manutenção do turno discursivo pela professora, mas atribuição do sentido à prática de leitura pelos alunos – como um ato responsável. Para Bakhtin (1993), a responsabilidade seria um objetivo a ser conquistado, a ser alcançado. Os gêneros textuais selecionados para serem “objetos” de uma leitura em sala de aula precisam ser “portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e nós, como leitores ou ouvintes, teríamos a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados” (MARCUSCHI, 2008, p. 238).

Cotidianamente, a aula de leitura acontecia no primeiro momento da noite. Ao seu término, éramos de forma sutil convidados a nos retirarmos da sala de aula, pois a professora enfatizava: “Gente, a aula de leitura acabou, após o intervalo faremos outra atividade”. A leitura aparentemente despreziosa mas, na verdade, infinitamente rica, porque inscrita na alma do dia a dia (YUNES, 2005), não se esgota nas aulas de português. Mas permeia todas as disciplinas escolares, tudo que é expressão da linguagem (arte, música, dança, literatura, filmes, entre outros) pode ser lido de forma singular.

Nesse pensar, o tempo e o espaço da leitura na sala de aula, Tardif (2005, p. 167) ajudou-nos a compreender que “ir à escola é, portanto, viver uma experiência temporal nova, é integrar-se num universo ritmado como relógio, cadenciado por campainhas, lições e recreios”. Em se tratando da organização do tempo/espaço pedagógico da aula, a professora Dácia afirmou:

[...] geralmente, quando faço esse trabalho da leitura, no primeiro momento, como não é muito interesse de vocês, essa parte da gramática, da escrita, depois do intervalo, às vezes, trabalho os substantivos dentro daquele texto ou adjetivo, o que a gente está trabalhando agora. Vêm algumas palavras de questões ortográficas, eles trocam muito as letras. Têm momentos que eles escrevem a palavra junto, tem hora que separa. [...] É como eu falei, como aqui é sexto ano, eu tenho toda uma programação dos outros conteúdos, história, apesar de que há a interdisciplinaridade. Mas, têm momentos que preciso trabalhar conteúdos, puramente, mesmo de Português, de História, de Geografia.

Uma das grandes preocupações das professoras e da coordenadora da EJA consistiu justamente em trabalhar os conteúdos necessários para a progressão dos alunos

para o 6º ano do Ensino Fundamental dito regular. Essa preocupação contribuiu para a supremacia do ensino da gramática e de outros conteúdos curriculares em detrimento da aprendizagem da leitura. Na escola, “as cartas” eram dadas pelos professores do dito ensino regular noturno, atrelados ao medo da crítica; quando os alunos são aprovados, a professora fez o “dever de casa”.

A necessidade do ensino da leitura, embora os alunos estivessem com o livro didático em sala de aula, tem sido pretexto para a imposição de outros conteúdos curriculares desarticulados dos propósitos dos leitores. O depoimento da professora Dácia nos revelou a necessidade de dialogarmos sobre o lugar e a força⁸³ das práticas de leitura na escola e fora dela no processo de formação do leitor. Assim, é preciso entender que “os alunos leem textos relacionados com as diferentes matérias do currículo para aprender seus conteúdos, sem que, de maneira geral, lhes tenham ensinado a ler textos informativos” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 70).

Nas aulas de português, não faltaram iniciativas da professora Dácia em propor a leitura de gêneros textuais. No entanto, os gêneros que circularam nem sempre atraíram a atenção dos alunos. Tínhamos a impressão de que os textos escolhidos poderiam atrair outros leitores, provavelmente crianças. Mas percebemos que lhe faltava tempo didático e interesse para conhecer os alunos da EJA, seus usos e práticas sociais de leitura. Nesse sentido, Pinto (2010, p. 73) afirma:

A distinção entre escolarização da criança e a do adulto, e todos os problemas pedagógicos que suscita, tem que se apreciar sempre do ponto de vista das disponibilidades sociais de trabalho, tais como existem em uma determinada comunidade. Só é possível pensar em concreto. Fora daí é tratar o tema em abstrato e permanecer no plano das generalizações.

Os textos que circularam não eram do livro didático, mas de outros suportes textuais (livros e jornais) que a professora levava em cópia *xerox* para a sala de aula. Dessa forma, o LD ficava em segundo plano, pois as professoras não compreendem que esse suporte textual é mais um recurso disponível durante as aulas a que os alunos das classes populares podem ter acesso.

⁸³ A força da leitura nasce da adesão dos sujeitos não no sentido prévio que toda escrita guarda, mas ao processo significante em que cada leitor é convocado a se inserir para fazer interpretação/criação (YUNES, 2005, p. 56).

É sintomático perceber que a professora Dácia associava o uso do LD quase que exclusivamente ao trabalho com a gramática normativa. É preciso entender que “Língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de língua não pode constituir-se apenas de lições de gramática” (ANTUNES, 2009). A escola, muitas vezes, preocupa-se com o ensino da gramática. No entanto, “A gramática não basta, e o que se estuda na escola não chega de fato a ser a gramática relevante para o exercício, em textos, da linguagem” (ANTUNES, 2009, p. 70).

A defesa da supremacia do trabalho com a gramática normativa é nítida no discurso e na prática de ensino da Língua Portuguesa na escola. Ao tentar explicar a forma como introduz os conteúdos gramaticais, Dácia narrou:

Eu trabalhei uma música do Zé Ramalho. Depois do segundo momento fui trabalhar a questão da gramática. Pedi que colocassem no papel o que achavam da música. **Com uma palavra apenas. Muito boa. Maravilhosa. Triste. Correta. Verdadeira.** Depois que eles externaram, dizer: **Isso aqui? O que é que significa isso aqui? Vocês disseram que é boa, que é ruim, é o quê isso?** Eles disseram: **‘Ah professora é a qualidade da música e tal’.** Depois digo: **isso que vocês acabaram de fazer é o adjetivo.** Eu trabalho com adjetivo, porque, às vezes, quando a gente lança para eles, no caso, o nome do conteúdo em si, parece que o negócio fica meio complicado. Fica difícil. **‘Eita, adjetivo? E o que é isso professora?’**

O ensino da gramática normativa, tradicionalmente, e por sua natureza, não se faz do mesmo modo que o ensino da leitura. Pois, o “tempo todo lemos, interagimos e só aí escrevemos a (nossa) história” (YUNES, 2005, p. 102). O convívio com as práticas e eventos de leitura em contextos sociais, por si só, faz com que os alunos ampliem seus saberes sobre o mundo da escrita, enquanto a aprendizagem da gramática pressupõe um domínio amplo sobre a estrutura da língua. Por isso há dificuldade de compreender a gramática, quando ainda não se domina a leitura e a escrita.

Para Antunes (2007, p. 42):

Uma língua além de uma gramática, tem também um léxico, quer dizer, um conjunto relativamente extenso de palavras à disposição dos falantes, as quais constituíam as unidades de base com que construímos o sentido de nossos enunciados.

Na aula, a professora Dácia não expõe previamente para os alunos qual o objetivo da leitura proposta, sobre a importância desse diálogo inicial, o porquê e o para quê se lê um determinado texto,

[...] Realmente trabalho o texto, mas não explico de início: **Olha, hoje a gente vai trabalhar esse texto, porque ao final eu quero que vocês compreendam isso e aquilo.** Agora, quando vou trabalhar tipo: a ortografia depois do texto, digo: **O texto que trabalhamos [...] na parte de leitura, agora, vamos trabalhar ortografia, ou gramática.**

A postura de não explicitar os objetivos da prática de leitura revelou que, muitas vezes, a professora pode não ter definido previamente quais os propósitos da aula de leitura. Nesse caso, há de fato, a defesa da ideia cristalizada de ler por ler. Necessário faz-se olhar com o duplo olhar: mesmo num contexto em que somos forçados pelas práticas opressoras da escola e do sistema educacional – que não nos permite planejar e relembrar as práticas de ensino da leitura na EJA, no interior da escola – a usar práticas que possibilitam a fluidez da leitura que “ensina a necessária humildade com o ilimitado” (YUNES, 2005, p. 39) – o sentido do texto.

Os gêneros textuais selecionados pela professora, para serem lidos com os alunos, para os alunos e/ou para que eles lessem sozinhos, foram relativamente sequências discursivas pequenas – textos curtos, embora tenham se disseminado em outras tantas práticas, permeadas por outros tantos discursos autoritários que definiam ou isto ou aquilo – o que pode ser lido ou não pode ser lido na EJA. Isso implica em uma concepção de texto e de leitor. Segundo Yunes (2005, p. 39), o ato de ler, tal como concebido na atualidade,

[...] É um ato de atualização e de despojamento de pensar e pensar-se longe dos pré-juízos e pré-conceitos com que o senso comum ilude a maioria dos alfabetizados de qualquer linguagem em leituras prontas por antecipação, taxando as demais segundo um juízo de falso e verdadeiro que não subsiste objetivamente, pois há que se levar em conta o sujeito – que as produz e recebe – e suas circunstâncias.

Distanciando-se das preferências, dos eventos e práticas de letramento vivenciadas pelo sujeito leitor, a seleção dos gêneros textuais objeto de estudo das aulas de leitura na EJA, estava condicionada à concepção ingênua de texto e de leitura dos alunos e da professora.

A compreensão sobre a possibilidade de propor encaminhamentos diferentes durante as práticas de leitura, considerando o desempenho dos alunos, foi reconhecida. No entanto, parece que essa compreensão está moldada por práticas de ensino que consideram os sujeitos como seres homogêneos em detrimento de suas particularidades.

O ato de ler continua sendo entendido como decodificação do texto escrito, preferencialmente de textos curtos. Para além da concepção de leitura como decodificação, Yunes (2005, p. 20) afirma: “Se o ato de ler não é mera decodificação de um sistema de sinais (escrito, desenhado, esculpido em pedra, imagem e movimento), não basta uma análise formal do código em que foi cifrado, para torná-lo legível”.

Em se tratando da possibilidade de considerar as diferentes etapas da aprendizagem dos alunos, a professora Dácia afirmou:

[...] para ser sincera, trabalhar com duas atividades ao mesmo tempo não tenho muita habilidade. Se eu propor uma atividade, têm os que necessitam mais. Se eu propor uma atividade escrita, posso trabalhar o texto e pedir que façam uma coisa menor, tipo: **escreva duas palavras ou três ou apenas uma frase, sobre o que aconteceu?** (grifos nossos)

No extrato, a professora, embora não tenha proposto atividades diferenciadas para os alunos, considerou seus diferentes níveis de aprendizagem da leitura, demonstrando possuir um saber sobre essa possibilidade. Porém, não basta reconhecer a heterogeneidade dos alunos, é preciso aprender a planejar propostas de atividades significativas que possibilitem a vivência de práticas de leitura possíveis, mesmo para aqueles que ainda não sabem ler com fluência.

Práticas de leitura que considerem os elementos da textualidade e que permitam ao aluno se reconhecer enquanto sujeito sócio-histórico que enlaça muitas questões teórico-epistemológicas do ato de ler, imbricadas no tecido da vida social. Outro aspecto observado consistiu na proposição de atividades de leitura em grupos. Sobre esses encaminhamentos didáticos, a professora Dácia narrou:

Eu já fiz em dupla, já fiz em grupo. Eles têm também dificuldade de trabalhar em grupo. Mas, tem sempre aquele que trabalha mais e que os outros ficam sentados esperando. Então, aqueles que têm mais habilidades tendem a se destacar, a escrever, a falar e a copiar. Os outros ficam parados, só olhando. Às vezes, não gosto muito de trabalhar em grupo, porque termina os que não sabem não sabendo mesmo, porque não se esforçam para fazer. Na verdade, isso acontece até na universidade.

Se o aluno que ainda não lê com fluência apresenta dificuldade para realizar uma determinada proposta de atividade, é preciso repensarmos a adequação da proposta ao nível de compreensão leitora dos alunos. Culturalmente, a escola pensa o ensino para aqueles que detêm um capital cultural (BOURDIEU, 2007) “legítimo”, aos olhos da classe dominante, relegando, em muitos contextos, os sujeitos das classes menos favorecidas que estão iniciando sua trajetória com relação ao domínio da leitura escolarizada.

Os alunos das camadas populares, muitas vezes, não têm acesso ao capital cultural (livros, revistas, jornais, cinema, teatros, entre outros) usufruído pelas classes dominantes. Por isso, enquanto para uns a leitura e o acesso a esses suportes são práticas culturais naturalizadas, para outros se tornaram uma prática inacessível. No entanto, possuem o capital cultural “marginalizado” das classes menos favorecidas.

No conjunto, o que se colocou em relevo é uma crítica à concepção “limitada” do ato de ler. Segundo Yunes (2005, p. 56), “no mundo letrado, a leitura da palavra condiciona a leitura do mundo”. Por isso, precisamos permitir que os não leitores da palavra possam aprender a ler na escola, para que na escola e fora dela possam (re)ler esse mundo, pois em muitas práticas, a escola, por diferentes formas de violência simbólica (BOURDIEU, 2007) reforça e legitima as desigualdades sociais.

A professora atribuía exclusivamente aos alunos a não participação nas práticas de leitura, segundo ela, eles não se esforçam. Como esforçar-se num contexto em que lhes faltavam conhecimentos prévios para tentar compreender os saberes postos e legitimados no ambiente escolar?

Em se tratando dos gêneros textuais selecionados para leitura, a professora Dácia expôs: “Eu trabalhei mais literatura. Mas, trabalhei também com o jornal. Na época do Luiz Gonzaga, a gente trabalhou com a biografia”. Como demonstramos anteriormente, há forte influência do trabalho com os gêneros textuais do domínio discursivo literário na prática da professora. Outros gêneros foram trabalhados, exclusivamente, em função dos projetos didáticos propostos na escola. A opção pela leitura de textos literários deve ser planejada a partir de propósitos definidos.

A leitura literária deve receber um tratamento específico na escola pelo fato de “diferentemente das demais leituras, destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a

desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 93).

Na ocasião em que a professora Dácia dialogou sobre os gêneros lidos em sala de aula, narrou um contexto em que se surpreendeu com a concepção dos alunos sobre a função social do jornal: “Quando trabalhei com o jornal, decepcionei-me porque entreguei o jornal e disse: Para que serve o jornal? Elas responderam: “Para botar para o cachorro fazer xixi, para limpar o vidro”. Eu disse: Misericórdia, pelo amor de Deus!”.

Suscitamos a discussão, na sessão reflexiva 1, com base no pressuposto: os alunos da EJA associam a função social do jornal à sua função utilitária no seu espaço de trabalho e/ou em suas residências. De fato, muitas vezes, esse suporte textual é utilizado com as referidas finalidades. Caberia à professora fomentar a discussão sobre a função social do jornal – o para quê compramos o jornal. Para Yunes (2005, p. 21), “a obra é mais que algo puramente objetivo, ela interage com a experiência inalienavelmente subjetiva do leitor”.

A professora Dácia demonstrou possuir saberes sobre a proposição de práticas continuadas de leitura de um determinado gênero, ao fazer autorreflexão sobre a sua prática percebeu que há descontinuidade. Sobre essa evidência, justificou:

Tem que haver uma continuidade, concordo. Mas, fiquei também muito preocupada dela observar assim a diversidade textual. Porque quando trabalhamos Luís Gonzaga, de certa forma, aprofundamos mais nas letras das músicas. E quando houve essa proposta do Observatório, pensei [...] vou propor outros gêneros textuais.

A escolha dos gêneros deve acontecer em função das necessidades de aprendizagem mediata e imediata dos alunos da EJA, inscritas em suas práticas sociais. Para Colomer e Camps (2002, p. 65),

O contato com o escrito tem de implicar a tomada de consciência de seu uso funcional, do saber por que as pessoas leem, de maneira que a ideia de sua aquisição se distancie da concepção de uma tarefa eminentemente escolar [...].

Sob essa perspectiva, as práticas de leitura na escola precisam ser repensadas em função da aprendizagem para que os sujeitos da EJA, pertencentes às camadas populares, menos privilegiadas, possam tornar-se sujeitos leitores.

A prática autoritária, escolha dos gêneros textuais que devem ser lidos, revela a tradição pedagógica do professor, sujeito absoluto de suas escolhas em detrimento dos alunos. Apesar da amplitude do repertório de gêneros escolhidos ela estava distante de recobrir o conjunto de gêneros que poderiam ser lidos pelos alunos, em função dos seus interesses, curiosidades e necessidades comunicativas. Cabe pensar no sujeito aluno da EJA construído em contato com o texto – expresso em diferentes linguagens que traduzem o mundo.

O diálogo estabelecido com a professora Dácia demonstrou que há um *movimentum* de significar, ser significado e de ressignificar os saberes docentes por meio do processo de tematização do trabalho docente. No próximo tópico, faremos a reflexão sobre o saber fazer pedagógico da professora Calista.

4.6.2 O diálogo com a professora Calista

A busca pela compreensão da natureza e das especificidades das práticas de ensino da leitura na EJA, permitiu-nos também o estabelecimento do diálogo com a professora Calista. Refletimos sobre estratégias mais recorrentes em suas práticas de ensino da leitura no encontro de reflexão do diagnóstico das aulas observadas.

Em se tratando da necessidade de entendermos o como, o porquê e os para quê se propõem aulas de leitura na EJA, “diferentes” modelos de aula de leitura impostos pela escola tradicional colocam-se enquanto desafio para repensar outras possibilidades de interagir com os alunos durante as aulas de leitura.

Delimitamos o olhar para o diálogo sobre os encaminhamentos didáticos da professora; postura da professora mediante o texto; lugar dos alunos nas práticas de leitura; seleção dos gêneros textuais; leitura de uma diversidade dos gêneros e práticas sociais de leitura.

As observações da prática evidenciaram que a diversidade de gêneros textuais circularam na sala de aula: poema, música, parlenda, receitas, anúncios classificados, problemas matemáticos, como demonstramos no quadro 5. No entanto, o foco da aula de leitura consistia no ensino e na aprendizagem de estratégias que o leitor recorre para vivenciar uma prática de leitura, nem foi entendida como uma prática social – forma de

interação. Sobre a abordagem da diversidade de gêneros textuais, a professora Calista afirmou:

Realmente [...] eu não fiz nada muito sistemático, tipo: vou trabalhar poesia, parlenda e fico trabalhando durante um longo tempo. Eu queria trazer vários textos para que eles pudessem ter acesso a todos. Tentando fazer a leitura, porque, na realidade, eles sabem alguma coisa, o problema é a insegurança.

A circulação de uma diversidade de gêneros textuais, nas aulas de leitura, não estava condicionada à proposição de práticas de leitura, nem foram trabalhados sistematicamente. Mas, como afirmou a professora, objetivava possibilitar aos sujeitos alunos o acesso ao maior número possível de gêneros que circulavam nas práticas sociais. Esses questionamentos são elucidativos para a compreendermos e repensarmos a circulação de gêneros textuais e a possibilidade de formação do leitor na escola.

Criar contextos de promoção de práticas de leitura necessários ao desenvolvimento do aluno leitor requer a compreensão por parte da professora de que “A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do leitor” (SCHEUWLY; DOLZ 2004 p. 25). O acesso aos gêneros textuais na escola deve estar associado à aprendizagem da língua portuguesa em contextos de uso, para que o aluno possa, além de ler os gêneros autonomamente, reconhecer suas características e produzi-los em contextos sociais nos quais essa habilidade linguística a exija.

Havia, visivelmente, uma prática de ensino da leitura preocupada com a oralização do texto e a compreensão de alguns de seus fragmentos. O encaminhamento dessa prática materializou-se, segundo a professora Calista, da seguinte forma:

[...] Eu quero trazer para que eles façam o exercício da leitura. Para que possam conhecer que existe uma variedade de textos. Realmente, não sistematizei. Trabalhei um projeto, vamos supor: só poesia, só parlenda. Eu trabalhava diversos num mesmo momento.

A seleção de um determinado gênero textual para ser lido na escola pressupõe, por parte da professora, o entendimento de que um determinado gênero textual possuía algumas características: finalidade, destinatários, conteúdo, estrutura, entre outros aspectos – há uma orientação para o leitor. Em nenhum momento, a professora demonstrou ter esse saber específico sobre os gêneros textuais. Assim, aprender a ler

instaurava apenas uma prática de leitura, muitas vezes, desmotivada. A professora Calista mesmo não citando a contribuição das sequências didáticas⁸⁴, demonstrou entender que, para se construir saberes sobre um determinado gênero textual pode-se desenvolver um trabalho mais sistemático.

Em se tratando da diversidade de textos lidos:

As referências textuais variadas, embora extraídas do sistema da realidade, não constitui uma mera cópia da realidade, mas um meio de dizer algo sobre a realidade, ainda que com ela se comunicasse numa relação não de oposição, mas de interação (LIMA, 2005, p. 77).

Dessa forma, os encaminhamentos didáticos dos gêneros textuais escolarizados precisam garantir que os sujeitos da EJA possam ter acesso e aprendam a lê-los para além da materialidade linguística.

Na tentativa de “facilitar” a realização de uma determinada situação didática de leitura, a professora Calista propôs a releitura de um texto lido em aulas anteriores. Sobre essa prática, relatou: “[...] Por exemplo: eu hoje trabalhei um texto. Amanhã, eu já não falo sobre esse texto. Depois de amanhã, retomo e faço a interpretação, tipo: vocês lembram-se daquele texto? O que vocês viram? Faço uma interpretação”. Para a professora a releitura de um gênero textual, posteriormente, fornecia elementos necessários para a sua compreensão.

Essa prática pode ser significativa à medida que ela definia os propósitos da retomada do texto e planejava uma prática de leitura com propósitos fulgentes – que apresentasse também desafios para o leitor. Na verdade, observamos uma prática de leitura esvaziada de sentido, na qual os alunos tentaram decodificar o texto e responder aos questionamentos orais realizados pela professora.

Poucos alunos responderiam aos questionamentos, muitos demonstraram desmotivação para com a aula. Na ocasião, alguns alunos procuraram realizar outras práticas de leitura: liam outros livros ou realizavam outras propostas de atividades. Na prática em classe, os gêneros textuais não foram referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspirações (SCHEUWLY; DOLZ, 2004). A mudança deprecada é mais que metodológica. O dilema passa a se

⁸⁴ Sequência didática pode ser entendida como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHEUWLY E DOLZ, 2004 p. 97).

impor também epistemologicamente para tentar compreender como os sujeitos jovens, adultos e idosos aprendem a ler na escola.

A concepção de leitura da professora pode ser desvelada em seu discurso e em suas práticas de ensino, por meio de diferentes escolhas metodológicas. Na sessão reflexiva, a professora Calista enfatizou que os seus alunos precisavam exercitar a leitura, para ela: “Exercitar a leitura, é ler. É ler. É ler. Hoje mesmo, coloquei situações problemas. Eu até trabalhei situações problemas, então eu sempre coloco”.

Compreende que uma prática de leitura não se define apenas pela oralização e pela exploração de algumas palavras do texto. Necessário se faz entender que “O ato de ler ultrapassa a decodificação, a sonorização de um símbolo escrito” (SAVELI, 2007, p. 109). A professora Calista demonstrou entender a aprendizagem da leitura como a aprendizagem cognitiva do código alfabético, deixou transparecer a não compreensão e que o leitor pode também se defrontar com textos que lhe apresentam indefinições e desafios, que a leitura não se restringe ao exercício de decodificação exclusivamente.

A partir da construção dos saberes da experiência (TARDIF, 2003), a professora Calista conseguiu identificar quais textos os seus alunos preferiam ler, segundo ela:

[...] Situação problema, eles querem todos os dias, porque eles pensam que a situação problema está mais próxima. [...] Não só os adultos, mas as crianças acham que se estão é para copiar o que tem no quadro. Se não copiar não é aula. Se eu estiver falando ou colocando um filme, discutindo qualquer assunto que tenha acontecido na sociedade, Não é aula. Percebo que quando coloco no quadro uma situação problema todo mundo gosta. Agora, se eu trazer uma **situação problema da sociedade** eles não aceitam, não gostam.

É necessário oferecer ao educando o contato com um repertório de textos que circulam em suas práticas sociais cotidianas e, também, com textos escolarizados objetos de aprendizagem da leitura na escola. Não se trata de escolher apenas qual texto, mas também definir os objetivos para uma determinada prática de ensino.

Desde os primeiros contatos com a professora Calista, ela demonstrou entender que a prática de leitura pode se dar em outros contextos de ensino das diferentes disciplinas propostas pelo currículo escolar. Em qualquer contexto escolar, a leitura pode ser realizada desde que, os alunos estejam em contato com diferentes linguagens. Em função da proposta de atividade e da finalidade, a “Leitura se faz de modo diferente, supondo uma postura e uma forma específica de comprometimento do leitor com o

texto” (BRITTO, 2007, p. 68). Os saberes individuais provenientes da experiência são importantes para a compreensão do que está sendo dito no texto e da atribuição do sentido às práticas de leitura.

Ouvimos as professoras da EJA rememorando suas práticas de ensino da leitura, no contexto, para que elas expusessem as suas impressões sobre o desenvolvimento do sujeito jovem, adulto e/ou idoso. Nessa exposição, não é novidade, observamos que elas estabelecem, espontaneamente, uma comparação entre o processo de aprendizagem dos seus alunos da EJA e o processo de aprendizagem dos seus alunos (crianças) do Ensino Fundamental, como mostramos no capítulo anterior, e pode se observar no discurso:

Eles têm muito do que a criança tem. Olhou a situação problema identificou dois números. Vamos juntar esses dois números porque vai dar o resultado. Mas, eles sabem que não é só assim. Eles vão ter que ler para poder entender. Eu acho que isso é um desafio, pelo menos para esse perfil de turma que tenho. (Calista, sessão reflexiva do diagnóstico)

Os alunos da EJA que se utilizam das estratégias de leitura usadas pelas crianças, ou por se encontrarem no processo inicial de aprendizagem da leitura, não seriam capazes de compreender um texto. Parece-nos que o salto qualitativo com relação à compreensão de situações problema se daria justamente quando os alunos dominassem a leitura; a escrita e desenvolvessem o raciocínio lógico. Para a professora Calista, os alunos precisam perceber que em uma situação problema, vão se deparar com palavras que orientam quais operações matemáticas devem utilizar para resolvê-la, como abaixo:

[...] Tem algumas palavras-chave, por exemplo: dei, ganhei, botei, juntei. Eu falei: vamos lá! Leiam. Quando chegar essa palavra **dêi**, vamos supor: eu já faço ênfase na palavra **dei** porque eles não leem com pontuação. Não tendo pontuação, a interpretação vai ficar mais difícil. Às vezes, eles emendam e não sabem o que leram. Quando eu vou ler, junto com eles, eu já dou ênfase **dêêêêi**. Quando chegar na pergunta eles vão ter uma noção. Quando digo o exercício de leitura, eu digo um desafio mesmo para que eles possam exercitar essa leitura diária.

Nesse extrato, a professora evidenciou também como deve se ler uma situação problema para os alunos. Essa forma singular, provavelmente, é recorrente em sua prática, seja no contexto de ensino para sujeitos da EJA, ou para as crianças do Ensino

Fundamental – como se a compreensão de uma situação problema dependesse, exclusivamente, do sentido de uma palavra. Para Colomer e Camps (2002, p. 77):

O professor não deveria ser pois, o intérprete por excelência, mas precisaria reduzir seu papel, oferecendo aos alunos ajuda necessária para que eles pudessem chegar à interpretação adequada do texto.

Para que o professor possa romper com a cultura escolar de ser o “intérprete”, é necessário fazer um deslocamento do lugar de quem “traduz aos seus próprios olhos” o texto para o lugar de mediador das possibilidades de leituras. Para além da exploração do texto como objeto de estudo, a professora Calista orientou os alunos a observarem os textos que circulavam em suas práticas sociais, como no depoimento abaixo:

[...] O dia a dia delas é encontrar embalagens. Por exemplo, quando abrem o armário encontram várias embalagens. Essa aluna está identificando essa embalagem? Ela tá lendo? Ou ela só identifica pelo rótulo? Porque sabe que se tem o leite Moça tem a moça, ou se tem o Bocão é a gelatina. Também quando está fazendo a comida, quanto vai colocar um pouquinho daquilo no bolo, entra a matemática – as medidas.

De fato, esta fala desvelou a experiência docente de que há o reconhecimento de circulação de gêneros nas práticas sociais. No entanto, nem sempre sabem como considerar esses saberes no processo de ensino-aprendizagem da leitura, atravessado pela sua história de vida e história profissional – além de não consultar os materiais didáticos disponíveis na escola.

Para a professora, o significado que os alunos atribuíam às situações problema estaria diretamente relacionado com a sua atividade ocupacional, deixando de lado as diferentes práticas sociais de uso do dinheiro em atividades de compra e venda. Observamos, algumas vezes, a referida professora elaborando problemas matemáticos de memória. A leitura de textos, no cenário atual, “se coloca como uma janela para o mundo” letrado (BRITO, 1998). Para isso, é necessário que os sujeitos dialoguem com esse mundo, atribuindo-lhe sentido e se posicionando sobre ele.

A professora Calista orientava os alunos a observarem os textos que circulavam em suas práticas sociais, como afirmou:

[...] Digo [aos alunos]: quando vocês estiverem andando pela rua, leiam o *outdoor*, placa do nome da rua. É claro que toda vez que eu trago alguma

coisa é pensando no dia a dia deles. Eu não trago por achar que devo trazer porque é legal, porque tem letra. (Professora Calista)

Embora a professora afirme que as práticas de leitura encaminhadas na sala de aula mantenham relação com as práticas de leitura fora da escola, foram poucos os momentos nos quais ela trabalhou com algum gênero que circulou nas práticas sociais. E, a atividade de compreensão se restringira aos limites da superficialidade do texto.

Ao questionamos a professora Calista sobre o porquê de recorrentes práticas de leituras de textos selecionados de livros didáticos direcionados ao público infantil, a exemplo: a parlenda o “Sapo não lava o pé”, afirmou:

É complicado porque eles acham, não todos, que é coisa de criança. Por ser coisa de criança, eles não dão muito valor. Eu faço isso tentando resgatar a infância. [...] Será que eles tiveram nessa infância, como ouvir esse tipo de música? De ver essa parlenda? Talvez não! Mas, eu trago porque eu tive e outras pessoas também tiveram.

A intenção da professora de “resgatar” as práticas culturais de leitura dos alunos, mesmo eles demonstrando pouco interesse pelos gêneros textuais infantilizados para fins didáticos, reforça a ideia de que a EJA é uma modalidade compensatória. Na ocasião em que assistíamos às aulas, percebíamos certa apatia dos alunos, pois deixavam transparecer pouco interesse em participar da referida prática, como reconheceu: “Eles não dão muito valor”. A professora não deveria ser, exclusivamente, a responsável pela definição do gênero textual. Pois, a parceria com os alunos nessa seleção poderia ser um caminho para a proposição de práticas de leitura mais significativas.

Quando se trata do ensino da leitura na EJA, é relevante levar em conta que apesar de os sujeitos possuírem inúmeros e significativos saberes sobre as práticas de leitura e escrita adquiridas em suas práticas sociais de letramento, os encaminhamentos didáticos podem/devem ajudá-los a ampliar o seu nível de letramento.

Em relação aos gêneros textuais que devem ser objeto de estudo nas aulas de leitura, como não temos uma “receita pronta”, é necessário ter clareza de que qualquer gênero pode ser lido na sala de aula, desde que o método e os textos não sejam infantilizados. Cada gênero pode ser abordado, em sala de aula, em diferentes níveis de complexidade (SCHEUWLY; DOLZ, 2004). Para Geraldi (2010, p. 122) “Não se trata

de saber qual o tipo de texto é mais adequado para o trabalho a ser feito em sala de aula, trata-se de saber qual o melhor trabalho a ser feito em sala de aula”.

Em se tratando da prática de leitura de textos literários, a professora Calista afirmou: “Eu gosto muito de trabalhar os contos de fadas. Mas, se eu trago eles acham que são coisas para crianças”. Nessa fala, há uma contradição, pois ela, anteriormente, afirmou que “parlendas” são textos infantis e, mesmo assim, propõe práticas de leitura desses textos para resgatar a infância do aluno. Ela detém um saber restrito sobre o universo de textos do domínio discursivo literário, para ela apenas os contos de fadas pertenciam ao domínio discursivo literário.

Os gêneros textuais são infinitos e atendem a diferentes propósitos comunicativos. No entanto, muitas vezes observamos que, na vida da sala de aula, os gêneros não são referidos a outros, exterior à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fonte de inspiração (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A professora Calista afirmou “Eu quis apresentar pequenos textos, coisas pequenas. Às vezes, quando trago – eu estou me referindo a outros anos que eu estou falando – textos grandes eu faço a leitura sozinha”. É comum o(a)s professore(a)s da EJA associarem o tamanho do texto – longo ou curto – à estratégia de leitura que será utilizada ou à adequação dos saberes dos alunos. Essas amarras têm fomentado a escolha dos textos, preferencialmente, os de curta extensão, negando a leitura de textos mais longos. Foi necessário, então, a partir da problematização, no contexto da pesquisa colaborativa, ampliar a concepção de gêneros textuais e desfazer o “mito” de que aos alunos da EJA só é permitido a leitura de textos curtos.

Há uma perspectiva escolar que tenta “modelar” a concepção de leitura e de leitor. Para Chartier (1998, p. 77), “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. O aluno da EJA precisa construir saberes sobre as estratégias de leitura para que possa ir progressivamente dominando o ato de ler. Em se tratando das estratégias de leitura, a professora Calista afirmou: “Os outros leem muito fragmentados, aquela leitura que vai devagar, vai devagar, vai devagar quase parando. Mas, não sabe o que leu. Por isso que não trabalho texto grande”.

A avaliação da professora sobre as habilidades de leitura dos seus alunos apontam para as práticas de leitura mais recorrentes em sala de aula, o ensino do código alfabético – decodificação, desassociado das estratégias de compreensão leitora. Para

ela a leitura é um ato mecânico e solitário. Segundo Chartier (1998, p. 77), “A liberdade do leitor é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de ler”, distintas das vivenciadas na sala de aula.

No que diz respeito ao tratamento dos aspectos metodológicos, a professora Calista percorreu o caminho didático:

[...] Primeiro, eles vão tentar. Depois eu começo a passar um por um para vê o que eles conseguiram [ler], como eles leram. O que estão estendendo. Eu sempre faço isso. Tem hora que dou um tempo para ler e depois todo mundo lê junto. Então, quem consegue acompanhar, acompanha, quem não consegue vai ouvindo, vai tentando. [...] Mas é recorrente mesmo, porque eu acho que tenho que estar sempre ao lado de cada um. Fazer com que cada um realmente leia. Eu percebi que tiveram avanços. Não sei se esse é um problema só com a minha turma ou se é um problema da EJA, é a insegurança [...].

O relato demonstrou que, nas práticas de leitura, os alunos se restringiram apenas à tentativa de decodificação do texto. E, a dificuldade de acompanhar a leitura do texto é atribuída à insegurança dos alunos, exclusivamente.

A leitura na escola encontra-se moldada por diferentes concepções e práticas de ensino, elas são influenciadas por uma perspectiva ideológica do currículo. Entretanto, o prazer de ler, tão almejado pelos alunos da EJA ficou esquecido. Na escola, lê-se, sobretudo, por obrigação e para cumprir tarefas. Na caminhada da aprendizagem da leitura, entre pedras e caminhos tortuosos, os sujeitos alunos foram demonstrando as práticas escolarizadas de leitura que, para eles, faziam sentido.

O interesse e a participação dos alunos na ocasião das resoluções de problemas despertaram na professora Calista a percepção de que:

[...] Preciso trazer o concreto para dentro da sala de aula para que possam visualizar o melhor. São coisas que acontecem em seu dia a dia, pode não ser a vivência do fulano ou do sicrano. Mas, vai acontecer em algum momento [...].

Em se tratando das práticas de leitura suscitadas na escola, é preciso que eles deixem transparecer o diálogo constante com as práticas sociais de uso da leitura e da escrita fora dela. Para Petit (2010, p. 92), “A lição que a leitura nos ensina pode ser ainda, como dizem muitos, a de que antes de pertencer a este ou àquele território, somos

seres humanos” – sujeitos sócio-históricos e produtores de cultura. Reconstruir as práticas de leitura de um texto na escola, não é algo fácil, pois são raros os que, sendo professores de leitura, confidenciam suas lacunas teórico-metodológicas sobre o ato de aprender-ensinar a ler na escola.

Os alunos da EJA vivenciam outras práticas culturais além da leitura, outras formas de simbolização, de sublimações possíveis (PETIT, 2010). A forma de vivenciar práticas culturais são também explicitadas na escola em forma de diálogos. Sobre os diálogos fomentados antes e durante a leitura de um texto, a professora Calista expõe:

[...] Eu percebo essa fala deles, não é nem a questão do texto ou do negócio ser legal ou não, e sim do que aconteceu com eles durante o dia. Eu tenho uma aluna que durante o mês de janeiro estava muito estressada, a escola era o refúgio para que ela não explodisse dentro de casa. Porque ela trabalha na casa de família e a casa de família tem o pai, a mãe, o filho e ela. O ano inteiro quatro pessoas, de repente, nas férias para o Ano Novo chegaram vinte e uma pessoas num apartamento. Nada que eu colocasse estava bom. Ela é uma pessoa muito segura e crítica. O outro a mesma coisa, tinha trabalhado o dia todo e dizia, ‘Ah professora hoje eu estou cansado’. Eles, realmente, demonstram. Eles estão lá quietinhos, quando você vai perguntar como foi o dia, vem alguma coisa que aconteceu durante o dia.

Ser professora da EJA significa também compartilhar um pouco das vivências, conflitos, desesperos e esperanças dos alunos em suas práticas cotidianas. Na escola, ler é também conhecer e compartilhar a experiência de homens e mulheres, transcritos em diálogos, gestos e/ou silêncios. Parece-nos poder deduzir destas experiências de vida que perpassam pela significação do texto lido uma concepção de leitura que recoloca o lugar do aluno na sala de aula.

Os alunos da EJA, por pertencerem às camadas populares, dispõem em suas comunidades, muitas vezes, de poucos suportes escritos para a leitura. Assim, a escola ocupa o lugar de agência de letramento responsável também pelo acesso do aluno ao mundo letrado. Muitas vezes, essa agência tem disponível um acervo pequeno de livros na sala de leitura – biblioteca escolar. Reafirmando essa constatação, o livro didático não se apresentou como um recurso didático a ser explorado, como afirmou:

[...] Eu não gosto do livro. Usei porque como a gente recebeu no começo eu pegava umas coisinhas mais interessantes o resto eu não gosto. Eu não gosto realmente de usar o livro aqui, também como eu não uso lá na outra com as crianças, porque o outro livro tem muita poluição visual. (Calista, sessão reflexiva do diagnóstico)

É evidente que existem outros suportes textuais que podem/devem ser utilizados em sala de aula com material de apoio didático – como mais uma possibilidade de acesso aos saberes disciplinares. No entanto, a exclusão do suporte livro didático e a adesão a outros materiais escritos, coloca-nos diante de um problema: por um lado, a professora não se propõe a fazer uma análise crítica do LD para selecionar as propostas de atividades possíveis de serem vivenciadas com os alunos, nem de propor novas formas de abordagem do texto.

Por outro, o LD tanto na EJA como no Ensino Fundamental, muitas vezes, não é utilizado pelos professores, contribuindo para as práticas de atividades improvisadas, assistemáticas e sem significado para os alunos. Em meio à rejeição do LD, a professora socializa suas alternativas metodológicas de trabalho com os saberes disciplinares,

[...] Eu já falei várias vezes sobre **Desastres Ambientais**, mas não pegando o livro. Eu trago recorte de jornal, quando acontece muita chuva e desaba tudo. Eu pergunto: por que desaba aquilo tudo? O que foi que aconteceu? Vou falar sobre a vegetação ou, por exemplo, se vou trabalhar um determinado assunto, eu prefiro mil vezes trabalhar com recortes de jornal ou com uma pesquisa da internet ou até mesmo com uma reportagem do Jornal Nacional do que com texto do livro. (Calista, sessão reflexiva do diagnóstico)

Em se tratando da cultura escolar, os saberes disciplinares precisam ser ensinados de forma sistematizada na escola. Não podemos permitir que as atividades ocasionais se sobreponham aos saberes disciplinares, nem que o currículo oficial seja substituído pelo ensino dos saberes que a professora considera importantes, sem, contudo, ser objeto de reflexão e planejamento na escola. Sobre a forma singular de abordar o texto, a professora Calista relatou ainda que:

Eu pego do dia a dia, por exemplo: vou trabalhar alimentos. Eu sento com eles faço um levantamento de hipóteses e vou trabalhar a questão das vitaminas, proteínas, carboidratos. Trago um livro que fala o que são carboidratos, explico e faço anotações, para que eles possam escrever e registrar. Só que antes de registrar, eu faço o levantamento de hipóteses. Trabalho vegetação, a questão do Estado.

A metodologia de ensino adotada pela professora não nos surpreendeu, pois por motivos diversos, a prática docente recebe influência de vários aspectos: condições de trabalho, concepção de ensino-aprendizagem, formação profissional, entre outros. A forma conservadora do ensino da leitura que por muito tempo colocava o professor

como o senhor soberano de sua prática, ainda pode ser observada nas práticas, como relata a professora Calista:

[...] Eu trabalho assim porque toda vez que eu trago um texto eu parto do título, eu pergunto, por exemplo: **O rei que queria ver a lua**. Do que será que este texto vai falar? Eles vão falando, muitas vezes, podem ser realmente do que o texto está falando. Depois eu faço a leitura. Assim, eu pratico. Acho interessante.

Dado o exposto, a prática de ensino da leitura ainda era vivenciada por influência do peso da tradição. Há pouca preocupação com o planejamento das aulas. Os temas e as leituras vão sendo definidos, muitas vezes, pela professora a partir dos seus interesses e possibilidade de improvisação.

Mediante as referidas reflexões sobre o saber/fazer das professoras, no próximo tópico estabeleceremos um diálogo sobre os saberes gerados/aprendidos com o *movimentum* da pesquisaformação, ancorado na coconstrução de saberes docentes.

5 SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO O ENSINO DA LEITURA NA EJA NO *MOVIMENTUM* DE PESQUISAFORMAÇÃO

Procuo sempre,
e minha procura fica sendo minhas
palavras.

Carlos Drummond de Andrade

É com o sentimento de procura, ao estilo de Drummond, que nos lançamos, neste capítulo, a olhar para os *corpora* do *movimentum* desta pesquisaformação. E nos achadosconstruídos possibilitarmos um diálogo entre o eu e o outro. Ou melhor, os nossos outros, para que possamos enunciar “novas” palavras⁸⁵, ainda que sejam provisórias, fomentando a necessidade de novas procuras para expressarmos nos nossos futuros ditos, as palavras que ficaram por dizer.

Propusemo-nos fazer uma análise do *movimentum* docente de significação e de ressignificação das práticas de ensino da leitura na EJA, em diálogo com outras possibilidades de ensino, buscando entender como as professoras partícipes da pesquisa, enquanto mediadoras de leitura (BORTONI-RICARDO, 2010) construíram e reconstruíram saberes docentes.

Este *movimentum* entendido como criador de contextos de pesquisaformação permitiu-nos o debruçar sobre as concepções e as práticas de ensinoaprendizagem da leitura na EJA. Assim, ao vivenciá-lo, assumimos e defendemos o *movimentum* como processo criador e construtor de diálogos reflexivos, que desvelaram as práticas e possibilitaram o repensarvivenciando os caminhos e o lugar da leitura na EJA.

A análise desse *movimentum* veio em decorrência do diagnóstico inicial, como afirmamos na metodologia, a partir de quando as professoras de EJA e as professoras da Universidade dialogaram sobre os encaminhamentos didáticos mais recorrentes nas aulas das professoras e, estas aceitaram o desafio de vivenciar outras possibilidades de ensino da leitura. Essas possibilidades foram pensadasrefletidas a partir das etapas: **sessões de estudo, observação da prática de ensino da leitura**⁸⁶; e, **sessões reflexivas**

⁸⁵ Entendemos com Bakhtin que a palavra se dirige, e nesse gesto o outro já está posto.

⁸⁶ As observações que tratamos neste capítulo, aconteceram após o encontro de reflexão do diagnóstico das aulas. Podemos afirmar que nesse momento iniciamos o processo de pesquisa formação colaborativa.

sobre as práticas observadas, de forma circular, um retorno às sessões de estudo e assim sucessivamente.

Este *movimentum* de pensar a prática, inicialmente, foi marcado por sentimentos de dúvidas, incertezas e inseguranças por parte das professoras partícipes desta investigação. Colocamo-nos no lugar de interlocutoras colaborativas, revelando aos sujeitos algo que eles mesmos não podiam ver (AMORIM, 2006) de forma solitária no cotidiano da escola. Fomos juntas construindo diálogos e interações que possibilitaram às professoras a superação dos referidos sentimentos.

Em busca de aproximarmo-nos do objeto de investigação, delimitamos o nosso foco de olhar para os contextos de eventos e de práticas de leitura vivenciadas na sala de aula⁸⁷. Tentamos perceber se houve, ou não, um processo de significação e de ressignificação das práticas, além do atravessamento de outros saberes sobre o ensino da leitura na EJA. Entendemos por **contextos de práticas de leitura** o conjunto de condições naturais, experiências sociais e culturais nas quais a leitura acontece no cotidiano escolar, enquanto produtora de sentidos.

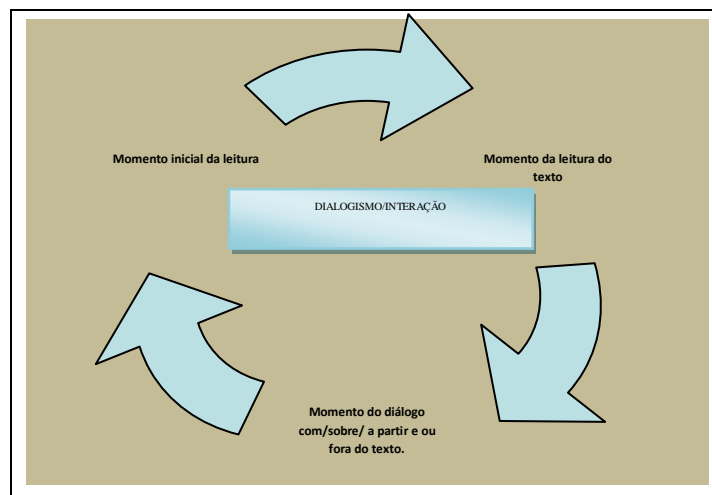
Dialogamos com Geraldi (1999), ao postular que as práticas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa delimita a leitura como seu objeto de estudo. Para Geraldi (1999), a presença da leitura tem sido objeto muito particular: o de transformar o texto que lê em modelo. Nesse contexto, o(a) professor(a) pode propor a leitura para os alunos; com os alunos; e, ou leitura, realizada pelos alunos, seja por meio de uma prática de leitura individual ou coletiva.

Debruçaremos nosso olhar sobre os modos e as formas de ler que perpassaram uma concepção de leitura, de texto e de leitor. Segundo Marcuschi (2008, p. 233), para se “compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido”. As aulas revelaram que o diálogo atravessa todo o contexto da prática de leitura, como se expressa no quadro:

FIGURA 1

CONTEXTUS DE PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA

⁸⁷ Não temos a intenção de fazer generalizações, por isso, referimo-nos às sínteses possíveis permitidas a partir das práticas de ensino da leitura observadas nesta pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

A nossa inserção na vida da sala de aula colocou-nos alguns aspectos que precisam ser considerados no ambiente da escola e para além dele, a saber: formação do professor; cultura institucional; contexto de *ensinoaprendizagem*; *habitus* professoral (BOURDIEU, 2008); objetivos do professor; tempo e espaço da leitura na escola, formalismo e informalismo dos contextos de ensino da leitura, determinantes sócio-históricos dos alunos, reconhecimento do grupo social dos alunos; acesso aos bens culturais; necessidades de aprendizagens dos alunos; construção de uma cultura leitora na escola.

Isso nos alerta para o fato de que não podemos analisar as práticas de leitura escolar como práticas sociais cristalizadas e acabadas, sem discutir suas condições pedagógicas, históricas e sociopolíticas “que permitem o surgimento e possibilidades de determinados eventos, discursos, representações, objetivos e práticas na/para a escola” (BUNZEM, 2010, p. 100).

Destacamos o nosso diálogo sobre a leitura com os autores Colomer; Camps, 2002; Geraldí, 2003; Koch, 2006; Marcuschi, 2008; Solé; 1998, entre outros, que nos apresentam princípios e pressupostos teórico-metodológicos que nos possibilitaram refletir sobre o ensino da leitura na EJA, a fim de que pudéssemos contribuir com o reinventar das/nas aulas de leitura no cotidiano escolar, bem ao estilo de Certeau (2008).

Entendemos com Barth (1999) que o objeto do pensamento, o saber, não é indissociável do processo vivido que leva à sua aquisição. Assim, discutiremos no próximo tópico o *movimentum* de significar e ressignificar o ensino da leitura na EJA

nas escolas *loci* de investigação, a partir da construção de saberes docentes mobilizados e construídos por meio da reflexão sobre as práticas de ensino da leitura e dos diálogos teórico-práticos suscitados pela pesquisa.

5.1 Significando e ressignificando saberes docentes sobre o ensino da leitura no cotidiano da sala de aula da professora Dácia

Ao iniciar o processo de pesquisa-formação, deparamo-nos com o saber/fazer das professoras sobre o ensino da leitura historicamente construídos ao longo de um processo de escolarização fundado antes na paráfrase, na imposição de modelos, na mera transmissão do conhecimento já produzido (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), e, sobretudo, a partir do seu fazer pedagógico. Isso implicou a forma singular de ensino da leitura que pressupôs um saber/fazer ser professor de leitura, construindo assim um corpo de saberes e de técnicas (NÓVOA, 1995), produzidos no interior do mundo dos professores.

No nosso mergulho nas escolas, nas sessões reflexivas e nas sessões de estudos, fomos entendendo o quanto é difícil a superação da dicotomia entre o pensar e o **saber/fazer**. Em seus discursos, as professoras demonstraram certa compreensão sobre os aspectos refletidos no contexto da pesquisa-formação. No entanto, sentiam-se sozinhas no que diz respeito ao pensar coletivamente o fazer pedagógico, a exemplo quando a professora Calista afirmou: “Aqui, na escola, cada uma trabalha do seu jeito. Não discutimos o que fazemos na aula de leitura”.

A favor de produzir outras reflexões sobre o **ensinoaprendizagem** da leitura, no processo de coprodução de conhecimentos, no próximo tópico, faremos um diálogo com a professora Dácia sobre o **contexto** da prática de leitura observada.

5.1.1 Prática de ensinoaprendizagem da leitura na EMFF: olhares reflexivos

O processo de analisar a própria prática é complexo, pois é difícil observar o nosso comportamento, pois este está profundamente enraizado na nossa maneira de ser. Desta forma, didaticamente, a aula da professora Dácia organizou-se em quatro momentos:

QUADRO 8

CONTEXTOS DE LEITURA DA AULA DA PROFESSORA DÁCIA

Momento inicial da leitura do gênero	⇒	✓ Mobilização de saberes prévios/ conhecimento de mundo ✓ Apresentação do texto
Momento da leitura do texto verbal ou verbal e não verbal	⇒	✓ Desvelamento dos modos de ler
Momento do diálogo com/sobre, a partir do texto.	⇒	✓ Tentativas de mediação do diálogo com o texto.
Pós-contexto de leitura do gênero.	⇒	✓ Revelação ou não da leitura como pretexto.

Fonte: Elaborado pela autora.

A professora, sujeito de um processo evolutivo de mudança, desenvolveu procedimentos, métodos e ações cuja natureza, especificidades e fundamentos foram identificados como contribuições para esse processo de pesquisa (DUBET, 1994). E, mediante os achados construídos em sala de aula, dialogamos com a professora Dácia.

A prática de leitura enquanto interação é uma possibilidade de ressignificar seu encaminhamento didático. Mas, é preciso considerar o antes da leitura, que você já faz, a leitura (que você propõe a decodificação do texto) de modo a interagir com o texto, e a pós-leitura. (Professora Adriana, sessão de reflexão 1)

Analisamos no próximo tópico os eventos e as práticas de leitura do gênero: **anúncio**, no contexto de aula mediada pela professora Dácia, buscando refletir sobre a prática de ensino da leitura a partir do diálogo sobre: conhecimentos prévios, concepções de leituras, de texto, de leitor, e interação autor-texto-leitor.

5.1.1.1 Refletindo sobre o gênero anúncio

Essa análise foi atravessada pelos diálogos reflexivos fomentados na sessão de estudo, anterior à aula proposta, e na sessão de reflexão, posterior à aula observada, de modo a perceber as minudências do processo de significar e ressignificar a prática docente.

Ao perguntamos à professora Dácia, sobre o porquê da escolha do texto, ela expôs: “O anúncio é um texto que está mais próximo deles [alunos]. Porque eles estão na rua, saem bastante, vão aos supermercados. Estão sempre olhando aqueles panfletos de propaganda, de preço mais barato, aquela coisa toda”.

A fala da depoente buscou atribuir sentido à escolha do texto, demonstrando o reconhecimento dos seus alunos e que a escolha do texto não se deu de forma aleatória, mas em função da convivência dos sujeitos, no sentido de promover a aprendizagem, mediante reconhecimento de que o anúncio é um gênero textual que “está mais próximo deles” (PROFESSORA DÁCIA). No entanto, os sujeitos da EJA não aprendem sozinhos a ler, não basta a ação de ler em si, mas a interação com seus outros que lhes permitem chegar à construção de sentido ao texto e a si mesmo.

Reconhecer quem são os sujeitos alunos se caracterizou como um aspecto positivo indo ao encontro de Tardif (2002), ao afirmar que o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos. Sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios dramas, entre outros aspectos. Na escola, “Todo professor, queira ou não, insere-se numa pedagogia pela qual precisa escolher ou privilegiar alguns meios em vista de um fim” (TARDIF, 2002, p. 260), que deveria ser a aprendizagem dos alunos.

Na sessão de estudo anterior à aula sobre anúncio, a professora Dácia fez autoquestionamentos, com base na leitura do texto **Leitura, texto e sentido** (KOCH, 2006), afirmando ao fazer referência ao uso do texto em sala de aula:

Qual o meu objetivo? Vou simplesmente apresentar esse texto? Eu quero saber o que ele já sabe em relação àquele texto. Então, para mim, o principal é essa interação dos três: o autor, o texto e o leitor (Dácia, sessão de estudo 2).

Esses autoquestionamentos, provocados em diálogo com Koch (Idem), demonstraram que a professora começou a perceber que existem outras formas de diálogo com um texto, diferentes dos utilizados nas primeiras observações participantes, mostrando-nos que o modo de aprender torna-se tão importante como aquilo que aprendemos, pois influencia de maneira decisiva a qualidade dos conhecimentos adquiridos e o próprio pensamento (BARTH, 1993).

Abaixo expomos o texto escolhido para ser objeto de estudo.

TESOURO ESCONDIDO

L-1 O dono de um pequeno comércio, amigo do grande poeta Olavo Bilac, abordou-o na rua.

L-3 Sr. Bilac, estou precisando vender o meu sítio, que o Senhor tão bem conhece. Será que o senhor poderia

L-5 redigir o anúncio para o jornal?

L - 6 Olavo Bilac apanhou o papel e escreveu:

L - 7 "Vende-se encantadora propriedade, onde cantam os pássaros ao amanhecer no

– L - 8 extenso arvoredo, cortada por cristalinas e límpidas águas de um ribeirão. A casa

L - 9 banhada pelo sol nascente, oferece a sombra tranquila das tardes, na varanda".

L - 10 Meses depois, encontra-se o poeta com o homem, e pergunta-lhe se havia sido -

L - 11 bem sucedido na venda do sítio, o que para sua surpresa respondeu o homem:

L - 12 Nem pense mais nisso, disse o homem.

L - 13 Quando li o anúncio é que percebi a maravilha que tinha!

Autor: Olavo Bilac

Disponível em:

<<http://www.velhosamigos.com.br/AutoresCelebres/OlavoBilac/olavobilac.html#tesouro>>

Na sala de aula, o texto acima foi apresentado aos alunos em eslaides de forma fragmentada, sem o título e sem o nome da autoria, conforme demonstraremos mais adiante.

Abrimos um parêntese para enfatizar que Olavo Bilac, em seus textos literários, conserva o estilo parnasiano, no qual o conceito de poesia está ligado à visão da “arte pela arte”. No referido conto, o autor rompe um pouco com a estrutura formal de um

gênero dessa natureza, ao introduzir no conto outro gênero, no caso, um anúncio em linguagem poética.

Nesse conto há em sua composição uma intergenericidade tipológica (MARCUSCHI, 2008). Pois, temos um gênero⁸⁸ que contém um anúncio, neste caso, há uma intergenericidade. Segundo Marchuschi, (2008, p. 166),

A intergenericidade de funções e formas diversas num dado gênero deve se distinguir da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar sequências de vários tipos textuais.

Para ele ainda,

Em princípio, isso não deve trazer dificuldade alguma para a interpretabilidade, já que impera o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros.

O anúncio, por ser um gênero rotineiro, a professora poderia ter aproveitado a oportunidade para mediar o diálogo entre a composição do anúncio que aparece no texto, os seus usos e funções em práticas sociais. O anúncio descrito no conto apresenta duas características composicionais: o objetivo anunciado e a descrição (de forma poética) de alguns aspectos que o caracterizam, diferente da linguagem utilizada em anúncios nas práticas sociais.

Na ocasião da sessão reflexiva 1, estavam presentes no grupo colaborativo partícipes⁸⁹ que não assistiram à referida aula. A pedido, a professora Dácia rememorou e narrou o contexto de leitura, lembrando “Era assim: tinha uma figura, uns eslaides, uma imagem de uma casa à venda. O homem queria vender a casa e solicitou a Olavo Bilac a escrita de um anúncio”, solicitação expressa da seguinte forma no texto:

L- 3 - Sr. Bilac, estou precisando vender o meu sítio, que o **Senhor tão bem conhece** (grifos nossos). Será que o senhor poderia
L- 5 redigir o anúncio para o jornal?

⁸⁸ Os gêneros textuais “apresentam padrões sociocomunicativos e características definidas por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

⁸⁹ As professoras da Universidade Adriana, Ebe, Nazira e Mélia (essas três últimas não tinham assistido a aula) e a bolsista Filotéria.

A professora infere no seu depoimento que havia uma familiaridade entre Olavo Bilac e o proprietário da fazenda, ao afirmar: “Bilac, passava férias na casa e a frequentava também em finais de semana, provavelmente, para estudar, para escrever e tudo mais”. Essa pista está expressa no texto: L-5, registrada acima. Complementou a professora Dácia: “O homem, o dono da casa, queria vender e pediu que ele fizesse um anúncio para o jornal”. E, a forma como ele escreveu o anúncio, era como falou a A4: “uma poesia”. Diante do grupo colaborativo, a narradora acrescentou:

Ele (Bilac) mostrou no anúncio o que ele sentia pela casa, a forma como via a casa. Não colocou que a casa tinha três quartos, cinco quartos, sala de jantar. Ele colocou o dentro dele, o ‘eu’ dele no texto. Depois, o dono da casa viu que, realmente, a casa era tudo aquilo que ele não tinha percebido. E, desistiu de vender a casa. (Professora Dácia)

Na narração, a professora mencionou pontos que não foram enfocados na aula e começamos a compreender que ao usar a memória, houve uma possibilidade de mudança (CERTEAU, 2008), a exemplo sobre as características linguísticas do referido gênero, quando a professora reconheceu a diferença entre a linguagem de um anúncio poético e a linguagem de um anúncio publicitário.

Da narrativa emergiu, também, o **conto**. Para a professora tratava-se de um “anúncio”, em sua forma original, nesse caso, houve a “destruição” do conto, que segundo Geraldi (1999, p. 122), “não é o uso do texto que destrói: é a sua leitura sem qualquer objetivo para o leitor que destrói textos e autores”.

A professora recuperou o posicionamento dos alunos sobre o contexto do anúncio – venda de uma casa, assim expresso:

‘Ah, eu venderia a casa’. ‘Ah, eu não compraria a casa porque ela é velha, mas tem um espaço bom do lado de fora. Dava para plantar muita coisa’. E, falaram ainda da paisagem que era belíssima, complementou a professora (Dácia, Sessão reflexiva 1).

Esse diálogo, um dos fios condutores do momento inicial da aula, permitiu-nos reconhecer que “pesquisando na escola, vamos aprendendo a investigar as concepções que informam nossas palavras e crença, ampliando nossos olhares e modificando significativamente o espaço escolar” (LACERDA, 2002, p. 81). Entendendo que, na

realidade encontrada, a escolha da professora não foi aleatória e pressupôs saberes sobre o ensino da leitura.

E, segundo a professora Bernice, na ocasião da sessão de estudo 1, em uma prática de leitura, normalmente, “Fico esperando uma resposta pronta, tudo arrumadinho. Esperar resposta que não seja igual ao texto, mas que consiga transferir por escrito a mensagem”. E, complementa: “Eles ficam angustiados. A gente termina interferindo quando eles não dominam a leitura”.

A aula sobre anúncio se desenvolveu em dois espaços: na sala de aula e no laboratório de informática. Ao ser questionada sobre a mudança de local, a professora justificou que precisava “mostrar a figura, mostrar a imagem da casa, mostrar o texto que ele redigiu”, porque os alunos não tiveram acesso à cópia do texto. A leitura de diferentes formas de expressão por meio da linguagem, de fato, pode ajudar os alunos a estabelecerem diálogos e relações de intertextualidade, além de possibilitar uma maior compreensão do texto. Essa mudança aconteceu porque na sala de aula não havia condições de instalar os equipamentos necessários à projeção dos eslaides.

5.1.1.2 Momento inicial da aula de leitura do anúncio

Iniciamos o diálogo sobre o contexto de aula observado, para possibilitar a melhor compreensão do leitor e também para que pudéssemos dialogar com as diferentes vozes que se entrelaçam, mediante a sessão de estudo, o evento de aula e, a sessão reflexiva. Metodologicamente, apresentaremos e analisaremos os fragmentos da aula que nos permitiram aproximar do *movimentum* de significar e ressignificar as práticas de ensino da leitura.

Como era de costume, a professora entrou na sala pontualmente às 19 h, saudou os alunos, e esperou um pouco mais de 10 min para iniciar a aula: “A gente vai começar. Quem for chegando vai pegando depois”. Neste dia, estavam presentes 12 (doze) alunas⁹⁰. Observem o momento inicial da aula de leitura:

⁹⁰ Na turma havia matriculados apenas 2 (dois) homens, que normalmente faltavam muito. Desta forma, em quase todas as aulas contamos quase que exclusivamente com a presença de mulheres. Diante desse fato, nesta aula, aos nos referir aos discentes usaremos o feminino singular.

FRAGMENTO 1

Professora Dácia.: A gente aqui na sala já trabalhou vários tipos de textos. Que tipo de texto nós já trabalhamos? Quem lembra?

Aluno 1.: Poesia.

Professora Dácia.: Já trabalhamos poesia. A gente já trabalhou um monte de texto. Quais esses textos?

Aluno2.: Versos.

Professora Dácia.: Versos. [...] Que tipo de texto se escreve em forma de versos?

Aluno 3.: Estrofe.

Professora Dácia.: Que é estrofe? Quando a gente trabalha com estrofe, cada linha daquelas nós chamamos de versos. Em que tipo de texto tem [...] verso em estrofe?

Aluno 1.: É a história de umas pessoas, como a história de Luiz Gonzaga.

Professora Dácia.: A gente já estudou a história de Luiz Gonzaga, será que ela é escrita em verso?

Aluno 1.: Em versos também teve a música da Asa Branca [...].

Professora Dácia.: A gente tem a música e tem a história de Luiz Gonzaga, quando a gente escreve a história, a organização do texto que fala da vida de alguém, é a mesma forma que a gente escreve uma música?

Aluno 1.: Não.

Professora Dácia.: Não. A estrutura do texto é diferente? Será que esse texto que a **gente conta a história de alguém, que não é escrito em estrofe nem em poema, que não é** escrita em versos, a gente pode chamar de poema ou poesia?

Aluno 2.: Eu acho que pode professora.

[...]

Aluno 3.: Professora, aquele estilo o cordel, não é?

Professora Dácia.: Trabalhamos também cordel. Cordel é escrito de que forma?

Aluno 3.: Em estrofe.

Professora Dácia.: Estrofe!

Aluno3.: É uma frase, vem outra e vem outra.

Professora Dácia.: Essas partes de cada linha dela nós chamamos de quê?

Aluno 3.: De estrofe?

Aluno 2.: Não mulher. É não. É verso.

Professora Dácia.: Estrofe a gente chama daquele pedacinho, aquele agrupamento com a quantidade de linhas.

A professora, conforme o fragmento acima, fez indagações, provocando a memória dos alunos, sobre gêneros textuais já estudados em sala de aula. E, dessa maneira, tenta fazer a mediação entre os saberes dos alunos sobre os gêneros lidos. As interações com alunos reafirmam o postulado de Goulemot (2009, p. 113), “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória das leituras anteriores e de dados culturais”. Como as alunas bem o fizeram ao explicitarem os gêneros que circularam em sala de aula, a saber: poesia, poema, biografia, conto, cordel e música. Demonstraram que, embora não soubessem distinguir as características estruturais dos

gêneros textuais, houve, de certa forma, uma preocupação com a abordagem das características linguísticas desses gêneros, pois alguns se materializavam em estrofes e versos.

Do diálogo entre a professora e as alunas percebemos que estas ainda não conseguem diferenciar gênero textual⁹¹, tipo textual⁹², estrutura dos gêneros e a função dos gêneros. Ao serem questionadas sobre os gêneros textuais recuperaram algumas características dos gêneros que, provavelmente, foram enfatizadas em sala de aula. E, mesmo assim, as alunas não conseguiram reconhecê-las, como declara a professora Dácia: “Trabalhei vários textos, mas digo: vamos observar o texto. Com que texto parece? Tem uns que dizem: “Ah professora, parece com uma notícia de jornal, com um conto, uma história”. Sempre os alerto: vamos olhar a estrutura”.

É preciso entender que, na maioria das vezes, a leitura de um adulto tem uma finalidade concreta que pode ser tão variada como o desejo de distrair-se, a busca de uma informação, a vontade de adquirir conhecimentos [...]” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 47). Essa vontade não perpassa pelo reconhecimento das características estruturais dos gêneros. Como mostraram Santos *et al.* (2004) muito precisa ser feito no sentido de melhor usar o texto em sala de aula, analisando não somente os seus aspectos estruturais, mas também as questões ligadas às suas especificidades dos gêneros e domínios textuais.

A professora Dácia, além de não demonstrar saber diferenciar conceitualmente estrofes de versos, utiliza uma linguagem infantilizada, ao definir verso: “Cada linha daquela a gente chama verso”. E o “**pedacinho** maior, a escrita maior é estrofe”, além de não compreender a dinâmica dos gêneros. Nesse sentido, muitas e complexas são as lacunas conceituais apresentadas pela professora ao ensinar a leitura na EJA.

Como as alunas ainda não conseguiram rememorar as práticas de leitura de anúncios, a professora continua o diálogo:

⁹¹ Refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

⁹² Designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente ao texto} definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo]. [...] Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

FRAGMENTO 2

/.../

Professora Dácia.: Então, a gente não pode dizer que a história de Luiz Gonzaga é um poema. Porque poema a gente escreve em forma de estrofe e a biografia que é o texto que a gente trabalha a vida e a história de alguém é outro tipo de escrita. [...] Ela falou o que A3?

Aluno 3.: Cordel

Professora Dácia.: O cordel. Que outros textos nós já lemos aqui na sala?

Aluno 2.: Versos.

Professora Dácia.: Versos é o que tá ligado à poesia, num é? É poema. Que outros textos a gente já trabalhou aqui? Que outros tipos?

Aluno 2.: Cordel.

Professora Dácia.: Cordel já foi dito. Poema já foi dito e biografia.

Aluno 2.: Deixe eu lembrar, viu professora.

Professora Dácia.: Que outros textos? E aí vocês três, que outros textos nós já trabalhamos na sala?

Alunos.: (silêncio)

Professora Dácia.: Quando eu trouxe aquele livro que cada grupo pegou um livro de história e cada um ficou lá com um texto, que tipo de texto é aquele? Que era um livro begezinho assim a capa? Quem lembra?

Aluno 2.: A gente nunca traz o livro.

Aluno 3.: Cada um escolheu uma história. [...]

Aluno 2.: Humorística?

Professora Dácia.: Humorística.

Aluno 2.: Crítica.

Professora Dácia.: Crítica.

Aluno 3.: Notícias. [...]

Professora Dácia.: Trabalhamos também com notícias. O que mais? [...]

Aluno 3.: Romance.

Aluno 2.: Poesia.

Embora o gênero textual biografia tenha circulado na sala de aula, como citado no fragmento de aula, a professora não demonstrou saber defini-lo:

[...] A gente não pode dizer que a história de Luiz Gonzaga é um poema, porque poema a gente escreve em forma de estrofe e a biografia é o texto que a gente trabalha a vida e a história de alguém, é outro tipo de escrita [...].
(Professora Dácia)

Essa definição não se sustenta à medida que os gêneros, por sua natureza dinâmica, podem se imbricar e se interpenetrar constituindo novos gêneros, a exemplo o conto **O tesouro escondido**, objeto da aula de leitura. Segundo Marcuschi (2008, p. 164) “a questão central não é o problema da nomeação dos gêneros, mas a sua definição, pois é comum burlarmos o cânone de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções”.

Nesse caso, a professora ainda não compreendeu que a biografia de Luiz Gonzaga poderia ser escrita em forma de poema, e teríamos, nesse caso, uma

intergenericidade, ou seja, “um gênero com a função de outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 167). Ficou explícito que a professora apresentou dificuldade para distinguir gêneros textuais, tipos textuais e suas funções. As lacunas na formação linguística que encontramos já foram anunciadas implicitamente quando as professoras afirmaram, no primeiro capítulo desta tese, que não tiveram a oportunidade de dialogar sobre o ensino da leitura na EJA durante seu processo de formação inicial e continuada.

O diálogo professora-alunas tornou-se prolixo, à medida que há uma repetição desnecessária de citações das características dos textos lidos. A professora não fez nenhum registro das hipóteses dos alunos. Esses registros, se retomados, poderiam ajudá-los a alcançar com brevidade o propósito inicial da leitura. Pois, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos pode favorecer o desenvolvimento de um processo de ensinoaprendizagem com mais qualidade.

Ao longo da investigação, os alunos mostraram que o leitor adulto possui saberes sobre os gêneros textuais em diferentes contextos de uso da linguagem – oral ou escrita. Retornaremos ao evento da sessão reflexiva, no qual a professora expôs suas impressões sobre os sujeitos leitores na EJA.

[...] Não é porque são pobres [os alunos e alunas], são domésticas que não podem [ler]. Todos podem, basta ter vontade, força de vontade. Então, eu acho que ainda falta neles é essa vontade de ler. Incentivo para isso, [...] eu tenho notado que eles estão participando mais, querendo mais. Mas, a leitura ainda é muito pouca [...].

Durante muito tempo, chegou-se mesmo a pensar que a culpa da dificuldade da leitura na escola estaria centrada, exclusivamente, nos alunos, em sua ausência de capital cultural ou no seu *déficit* cognitivo (KATO, 1986). No entanto, Ribeiro (2003, p. 11) lembra-nos que “a leitura e a escrita se relacionam a outros problemas sociais, como a má distribuição de renda, *déficits* de escolarização, falta de recursos materiais e humanos nas escolas, falta de bibliotecas, de acesso à informática e à internet, entre outros”.

Essa reflexão vai ao encontro da concepção da professora de que bastaria aos alunos ter “força de vontade”. No entanto, seus alunos expressaram-se, no grupo focal, dizendo que realizam práticas de leitura fora da escola, seja em suas residências, seja em seus locais de trabalho, a exemplo: “Eu leio de vez em quando. Eu gosto de ler VEJA [...]. De vez em quando, eu vejo uma reportagem”. E, em outras falas expuseram:

“Sempre pego da biblioteca [livros], levo para casa. Quando eu levo quatro, cinco [...]. Vou assistir novela, quando termina a novela eu pego vou ler” (Aluno 3).

A concepção de leitura da escola revela-se em suas práticas, de modo que os alunos aprendem a buscar no texto respostas explícitas, numa atividade de decodificação, ou seja, tais respostas acham-se centradas, exclusivamente, no texto (MARCUSCHI, 2003), desencadeando um contexto de leitura que dificulta o fluir da interlocução. Nesse contexto, a professora Dácia reflete:

Quando eu peço [...] que eles escrevam a opinião deles, [...] têm muita dificuldade. **Agora, se eu disser: bote o título do texto. E, quais são os personagens, eles fazem. Agora, se eu disser assim: [...] O que você achou do texto? O que foi que aconteceu? E, expresse o que você pensa da situação. [...] ‘Ah, professora! Num sei não escrever’.** (grifos nossos)

Como podemos observar, as leituras permitidas encontram-se presas à abordagem superficial e ao reconhecimento das características estruturais dos gêneros textuais. Essas práticas não dão condições de os alunos utilizarem a estratégia de leitura de inferência. Na verdade, como dialogamos com a professora, para a escola, muitas vezes, a leitura possível exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo estaria dito no texto” (KOCH, 2006).

No entanto, precisamos avançar, entendendo que o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito. E assim, vamos desvelando as concepções da escola sobre o que é ler, sobre o aluno e sobre o texto. Elas refletem-se necessariamente no ensino da leitura, “de maneira que quando se analisa a evolução das atividades de leitura mais frequentes na escola, se pode ver sua correspondência com a evolução dos conceitos envolvidos nessa aprendizagem” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 59).

Para o reconhecimento dos saberes dos alunos seria condição para o ensino da leitura,

As ideias dos seus alunos em relação àquilo que se propõe a ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito [...] (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 62).

Esse talvez, por sua natureza complexa, seja um dos grandes desafios da pesquisa formação do(a) professor(a) na EJA, contribuir na ampliação dos saberes sobre

a singularidade da abordagem dos gêneros textuais na escola. E como ajudar as professoras a formar alunos leitores, justamente pela dupla função que a pesquisa colaborativa tem de formação e produção do conhecimento (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008).

Embora tenha demonstrado estar ressignificando este momento inicial da leitura, ao permitir que os alunos expusessem suas memórias individuais e coletivas sobre os gêneros lidos na sala de aula, isso pode ser entendido como um salto qualitativo com relação às práticas de leitura realizadas em sala de aula, antes da intervenção colaborativa. Pois, não possibilitavam que os alunos estabelecessem o diálogo leitor-texto-autor (KOCH, 2006), mas as práticas de leitura vivenciadas foram marcadas pela decodificação do texto e pelo reconhecimento das características estruturais.

O salto qualitativo consistiu, sobretudo, na tentativa de a professora entender e possibilitar o levantamento de conhecimentos prévios que poderiam favorecer, no encontro com o texto, o diálogo autor-texto-leitor-mundo. Esse reconhecimento aconteceu na sessão de estudo I, como demonstrou a professora Dácia:

[...] Na leitura ficou essa questão: autor, texto e leitor. Essa interação que deve ocorrer em qualquer tipo de leitura. Você deve considerar os três elementos. A cada momento, de acordo com a prática de ensino da leitura deve considerar o texto, o leitor e o autor para mediar a interação. É focar o autor na época em que ele escreveu. Trazer essa realidade para o aluno ter essa noção. Ficou essa questão da interação.

O depoimento é bastante significativo, a professora percebe a partir do estudo do texto **Leitura, texto e sentido** (KOCH, 2006⁹³), que ler é uma forma de interação. E reconhece a necessidade de mudar: “Diante da retomada, eu tinha que modificar. Tinha que ter outro, um olhar diferente do que eu já havia dado”. Essa vontade de avançar, modificar a prática impulsionou-a a ir ao encontro de uma professora que atua na EJA, em outra escola que também faz parte do Observatório.

Como afirmou: “Liguei para a professora Lívia para trocar figurinhas, porque a gente fica trocando figurinha, uma dá ideia à outra sobre outras possibilidades de abordagem da leitura” (Dácia, sessão reflexiva 1). Essa “troca de figurinhas” permitiu o acesso a cópias de eslaides já trabalhados pela professora Lívia, sobre o texto O tesouro

⁹³ KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

escondido, eslaides copiados integralmente da internet. Desavisadas, ambas as professoras, não perceberam que se tratava de um intergênero e fixaram os seus olhares apenas no anúncio.

A professora Dácia, sobre o material didático socializado, narrou:

[...] Eu não tenho habilidade para fazer aquele material no eslaide [...]. Eu peguei com ela, explorei a aula na medida que achava que deveria ser: de acordo com os meus alunos, com a faixa etária deles, terceira fase, com o nível da turma.

Ressaltamos que a busca de diálogo entre as professoras consistiu em um aspecto positivo. No entanto, revelou que não poderia centrar-se em transposição de aulas, mas colocou-se a questão de que o material didático socializado precisava ser analisado e, caso seja utilizado, adequado ao contexto de ensinoaprendizagem da turma.

Retomando aos fragmentos de aula, apresentamos as marcas do esforço em progredir na sequência da aula:

FRAGMENTO 3

/.../

Professora Dácia: [...] Hoje, a gente vai trabalhar com outro tipo de texto, [...] nós já vimos um pouco das características desse texto. Esse texto seria isso. (escreveu no quadro a palavra propaganda)

Aluno 2.: Propaganda?

Professora Dácia.: Propaganda. E, essa palavra aqui, qual é? (escreveu a palavra anúncio)

Aluno 1.: Anuncia. Anúncio.

Professora Dácia.: Anúncio. O que vem a ser propaganda e anúncio?

Aluno 3.: Anúncio de jornal. De revista.

Professora Dácia.: Anúncio de jornais, tem revistas, televisão, internet.

Aluno 1.: Anunciar o quê? Lojas.

Professora Dácia.: Anunciar lojas, vendas, carros.

Aluno 1.: Eventos.

Professora Dácia.: Eventos.

Aluno 2.: Shows.

Professora Dácia.: Shows, que tá incluído em eventos.

[...]

No extrato supracitado, ficou explícito o momento em que a professora informou aos alunos o gênero que seria trabalhado, ao escrever no quadro as palavras “propaganda/anúncio”. Ao questionar as alunas sobre o que seria um anúncio, como não sabiam defini-los, elas rememoraram seus saberes que envolviam o contexto de anunciar.

A professora ao complementar os meios em que os anúncios podem estar vinculados: jornal, revistas, TV, internet, reafirma o postulado de que em contexto de aula de leitura, “formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se preveniu ou formulou” (SOLÉ, 1998, p. 108). Para correr riscos, como os alunos tão bem o fizeram, é preciso ter a confiança de que não serão censurados ao exporem suas previsões.

E, o diálogo continua sobre o que se poderia anunciar:

FRAGMENTO 4

/.../

Professora Dácia.: O que mais que as pessoas anunciam?

Aluno 1.: Casas

Aluno 2.: Terrenos.

Aluno 1.: Viagens também.

Professora Dácia.: Viagens. [...] Para que as pessoas fazem isso?

Aluno 1.: Os anúncios?

Professora Dácia .: Sim.

Aluno 1.: Para ir a adiante. Eles vivem daquilo, anunciar.

Professora Dácia.: Vivem daquilo, anunciar e vocês falaram: anúncio de televisão, anúncio de carro, anúncio de show, anúncio de evento, e porque as pessoas, quem está anunciando vai ganhar dinheiro, né isso? Vai lucrar com o anúncio.

/.../

É sabido que a intenção da professora consistiu justamente em trabalhar o anúncio. Poderia ter direcionado a discussão no momento em que os alunos informaram que anunciamos casas, terrenos. Fazer articulações durante o levantamento dos conhecimentos prévios; incentivar os alunos a exporem suas hipóteses sobre o texto e permitir que compartilhem seus saberes com os colegas, ajuda-os a estabelecer um diálogo, no momento em que tentarem compreender o texto lido. Pois, “[...] É importante o papel do professor no sentido de reconduzir as informações e centrá-las no tema em questão” (SOLÉ, 1998, p. 107), caso contrário, a discussão não avança.

Na indagação: “E a pessoa que pede para fazer o anúncio, para que ela pede para fazer o anúncio?”, a professora tentou direcionar o diálogo para a reflexão que pretende suscitar a partir da leitura do anúncio. Ao contrário do que observamos, o levantamento dos conhecimentos prévios deveriam ser breves e direcionados para os objetivos da aula de leitura. Tudo isso, dependendo dos propósitos da leitura. Como intervimos na sessão de reflexão sobre a referida aula:

[...] Deve-se definir propósitos para a prática de leitura. Se é uma leitura de deleite é diferente da leitura de estudo do texto. Quando a leitura tem o propósito de estudar o texto, a sua prática de ensino deveria ser mediar por esses três momentos: antes da leitura, durante a leitura e pós-leitura. Realizamos a leitura de deleite com o propósito de encantar, sorrir, emocionar. Nesse caso, lê-se na escola para construir competência leitora. (Adriana, sessão reflexiva 1)

Ao longo do diálogo, percebemos que os alunos das camadas populares possuem um capital cultural (BOURDIEU, 2011), limitado sobre os gêneros textuais, participaram da aula, trazendo suas leituras de mundo sobre os usos sociais dos anúncios e as consequências do consumismo, de certa forma, influenciado pela propaganda. Neste contexto, “Ler é, em última instância, não só um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 2011, p. 51).

A professora Dácia ao demonstrar que considera os conhecimentos prévios das alunas, permitiu que elas mostrassem seus saberes sobre os gêneros que circularam em sala de aula e sobre seus conhecimentos de mundo. No entanto, construir saberes sobre como mediar esses conhecimentos em função das aprendizagens da leitura, constitui um exercício profissional que exige mudança na postura do professor mediante o texto e o leitor.

Após o levantamento dos conhecimentos prévios, a professora informou: “[...] Nós vamos para a sala de vídeo observar um vídeo. Evitem estar conversando para prestar atenção, porque depois o trabalho vai ser em cima do que a gente vai ver lá [...]”. Nesse momento, ela não explicou os objetivos da leitura no referido ambiente. Mas, reforçou o discurso autoritário, ao dizer: “Então, vão se preparando psicologicamente, prestem atenção no que a gente vai ver lá”. Dando continuidade à análise, no próximo item debruçaremos nosso olhar para o segundo e o terceiro momento da aula.

5.1.1.3 Momento da leitura e momento do diálogo com/sobre e/ou a partir do anúncio

No laboratório de informática⁹⁴, as cadeiras estavam organizadas em círculo, de modo que as alunas conseguiram se entreolharem, diferindo-se da disposição das

⁹⁴ No *contextus* desta prática de leitura além da professora Dácia, estavam presentes a professora da universidade Adriana, que observou a aula, aluna bolsista do observatório Filotéia, que fazia a filmagem da aula, e a professora da sala de informática que auxiliou no manuseio do *Data show*.

cadeiras em sala de aula, normalmente enfileiradas. Durante a investigação, refletimos com a professora Dácia sobre a importância da modificação da disposição das cadeiras de modo que os alunos pudessem interagir. Quando questionamos se ela tinha percebido uma maior interação dos alunos pelo fato de eles poderem se olhar, ela afirmou:

Eu acho muito interessante mudar um pouco a questão das cadeiras. Um dia trabalhar em grupo, juntar; outro dia fazer em U. Porque um pode olhar pro outro, porque quando fica sempre um atrás do outro só vê a cabeça, as costas. (Professora Dácia)

A repetição da mesma forma de organização da sala de aula, em especial, reflete a cultura escolar que reproduz de modo bastante fiel à necessidade da manutenção da “ordem da classe”. E assim fomos percebendo a lentidão na escola e a repetição da própria organização dos tempos mortos que marcavam o desdobramento das atividades. Como observamos ao longo de 3 (três) anos nesta investigação, “Tais tempos surgem sem cessar na descontinuidade das atividades: as aulas começam e terminam, os alunos instalam-se e saem, as campainhas tocam, marcando o fim ou o começo de uma nova atividade” (TARDIF, 2005, p. 167).

Após acomodações, continuando a aula, a professora apresentou o eslaide 1:



Com base na “leitura” da imagem, observem o diálogo:

FRAGMENTO 5

/.../

Professora Dácia .: Vamos lá! Todo mundo já viu a imagem, que é uma pintura? [...] O que é que vocês estão vendo?

Aluno 1 .: Um sítio. Uma casa.

Alunos .: Uma casa, um rio.

Professora Dácia .: Sim, o que é que vocês estão vendo?

Aluno 1 .: Uma casa.

Professora Dácia .: Uma casa. Eu quero todo mundo falando.

Aluno 4 .: Uma casa, um rio.

Professora Dácia .: Rio.

Aluno 5 .: Uma paisagem.

Professora Dácia .: Uma paisagem.

Aluno 6 .: Uma porteira. Uma porteira.

Professora Dácia .: É uma porteira.

Aluno 7 .: É uma cancela.

/.../

É interessante observar que, nesta forma de condução, a professora informou aos alunos que a referida imagem é uma “pintura”, e, construiu todo um imaginário sobre a referida imagem. Como se, de fato, correspondesse a foto ao real da propriedade tratada no texto, há a influência no ato de ler das alunas mediante a leitura autorizada pela professora. Assim, os alunos limitaram-se a fazer a descrição do que estavam visualizando (casa, rio, paisagem). E, o diálogo continua:

FRAGMENTO 6

/.../

Professora Dácia .: [...] Essa propriedade está à venda. [...] Vocês comprariam essa casa?

Aluno 6 .: Sim, se eu pudesse.

Professora Dácia .: Compraria?

Aluno 6 .: Sim.

Professora Dácia .: E vocês? Só quem fala é a A6. Compraria?

Aluno 6 .: Eu queria mais por causa do terreno, porque a casa é velha. (risos)

Professora Dácia .: Dona A6 é esperta. Quem mais?

Aluno 6 .: Pegava logo o terreno, depois nós olhava a casa.

Aluno 7 .: Eu não comprava por causa do rio.

Professora Dácia .: Não comprava por causa do rio. Dona A7 não comprava porque a casa é velha.

Aluno 7 .: Não, eu comprava.

Professora Dácia .: Ah! Comprava?

Aluno 7 .: Eu compraria para correr do agito da cidade.

Professora Dácia .: Compraria, para fugir do agito da cidade.

Aluno 6 .: Só é bom por causa do rio, bem pertinho.

Aluno 2 .: Se der uma enchente.

Professora Dácia .: Então, vocês? (se referindo a outros alunos)

Aluno 8 .: Eu poderia sim comprar. Ajeitaria a casa e só iria nos finais de semana para relaxar.

Professora Dácia .: Para relaxar. Por que você A8 compraria só para descansar? E, você?

Aluno 1 .: Compraria. Compraria.

Aluno 2 .: Pescar.

Professora Dácia .: Pescar. Outra não compraria por causa do rio.

Aluno 7 .: Por causa de enchente, ia acabar com a casa, eu ia ficar sem nada.

/.../

Os alunos fizeram a leitura da imagem, ao mesmo tempo em que se posicionam sobre os motivos que os levariam a comprar a propriedade, suas respostas extrapolam o texto. Eles buscam em suas experiências cotidianas, sejam no local de trabalho, sejam em suas relações sociais, as justificativas para as suas respostas, como demonstraram a professora e os alunos. As imagens apresentadas também sugerem coisas que não vemos (COLOMER E CAMPS, 2002).

Porém, o questionamento “Eu gostaria de saber se vocês comprariam essa casa?”, conduz o diálogo para outra reflexão – a compra da casa, em detrimento da venda da casa. E, assim, o processo de ensinoaprendizagem transitou entre professor-aluno, aluno-aluno mediado pela linguagem. Embora o diálogo tenha se estabelecido a partir do texto, demonstrou o avanço da professora na tentativa de significar sua prática a partir da escuta dos alunos.

Em alguns momentos, tivemos a impressão de que a professora não tinha objetivos definidos ou não conseguiu direcionar a aula para os propósitos delimitados previamente. Mesmo assim, observamos a dificuldade da professora em ir fazendo as sínteses e, em contribuir para a construção de novas aprendizagens. Diante dessa observação, intervimos:

O ensino da leitura na escola é um processo que envolve definição de objetivos em prazos e etapas definidos. Quando você diz: Hoje eu quero trabalhar durante esse semestre com os meus alunos práticas de leitura ajudando-os cada vez mais a estabelecer diálogos com o autor, compreender o texto, entender os efeitos de sentido, estabelecer relação entre textos. Então, você precisa definir um pouco o que você quer trabalhar com eles, seja durante dois meses, três meses, quatro meses. É um processo de ensino que requer conhecimento, avaliação e planejamento da situação original. (Professora da Universidade Adriana)

O contexto em análise foi atravessado por várias possibilidades de leitura: de palavra, de imagem, de gestos e do mundo. Na ocasião da sessão reflexiva 1,

dialogamos sobre a participação dos alunos por meio do levantamento de suas hipóteses:

Professora da universidade Adriana .: Durante a socialização das hipóteses dos alunos sobre o texto, algum aspecto lhe chamou a atenção por se tratar de sujeitos adultos?

Professora Dácia .: Não sei. [...] Eu notei que a dona ALUNO 4 percebeu que aquele anúncio não era um anúncio propriamente dito daqueles que a gente vê nos jornais, nos classificados, era uma poesia.

Professora da universidade Nazira .: E, essa palavra POESIA ela veio de onde? Você já tinha discutido poesia com ela?

Professora Dácia .: [...] Sempre que a gente trabalha um texto a gente vai sempre retomando, lembrando das características daquele texto. Então, sempre que eu trabalhei poesia e, mais para frente, eu trabalhe outra: **Qual é a característica desse texto? Como é que esse texto está escrito? Qual é o texto que se escreve dessa forma?** Então, a gente tem que estar sempre retomando, senão eles esquecem. Ela falou, acho que pela estrutura não era de poesia. O texto escrito lá não era de poesia. Mas, as palavras utilizadas, ela achou que era uma poesia. Assim, **‘Quase uma poesia professora’**.

Professora da universidade Adriana .: De fato, o texto não era uma poesia, era um intergênero. Ou seja, um conto que continha um anúncio poético. Você percebeu?

Professora Dácia .: Não, eu ainda não sei identificar. Preciso aprender sobre gêneros, por isso trabalhei os eslaides daquele jeito.

Da reflexão supracitada, podemos inferir que as atividades de leitura propostas pela professora, em algum momento: “não ensinam a compreender o texto, porque não mostram ao aluno os caminhos que podem seguir para construir o significado” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 73). Há, muitas vezes, a preocupação com o ensino e o reconhecimento dos conhecimentos das estruturas textuais em detrimento dos sentidos produzidos pelo texto.

A prática da professora vem desvelando os saberes, ao dizer: “Eu ainda não sei identificar. Preciso aprender sobre gêneros, por isso trabalhei os eslaides daquele jeito”. Ela precisava construir saberes sobre como transformar o texto em objeto de estudo (GERALDI, 1999). Na reflexão supracitada, a professora reafirmou o postulado: ensinamos o que sabemos. Esse momento apontou para a necessidade do diálogo sobre a natureza e a especificidade do estudo dos gêneros textuais na escola.

Debruçaremos sobre o momento em que a professora Dácia apresentou o segundo eslaide - 2:



A professora, metodologicamente, iniciou a leitura:

FRAGMENTO 7

/.../

Professora Dácia .: Vamos ler esse (eslaide). Vamos começando. Vamo ler! “O dono...” Todo mundo! Vamos lá!

Alunos .: “O dono de um pequeno comércio amigo do grande poeta”.

Professora Dácia .: Vamos lá! Continuem: “o grande poeta...” Vocês ficaram aqui... (apontando para o nome).

Alunos.: “Olavo Bilac”.

Professora Dácia .: Vamos ler aqui embaixo. Lá em cima diz: “O dono de um pequeno comércio amigo do grande poeta Olavo Bilac abordou-o na rua”. Vamos ler aqui embaixo. (apontando para a parte inferior do eslaide).

Aluno 2 .: “Senhor Bilac. Estou precisando vender o meu sítio que o senhor tão bem conhece. Será que o senhor poderia redigir...” Como é?

Professora Dácia .: Como?

Aluno 3 .: Poderia.

Professora Dácia .: “Redigir”.

Aluno 4 .: “O anúncio para o jornal?”

/.../

Nesse momento, aconteceu a oralização do texto escrito, constituiu-se no primeiro contato dos alunos com o texto. Eles demonstraram dificuldades na oralização, o que ocasionou as pausas, as repetições e as retomadas da leitura. Pois, “atingir níveis cada vez mais eficazes de automatização da decodificação no processamento da leitura demanda do leitor muita prática, muito contato constante com textos escritos, através de práticas significativas de leitura” (SILVEIRA, 2012, p. 6). Antes da continuidade da leitura, o aluno questionou:

FRAGMENTO 8

/.../

Aluno 2 .: O que é “redigir”?

Professora Dácia .: O que quer dizer “redigir”?

Aluno 2 .: Fazer a propaganda?

Professora Dácia .: Fazer a propaganda?

Aluno 5 .: Escrever.

Professora Dácia .: Escrever, o que mais?

Aluno 2 .: “Redigir...” Nunca ouvi falar dessa palavra.

Aluno 6 .: Eu acho que eu nunca ouvi não.

[...]

Professora Dácia .: Olhe só: “Será que o senhor poderia redigir o anúncio para o jornal?” (relê o fragmento) Se a gente tirasse a palavra “redigir”, que outra palavra nós poderíamos colocar ali?

Aluno 2 .: Anunciar.

Aluno 2 .: Propaganda.

Professora Dácia .: Anunciar, propaganda. O que a dona ALUNO 4 falou?

Aluno 2 .: Que a alma do negócio.

Professora Dácia .: Não. Quase agora. A palavra que ela colocou?

Aluno 4 .: Eu disse “escrever”.

Professora Dácia .: Escrever. Então, redigir quer dizer isso: escrever. Só que com a palavra um pouco mais sofisticada. Então, ele pede o quê?

Aluno 3: Hoje em dia se diz: digite.

Abre-se o espaço para a discussão sobre o sentido da palavra “redigir” no contexto de uso. Os alunos levantaram as hipóteses sobre o sentido da palavra e a professora retornou ao contexto para poder defini-lo. Isso é bastante positivo, demonstrando possibilidades de ressignificação de sua prática, considerando que nas práticas de leitura observadas não havia a prática de retorno ao texto para compreendê-lo.

Vale salientar que o aluno 3, ao sussurrar “Hoje em dia se diz digite”, demonstrou possuir saberes sobre as possibilidades de uso de outros suportes para registros, o uso das tecnologias da informação e da comunicação. No entanto, como em tantos outros contextos, a professora não problematizou a contribuição dos alunos.

Das estratégias metodológicas utilizadas pela professora, emergem inquietações: no momento da leitura, fazer pausas para dialogar sobre o sentido de uma palavra pode interferir na compreensão global do texto; seria adequado o diálogo sobre as palavras desconhecidas do texto. Na realidade, demonstrou perceber que o ato de ler, para além da decodificação, pressupõe diálogo:

Professora da universidade Adriana.: Nesse momento da leitura, você percebeu a interação dos alunos com o texto? Eles dialogavam com o texto ou estavam apenas decodificando.

Professora Dácia .: Eu achei que eles liam. E, ao mesmo tempo, falavam a opinião deles. Alguns poderiam estar lendo só por ler, outros nem leram, porque não conseguiriam, porque alguns leem rápido. Os que leem devagar ficam mais calados. [...] (Sessão reflexiva 1)

Perceber que seus alunos apresentavam habilidades diferentes de leitura não implicaria a necessidade de a professora mediar a prática e a escolha do texto, de modo a potencializar a leitura do texto?. O diálogo autor-texto-leitor-mundo é imprescindível quando almejamos formar leitores competentes. No entanto, a professora Dácia ainda não compreendeu como se dá essa relação dialógica. Para ela: “Ao mesmo tempo, que eles iam lendo, eles iam logo falando, pelo menos alguns iam fazendo isso”. Embora aqui já esteja posto a leitura como diálogo, não há sujeito-leitor e leitura fora da linguagem (MARIANI, 2005).

No entanto, necessário se faz refletir sobre o momento adequado para intervenção/mediação do professor e, também, a forma como o texto deve ser tratado na escola. Em muitos contextos, os sentidos atribuídos pelos alunos ao texto não passam de palavras “ditas”. É preciso entender que ler é “socializar-se pela reflexão, pelo diálogo com o autor, a quem altera e que o altera” (YUNES, 2005, p. 32).

Na tentativa de possibilitar o diálogo a partir do texto, observem:

FRAGMENTO 09

Professora Dácia.: [...] O que foi que vocês entenderam dessa cena? (referindo-se ao eslaide 2)

Aluno 2.: Ele está falando com o colega para venda do sítio.

Professora Dácia.: O dono daquele sítio, daquela casa, pediu a ele para redigir um texto para anunciar no jornal. Como vocês acham que ele redigiu o texto para vender essa casa? O que será que ele escreveu?

Aluno 9.: Vende-se esta casa.

Professora Dácia.: Vende-se esta casa. Quando a gente vai anunciar uma casa ou apartamento, o que é que a gente costuma escrever?

Aluno 2.: Como ela é. Quantos cômodos ela tem. O local onde fica. Se tem luz, se tem como chegar carro, se é próximo.

Aluno 3.: Quantos metros quadrados. Não sei, porque não fala. Três por quatro.

Professora Dácia.: Isso mesmo dona ALUNO 3.

Aluno 2.: O tamanho do terreno.

Professora Dácia.: Então, quando vai redigir para se vender uma casa a gente geralmente coloca o que tem a casa, os cômodos, o tamanho, tudo o que vocês falaram. Será que [...] o Olavo Bilac, ele fez o anúncio?

Aluno 3.: Sim. Acho que sim.

Professora Dácia.: [...] Vocês acham que ele fez o anúncio?

Aluno 4.: Acho que fez.

Alunos.: Fez.

Professora Dácia.: Vamos ver como ele anunciou essa casa. Vocês disseram que coloca: “vende-se uma casa”.
[...]

No extrato, a professora tentou recuperar por meio das perguntas objetivas “Então, o que é que os dois conversam ali? De acordo com esse texto, o que foi que vocês entenderam da cena?”. As respostas a essas perguntas centraram-se exclusivamente no texto (MARCUSCHI, 2003). Neste momento, os alunos demonstraram seus saberes sobre os elementos constitutivos de um anúncio classificado: pronome apassivador (vende-se), características do anúncio (descrição de cômodos, local, tamanho), elementos esses que elas esperavam encontrar no próximo eslaide, por serem leitores e terem conhecimentos de anúncios classificados. Como demonstrou o aluno 6: “Eu leio livros que levo da biblioteca. E, também, gosto de ler aqueles classificados. Também algumas revistas”.

Nesse contexto, a professora permitiu que os alunos por meio do uso da estratégia de leitura (antecipação de sentidos) levantassem hipóteses sobre a forma como Olavo Bilac elaborou o anúncio. Esse encaminhamento didático demonstrou que a professora estava ressignificando a sua forma singular de abordar o texto, pois não era prática recorrente o levantamento das hipóteses sobre o que poderia acontecer no texto. A professora tentou, mesmo sem ter consciência, fazer, o que diz Manguel (2011): que ler é uma operação da memória, na qual as histórias permitem aos sujeitos desfrutarem das experiências passadas e alheias como se fossem deles.

A aula continuou e nesse momento ocorreu a oralização dos três últimos eslaides

Eslaide 3



Eslaide 4



Eslaide 5



FRAGMENTO 10

Professora Dácia.: [...] o que foi que ele escreveu. [...] Leia lá em cima. (apontando para a parte superior do eslaide.)

Alunos .: “Olavo Bilac apanhou o papel e escreveu...”

Professora Dácia .: “Olavo Bilac apanhou o papel e escreveu”. Vamos ler aqui embaixo.

Aluno 2 .: “Vende-se encantadora propriedade onde cantam os pássaros...”

Alunos .: “Ao amanhecer no extenso arvoredado cortado por cristalinas e marejantes águas de um ri”.

Professora Dácia .: “Ri...”

Aluno 4 .: Ribeirão.

Professora Dácia .: “Ribeirão”.

Alunos .: “A casa banhada pelo sol”.

Professora Dácia .: “Nascente”.

Alunos .: “Nascente, oferece sombra tranquila das tardes na varanda”.

Professora Dácia: Gente, vamos tentar ler viu. [...] Tem gente aqui que sabe ler e está calado. Olhe, então, esse foi o texto que Olavo Bilac redigiu. [...] (nesse momento a professora relê os eslaides) Esse texto tem a ver com o que vocês falaram?

Alunos .: Não.

Professora Dácia .: Por que ele não fez um texto como vocês disseram: vende-se uma casa com três quarto?

Aluno 4 .: Porque é quase que nem um poema.

Professora Dácia .: Vocês concordam com a dona ALUNO 4, ou acham que é outra coisa?

Aluno 3 .: Porque ele escreveu como é.

Professora Dácia .: Escreveu como ele vê. [...] A dona ALUNO 4 já acha que ele escreveu quase como um poema. Concordam?

Aluno 3 .: É ele fez do anúncio como um poema para vender [...] a propriedade.

Aluno 3 .: É verdade, concordo com ela.

Aluno 2 .: Em forma de poema. E dava até uma música.

Professora Dácia .: Muito bem dona ALUNO 4! [...]

Os alunos mostraram que possuem saberes sobre as características do gênero anúncio. Saberes esses, relevantes para a compreensão do conteúdo do texto (SOLÉ, 1998). E, em suas falas demonstraram um ser-fazer-junto, ao compartilhar seus saberes na construção da interação, do significado que está acontecendo naquele determinado contexto (CAJAL, 2003).

Percebemos que a estratégia de antecipação não foi completamente confirmada no texto. Após a leitura, a professora não retornou ao texto para a reflexão, embora o tenha feito na oralidade. Os alunos reconheceram as características da linguagem poética: “Porque é quase um poema” (Aluno 4); “É ele fez o anúncio como um poema para vender a casa.” (Aluno 3); “E dava até uma música” (Aluno 2). Esses saberes se explorados poderiam suscitar um melhor diálogo com o texto lido.

Ao estabelecer relação entre a linguagem poética utilizada pelo autor do texto e a linguagem que fora utilizada no gênero anúncio, os alunos perceberam as diferenças dos usos sociais da linguagem, como também o estilo literário. Nesse contexto, a professora aproveitou a reflexão da aluna para redirecionar as suas reflexões.

Sobre outras possibilidades de diálogo para compreender o texto, a professora Dácia afirmou: “Ah, eu não proponho. Agora, na verdade, essas que eles têm que interpretar e falar com as palavras deles, geralmente eu faço coletivamente. Não deixo realmente o texto é esse. Eles vão a partir do que leram e compreenderam”. Demonstrou também conhecer os saberes que seus alunos possuíam, ao afirmar:

Porque assim, alguns eu sei que vão conseguir outros não vão, pela dificuldade da escrita [...] Quando tem uma pergunta mais de compreensão, que eles têm que expor suas opiniões, eu sempre faço coletivamente. (Professora Dácia)

A maneira como a professora conduziu a prática de leitura, inicialmente, convidando os alunos a fazerem a leitura coletiva e, por falta de adesão de todos, apenas uma aluna vai lendo o texto. Isso aconteceu por vários motivos: os alunos ainda não dominam a leitura com fluência e a estratégia de exposição do texto (eslaides) dificultou um pouco a visualização do texto.

Os contextos de ensino da leitura, muitas vezes, não são planejados e nem definidas as suas finalidades das estratégias didáticas utilizadas, e com isso as intervenções da professora podem ficar destituídas de sentidos. Como observamos as hipóteses das alunas em direção à compreensão do texto não foram consideradas. Mesmo assim, as alunas da EJA demonstraram que são leitoras ativas, pois tentaram interagir com os desafios postos pela professora ao longo da leitura.

A professora Dácia revelou sua fragilidade de pensar o ensino da leitura na EJA: “É verdade! Tenho muita dificuldade de planejar para EJA. Eu comecei a trabalhar só tem quatro anos que estou na EJA. Mas, ainda quando eu sento para planejar eu não tenho essa facilidade, hoje eu vou trabalhar isso, não tenho, eu demoro”. Foi quando intervimos:

O planejamento da prática de leitura precisa acontecer sempre, num processo de pensar antes, durante e depois da ação. Quando nós questionamos aqui na sessão reflexiva, o que foi que você fez, como foi que você planejou a aula, o que aconteceu, o que é que pode mudar para que eles possam irem avançando cada vez mais no processo formação leitora, estamos tentando dialogar que é possível direcionar a sua prática pedagógica em função das aprendizagens dos alunos. (Professora da Universidade Adriana)

Temos observado que a compreensão do texto nos anos iniciais da EJA não se deu, exclusivamente, durante a utilização dos modos de ler: silenciosamente ou oralmente. Mas, aconteceu durante a vivência da atividade de leitura, na interação com a professora e com os colegas, que colaboram na atribuição de sentidos ao texto, seja após a leitura ou durante a leitura.

Ao término da leitura, iniciou-se o diálogo a partir do texto lido, vejamos:

FRAGMENTO 11

Professora Dácia .: Quem foi Olavo Bilac? O que era que ele fazia?

Aluno 1 .: Acho que ele era escritor.

Professora Dácia .: Ele era escritor. Ele era poeta. [...]

Diante de um procedimento de compreensão, por meio da retomada do texto, o conhecimento sobre a biografia do autor e a familiaridade com os textos poderiam ajudar os alunos a se posicionarem com relação às suas inferências ao texto. Nesse contexto, a professora não demonstrou familiaridade com o autor nem com o texto, restringindo-se apenas a informar: “Ele era escritor. Ele era poeta”. Ou seja, não se tem o quê dizer porque não se sabe o que dizer. Não houve a preocupação em considerar os aspectos do texto que os ajudassem a fazer previsões como: superestrutura, título, ilustração, cabeçalhos (SOLÉ, 1998).

No diálogo, a professora Dácia tentou estabelecer um encontro com o texto:

FRAGMENTO 12

Professora Dácia .: É como a dona ALUNO 4 colocou naquele texto da casa: ele redigiu a propaganda, da forma o que dona ALUNO 1? Repita.

Aluno 4 .: Um poema.

Professora Dácia .: Como um poema, poética. É uma forma de valorizar a propriedade que ele tinha e percebia isso. Será que na vida da gente acontecem essas coisas?

Aluno 2 .: Eu acho que sim.

Aluno 3 .: Claro.

Professora Dácia .: Às vezes, a gente tem a nossa casa e não valoriza. Coisas que para gente...

Aluno 2 .: Não tem valor.

Professora Dácia .: Não tem valor.

Aluno 2 .: Mas tem para os outros.

Professora Dácia .: [...] Ele fez uma propaganda tão poética, tão apaixonante que o dono percebeu que ele não deveria vender [...]. Realmente, se a gente for colocar como vocês disseram: a casa é uma casa simples. A gente acha que é uma casa simples, mas ao redor era o que valorizava. Os pássaros cantando. [...] Então vejam, o que é a propaganda. [...] Então, agora como a dona ALUNO 2 falou também: ‘A propaganda é a alma do negócio’.

A professora e as alunas reconheceram as características de um anúncio. No entanto, não conseguiram estabelecer relações entre um anúncio classificado e os efeitos de sentidos atribuídos ao anúncio literário do texto de Olavo Bilac. Além de que muitas perguntas ficaram sem respostas, a exemplo: “Como é uma propaganda?”. No entanto, observamos maior diálogo entre os alunos, a professora e o texto. Ao lerem, demonstraram a tentativa de descobrir a expressão de outrem, e estavam também se revendo, para eles ou para os outros (MARTINS, 2005).

A professora não sabia “aproveitar” a riqueza das interações dos alunos durante o contexto de leitura. Assim, na sessão reflexiva 1, ao questionarmos sobre quais fatores poderiam ser redirecionados em suas aulas em função da melhoria das práticas de leitura, afirmou: “Eu acho que eles teriam que ter mais acesso a livros [...] A ler mesmo. A disponibilidade de um tempo mais para isso. Alguns só se interessam em vir aqui pegar livros”.

E continua: “Se eles tivessem a disponibilidade de chegar, pegar livros, levar para casa, ler, fazer a troca entre eles até na sala, realmente fazer um trabalho em cima disso”. E pensou em possibilidade de abordagem do texto:

Colar numa cartolina e fazer tipo uma cestinha com vários materiais desses, cada um vai ler, no outro dia. Lê e vai lá, no outro dia vai falar o que foi seu texto, sobre o que falava o texto, trocar ideias com o colega. Eu já pensei nisso, mas, às vezes, é difícil. (Professora Dácia)

No entanto, mesmo com o pouco acervo de livros disponíveis na escola, os alunos demonstraram que os leem: “Eu gosto de livros da biblioteca. Gosto de levá para casa sempre” (Aluno 7, EEMLO).

O desenvolvimento da competência leitora do sujeito não depende, exclusivamente, de suas condições socioeconômicas, mas a melhoria das condições de acesso à leitura deve ter por essência uma política mais global de desenvolvimento e acesso à leitura do povo brasileiro. Para Petit (2010, p. 43-44), em se tratando dos jovens das camadas populares,

A pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade, mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo, poesia. (PETIT, 2010, p. 43-44)

Isso priva ainda das trocas que são realizadas em torno desses bens. Como a interação não avançou, a discussão girou em torno dos mesmos temas e os alunos em atendimento aos questionamentos da professora socializaram suas experiências sobre o ato de anunciar, as formas de anunciar e as consequências de um anúncio publicitário. No entanto, ela não percebeu que a forma como conduz a prática de leitura pode influenciar na formação leitora dos seus alunos.

Quando questionamos se ela tinha percebido quais acontecimentos foram favoráveis à interação em sala de aula afirmou: “Não. A gente sempre faz o trabalho em cima dos textos, da leitura, a diversidade dos gêneros que a gente trabalha” (Professora da universidade Dácia).

Nos fragmentos supracitados, percebemos que “os leitores nunca deixam de nos surpreender” (PETIT, 2010). É sem dúvida no contexto da aula de leitura que vamos percebendo a necessidade de pensar com o professor a especificidade de sua prática em diálogo com os pressupostos teóricos que lhe dão sustentação. Nesse sentido, dialogamos:

Eles buscam nas suas relações sociais, trazem os depoimentos, experiências de vida como âncora para entender o texto. A função do professor é mediar esse diálogo. Por exemplo: isso que você está me dizendo, de que forma aparece nesse texto? Ou de que forma nós podemos inferir essa informação a partir do texto? Que pistas o texto nos dá para fazermos essa (analogia)? Porque, muitas vezes, o diálogo com o aluno fica tão na oralidade que o texto fica esquecido. O retorno ao texto, ajuda-os a desenvolver a capacidade de compreensão. É diferente de formar um leitor, é de formar um leitor literário. (Professora Dácia)

O não reconhecimento dos fatores que favorecem a relação autor-texto-leitor-mundo implica em práticas de ensino da leitura centradas no texto pelo texto. No entanto, não possibilitou nem se reafirmou a liberdade do leitor na produção do sentido, uma vez que:

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela a produção apenas de seu autor e se sua autora. (FREIRE, 2001, p. 99)

As dificuldades apresentadas pela professora na mediação da aula, com relação aos objetivos definidos e as dificuldades dos alunos no processo de compreensão do texto é um dos indicativos da ausência de uma didática de ensino da leitura que redirecionasse o tratamento dos gêneros textuais na escola.

O movimento da investigação colaborativa a partir e sobre a leitura do texto **Tesouro escondido**, mostrou-nos que era preciso fomentar nos *loci* das escolas a vivência de um processo formativo que favorecesse o diálogo sobre o trabalho docente. A partir de discussões sobre gêneros e tipos textuais, sequências didáticas, a concepção

de leitura e a mediação do encontro entre autor-texto-leitor-mundo. No diálogo colaborativo, refletimos sobre as condições necessárias para a formação do leitor,

/.../

Professora universitária Adriana.: Ao pensar sobre a sua aula de leitura, você percebe alguns aspectos que os alunos precisam avançar mais para se tornarem leitores autônomos?

Professora Dácia.: Eles precisam ser incentivados mais. Quando eu proponho na sala eles até leem. Mas eles são alunos que têm um dia muito atribulado, corrido. Quando chegam em casa guardam o livro e só pegam no outro dia em que vêm para a escola.

/.../

A professora deixou explícito na fala que a leitura do anúncio do conto O tesouro escondido transformou-se em objeto de imitação (GERALDI, 1999). Ao afirmar: “Pois é, eu solicitei que eles recortassem da revista algumas figuras e criassem um anúncio que fizesse com que vendesse aquele produto que eles estavam anunciando. Mas, eu fiz em grupo pela dificuldade que eles têm de escrever [...]”.

Nos meios populares, mas não só neles, existe a ideia de que os alunos da EJA não têm acesso aos bens culturais, por isso apresentariam um histórico de fracasso com relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre eles ainda existe o preconceito generalizado de que o aluno trabalhador não lê fora do contexto escolar.

5.2 Significando e ressignificando saberes docentes sobre o ensino da leitura no cotidiano da sala de aula da professora Calista

Do leitor da EJA, na escola, ancorado em sua leitura de mundo e para além dela, espera-se a aprendizagem das habilidades de ver, decifrar, ler, compreender e atribuir sentidos ao texto, escolhido por outro – geralmente, o professor. Nesse processo de aprendizagem, o(a) aluno(a) sujeito sócio-histórico, como observamos nesta investigação, posicionou-se, criou referências, construiu um universo próprio para a leitura (TABAK; FREIRE, 2013), mas que nem sempre foram perceptíveis aos olhos da professora.

Ao adentrarmos na vida da sala de aula, deparamo-nos com sujeitos aluno(a)s que, quando lhes foram dadas permissões, demonstraram a cada prática de leitura, por

meio da interação, os sentidos que atribuíram aos gêneros textuais, ao contexto de aula, e aos encaminhamentos didáticos propostos pela professora como demonstraremos.

É pensando no processo de formação do leitor que caminharemos neste tópico em direção à reflexão do *movimentum* de significar e de ressignificar as práticas de ensino da leitura, a partir das contribuições dos diálogos sobre a prática da professora Calista no processo de ação-reflexão-ação. Como demonstraremos nesta tese, para além do saber na/da ação, quando pensamos e refletimos sobre nossas práticas de ensino no/do cotidiano da sala de aula, também estamos a criar saberes docentes sobre o nosso fazer pedagógico (ZEICHNER, 1993).

Nas sessões reflexivas e de estudos, a docente, ao ser questionada sobre o seu saber/fazer pedagógico rememorou suas lembranças dos contextos de ensino, permitindo-nos suscitar reflexões sobre o que aconteceu em sala de aula. Como podemos a partir do pensar o seu saber/fazer/ensinar a leitura (re)direcionar os encaminhamentos didáticos de modo a contribuir com o processo de aprendizagem de novos saberes e da formação do leitor. Destarte, na sessão de estudo 1, surpreendidas fomos pela revelação da memória da professora Calista:

Quando eu comecei a ler [os textos sugeridos para as sessões de estudo], foi como se estivesse novamente na UFAL, porque quando você está na UFAL, estuda tudo o que é teoria, depois você sai e vai para prática. Você começa na prática e esquece a teoria, às vezes, não, eu acho que é sempre. Você está lá praticando e não está mais preocupada em saber se tá fazendo igual. Eu estava aqui pensando, vocês falam, eu sei que eu faço, agora, eu não sabia que estava certo ou errado. Meio que condiz com a teoria. Pôxa, eu já li Geraldí, várias vezes. Já li Foucault. Já li Vygotsky. Já li Piaget. Já li tantas coisas durante esses anos e nunca mais peguei estes textos, acabei deixando para lá. Ao ler a gente vai lembrando. É aquela história, se você parou de ler você já deixou de usar certas nomenclaturas, coisa que vocês usam professores da UFAL [...].

A leitura dos artigos⁹⁵ reportou a professora aos momentos de práticas de leitura encaminhadas na Universidade, perpassando pela velha e tão nova reflexão sobre a dissociabilidade entre teoria e prática. No entanto, reconhecer que no seu fazer pedagógico há uma influência dos saberes adquiridos na Universidade, embora ainda sejam dicotômicas para ela, é considerar que seus saberes práticos estão em constante

⁹⁵ GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003. E, KOCH, Ingedore Villaça. **Leitura, Texto e sentido**. In. KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

diálogo com o seu processo de formação no contexto em que teoria-prática são indissociáveis.

Mesmo não sabendo se sua prática de ensino da leitura estava “certa” ou “errada”, implica uma possibilidade de significar e ressignificar o seu fazer pedagógico. As lembranças, memória individual, da leitura de obras de autores (FOUCAULT; GERALDI; PIAGET; VYGOTSKY) demonstraram o diálogo com outros textos já lidos e que lhe possibilitaram a construção de saberes docentes. Nesse momento, “a produção de conhecimento melhora a prática e esta, por sua vez, esclarece a produção do conhecimento” (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

É mister perceber também que a professora reconheceu que ocupamos distintos espaços/lugares de atuação profissional, demarcado pelo discurso: “Fica bem à vontade, aí eu pensei: pronto estou ferrada, elas vão falar tudo bonito e eu não vou saber falar nada mais” (PROFESSORA CALISTA). Esquecendo-se da grandiosidade dos seus saberes docentes da experiência. No entanto, buscamos dialogar de forma colaborativa a partir dos saberes diferentes que se complementaram e que se tornaram outros, considerando-a não como objeto de pesquisa, mas como sujeito competente que detém saberes específicos ao seu trabalho (TARDIF, 2003).

5.2.1 Práticas de ensinoaprendizagem da leitura na EMLO: olhares reflexivos

As práticas sociais de leitura fora da escola reportam-nos à reflexão de que cada texto, palavra, imagem ou gestões “é um recorte no plano mais amplo de linguagem, e pede uma leitura específica” (CARNEIRO, 2002, p. 66). A questão tornou-se complexa quando direcionamos o olhar para as práticas de leitura escolarizadas que, como observamos na referida escola, muitas vezes, os gêneros estavam lá para serem lidos – decodificados e para o reconhecimento de algumas passagens do texto.

Como demonstramos no capítulo anterior, os eventos de aula de leitura se materializaram didaticamente em 4 (quatro) momentos:

QUADRO 9

CONTEXTUS DE LEITURA DA AULA DA PROFESSORA CALISTA

Momento inicial da leitura do texto	⇒	✓ Apresentação do Texto.
Momento da leitura do texto verbal ou verbal e não verbal	⇒	✓ Desvelamento dos modos de ler.
Momento do diálogo com/sobre e/ou a partir.	⇒	✓ Tentativas de mediação do diálogo com o texto, quando propostas a partir de perguntas superficiais.
Pós-contexto de leitura.	⇒	✓ Revelação ou não da leitura como pretexto.

Fonte: Elaborado pela autora.

As práticas de leitura encontradas não tinham o propósito de formar leitores capazes de atribuir sentidos ao texto, prática de interação. O contexto pedagógico era caracterizado por uma representação do lugar e da função do texto em sala de aula. No entanto, há uma tentativa da professora em ressignificar seus saberes docentes à medida que entende que a leitura de um texto pressupõe diálogo, como ela afirmou: “Eu compreendi. Desta forma, tentar perceber o que o autor quer passar para [...] mim e se concordo ou discordo”.

Analisamos agora o contexto de aula nos quais a referida professora abordou o gênero textual: conto. Como já afirmamos, a escolha dessa aula deu-se pela possibilidade de garantir a reflexão da prática inicial, da prática medial e da prática final, num contexto de 5 (cinco) práticas observadas e refletidas durante a investigação.

5.2.1.1 O contexto de leitura do gênero conto

O conto, a voz da professora e o silêncio “que é de todos e de ninguém” (LARROSA, 2013, p. 140) são elementos que permeiam a prática de leitura do texto “Sua Alteza, a Divinha⁹⁶”, para ser lido para e pelos alunos em contexto de lição. Na

⁹⁶ Escrito por Ângela Lago, escolhido do livro didático “Construindo a Escrita”, de Carmem Silvia Carvalho (et al.), de **Língua Portuguesa: textos, gramática e ortografia**, da 2ª série/ano, da Editora Ática. Embora esse conto tenha sua publicação própria, a Biblioteca Escolar, nessa escola da pesquisa, que

ocasião, os alunos não tiveram acesso ao texto escrito. O texto foi lido pela professora, assumindo uma característica de texto informativo, que nos induz a perceber que os alunos não tinham competência para entendê-lo. E quanto ao suporte onde é veiculado, em geral, é ou o livro didático ou a cópia, correndo-se o risco de considerar a dimensão *matérica*⁹⁷ como aspecto que interfere na leitura.

A escolha do referido conto deu-se, segundo a professora Calista:

[...] porque eu gosto dessa leitura. Eu estava com esse livro, sempre trabalho com ele. Eu olhei e falei: pôxa! vou levar esse daqui, porque eu queria justamente essa brincadeira. Esse jogo de palavras.

A seleção do conto não foi motivada levando em consideração o perfil da turma, seus interesses pelo gênero e seus propósitos comunicativos e, sim, a partir da familiaridade da professora com o texto, sobretudo, porque a professora estava com um livro didático, que usava em sala de aula com crianças.

Segundo ela, desejava levar um texto que tivesse “[...] Essa brincadeira [...]”, referindo-se às adivinhações que o conto continha. Nesse sentido, dialogamos com Mendonça (2013), ao afirmar que “Cabe ao professor promover estratégias para legitimar a leitura dos gêneros textuais que os alunos já produzem fora dela, uma vez que, em boa medida, eles não são afásicos em matéria de língua”.

Como temos observado, nesta investigação e em investigações anteriores (SANTOS, 2006), as escolhas pelos professores do gênero textual, objeto de leitura é determinada pela “avaliação” que faz\fizeram da possibilidade de lê-los, ou não, em sala de aula, como reafirmamos no diálogo:

Professora da Universidade Mélia.: Qual o texto que eles mais gostam de ler?
Professora Calista.: O texto menor que tiver. [...]
Professora da Universidade Mélia.: Qual gênero?
Professora Calista.: Ah, do gênero não sei.
Professora da Universidade Mélia.: Que gênero textual você levou para sala e eles gostaram de ler?

recebe livro do PNBE-MEC, não funciona, para que a professora e alunos utilizem seu acervo. Concordamos com Ramos (2013, p. 143), quando afirma que o PNBE “[...] É uma iniciativa que anuncia a possibilidade de efetivar esse direito na prática [acesso à leitura], mas que precisa ser cuidada tanto por gestores como por professores, para que cumpra seu papel e chegue à maioria”. Com isso permitirá aos estudantes de todas as escolas públicas tenham o direito a literatura.

⁹⁷ Segundo Ramos (2013, p. 19) “[...] dimensão *matérica* é o conjunto de aspectos ligados ao domínio da materialidade, ou seja, o suporte onde é veiculado o texto. Esses elementos interferem na produção de sentido do impresso.

Professora Calista.: Eu já percebi em outros textos narrativos mesmo com comédia [...]. Lendo o texto, de repente, você para e diz: eles dão aquela risada [...]. Eu leio e boto toda aquela ênfase no personagem. Então, eles conseguem fazer a diferença: quem está falando. Quem está respondendo. Quem não falou. Se eles forem ler se engancham.

Professora da Universidade Vítula.: Eu quando era professora gostava muito de trabalhar com música. Tem algum gênero que você goste de trabalhar?

Professora Calista.: Eu gosto bastante de trabalhar música. Vou trabalhar porque é época de São João, a música forró.

A docente demonstrou ter pouco conhecimento sobre os gêneros textuais, restringindo-se a citar apenas a característica tipológica: “Textos narrativos com comédia”. No entanto, saber usar os diferentes gêneros não implica em saber falar sobre eles, a dificuldade da professora pode ser terminológica. Em nenhum momento informou-nos ter realizado um diagnóstico para avaliar o nível de leitura dos seus alunos, e identificando quais gêneros circulavam em suas práticas sociais, como um dos pressupostos para definir os gêneros textuais a serem lidos na escola.

Percebemos a influência do discurso da professora da Universidade Vítula sobre o discurso da professora Calista, pois ela ressignificou seu discurso ao dizer: “Eu gosto bastante de trabalhar música”, além de associar a escolha do gênero ao desenvolvimento de projetos na escola, em detrimento da aprendizagem do gênero e das práticas de leitura.

Ao reconhecer as “facilidades” dos seus alunos na compreensão de texto, quando a leitura é realizada por ela é uma forma de significar o seu fazer pedagógico. Isso aconteceu porque eles, no processo inicial da alfabetização, apresentaram, ainda, dificuldades na oralização e compreensão de textos. Mesmo assim, “introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos” (GERALDI, 2010a, p. 140).

Mediante essas reflexões, na sessão de estudo 2⁹⁸ o diálogo teórico-prático possibilitou a construção de novos saberes docentes, observem:

[...] Consegui ler ‘O texto na sala de aula’, porque ele era menor. O outro comecei, mas não consegui. Esse primeiro, eu estava lendo e recordei do nosso último encontro, nós estávamos falando sobre as concepções de linguagem, que existem três que são: a linguagem como expressão do

⁹⁸ Esta sessão de estudo foi mediada a partir da reflexão dos textos: “Leitura, texto e sentido” (KOCH, 2006); e, “Concepções de Linguagem e ensino de Português” (GERRALDI, 2003), já informado anteriormente.

pensamento, a linguagem como meio de comunicação e a linguagem como interação. O que eu realmente penso é isso a linguagem como forma de interação. Eu lendo já estava me vendo na sala de aula, porque eu fico na tentativa de fazer com que os meus alunos interajam com o texto e sociedade que eles estão inseridos. (Professora Calista)

Ao escolher o artigo de Geraldi (2003) para ler “porque ele era menor” inferimos que a professora não tem o hábito de ler artigos científicos mais longos, da mesma forma que avalia que seus alunos são incapazes de ler textos longos.

No extrato, a docente reconhece que a sua concepção de linguagem apóia-se na concepção interacionista, na qual a linguagem humana é entendida como forma (lugar) de ação ou interação. No artigo estudado pelas professoras partícipes, **Concepções de linguagem e ensino de português**, Geraldi (2003) discorre sobre as três concepções de linguagem a saber: **Linguagem é a expressão do pensamento**.

Nessa concepção, pessoas que não conseguem se expressar não pensam. **Linguagem como instrumento de comunicação**. Aqui a linguagem é entendida como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. E, a **linguagem como forma de interação**. Assim, mais do que transmitir informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como lugar de interação humana (GERALDI, 2003). A professora Calista pode refletir sobre as concepções de linguagem que estão por trás de uma determinada prática pedagógica. Mas, não reconheceu que sua prática apoia-se mais na concepção de linguagem como estrutura.

Antes do início da aula⁹⁹, a professora Calista dirigiu-se à professora da Universidade Adriana, para justificar-se: “Eu não planejei uma melhor aula, porque esqueci que hoje a senhora vinha observar a leitura. Mas, vai dar para fazer”. Ao expressar-se, “carrega” o tom de outras vozes, refletindo a realidade das práticas de ensino da leitura sem planejamento, sem propósito comunicativo e sem sentido para a professora que dá a lição e para os alunos que precisam realizar essa lição (LARROSA, 2013).

Ficou explícito que a presença na sala de aula das observadoras implicou práticas de ensino de leitura planejadas, uma vez que há a ansiedade em saber se estava fazendo certo ou errado. No entanto, sua aula não era mediada por um planejamento, mas pela riqueza da mobilização de saberes no acontecimento da aula.

⁹⁹ Na ocasião, estavam presentes a professora Adriana e a bolsista do Observatório Lana.

Dando continuidade à análise, abordamos sobre os fragmentos de aula que sinalizam para o processo de significação e ressignificação da prática de ensino da leitura.

5.2.1.2 Momento inicial da aula de leitura do conto

Esperando o início da aula, estavam 06 (seis) aluno (a)s. Como era de costume, eles se acomodaram nas carteiras infantis. Uns se debruçavam sobre o LD, outros abriam os cadernos e folheavam-nos, num absoluto silêncio. No horário estabelecido pela escola, às 19 h, a professora entrava na sala de aula, saudava os seus alunos: “Boa noite, criançada^{100!}”.

Eles respondiam sem muita motivação, pois não eram crianças. A reflexão inicial do contexto de aula direcionou-se para o diálogo sobre os casos de homicídios tão recorrentes em Maceió-AL, diálogo esse motivado pelo acontecimento de um caso na comunidade escolar. Posteriormente, ela iniciou o momento da leitura do conto: **Sua Alteza, a Divinha** (Registro da pesquisadora).

FRAGMENTO 1

Professora Calista .: [...] Eu trouxe um texto. É um texto de humor. Eu espero que vocês gostem. Eu pelo menos, quando li, gostei muito. Ele é uma narrativa. Quem sabe o que é uma narrativa?

Aluno 1 .: Eu nem lembro. Nem sei mais o que é.

Professora Calista .: Vamos falar sobre essa palavra “narrativa”.

Aluno 2 .: Eu pensei que era lagartixa.

Professora Calista .: Olha, ela falou que sabe o que é uma lagartixa, mas não sabe o que é narrativa.

Aluno 6 .: É quando a pessoa fala sobre uma situação.

Professora Calista .: Muito bem. Seu aluno 6, nos salvou. A narrativa é uma história contada por um narrador, no caso é algo que aconteceu e tem alguém narrando. Então, pode ter sido qualquer episódio que tenha acontecido no dia a dia ou até mesmo uma história como a que eu trouxe para vocês. [...]

A docente restringiu-se a informar que o texto era de humor e se tratava de uma narrativa. Nesse momento, as reflexões poderiam se direcionar para o levantamento dos conhecimentos prévios do leitor, sobre o quê poderia afirmar o texto e/ou motivar os

¹⁰⁰ Ser tratados ou comparados com crianças, infelizmente, é uma prática comum na EJA, isso tem historicamente acarretado em práticas infantilizadas (MOURA, 2001).

alunos para a leitura. A motivação/interesse para a leitura se consegue ao “planejar bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nele serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar [...]” (SOLÉ, 1998, p. 92).

O aluno, ao ousar definir narrativa “É quando a pessoa fala sobre uma situação”, empiricamente, aproximou-se da definição de narrar (*narrar*): expor as sequências de um fato ou acontecimento; contar, relatar, registrar (LARROUSE, 2003). A professora, ao tentar definir o conceito de narrativa, a partir dos seus saberes da experiência, sem maior preocupação com um conceito linguístico restringiu o conceito: “Qualquer episódio que tenha acontecido no dia a dia ou até mesmo uma história como a que eu trouxe para vocês”. Nesse momento, a docente demonstrou possibilitar um diálogo inicial sobre o texto, momento este que não era proposto durante as aulas anteriores. Encontramos indícios de um possível ressignificar do momento inicial da leitura.

5.2.1.3 Momento da leitura do conto

A professora deu voz ao texto, por meio da estratégia de oralização – leitura em voz alta. Essa prática não é neutra, uma vez que “[...] E escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo” (LARROSA, 2013, p. 141). Professora e alunos fizeram suas leituras. E, em meio a “Era uma vez”, iniciou a oralização do texto¹⁰¹.

Durante a leitura, percebemos que os alunos embora permanecessem em silêncio e olhassem atentamente para a professora, em seus semblantes demonstraram pouco interesse pela escuta, pois não houve motivação para com essa prática, tratou-se do efeito das práticas de leitura (im)postas pela escola (registros da pesquisadora).

No contexto escolar, como observamos, “a leitura, ao dar vida ao texto, transporta-o do lugar de sua gênese a espaços sociais outros, os recursos expressivos terão outros sentidos: e isto é parte intrínseca da vida dos textos” (GERALDI, 2010, p. 33). Sobre a forma como deu “vida ao texto”, a professora Calista afirmou: “Assim, a leitura propriamente dita, eu não mudaria, porque esse texto é realmente muito extenso para que eu possa fazer uma leitura coletiva”.

¹⁰¹ Anexo 1.

E, continua: “Eu acrescentaria um trabalho como eu estou fazendo agora. Porque a questão não é só ler o texto, mas você fazer um trabalho depois com esse texto”. Nesse momento, demonstrou que mudaria os encaminhamentos didáticos pós-leitura do texto. Segundo ela: “Nunca paro só com a leitura, é raro eu realmente chegar e fazer uma leitura para depois eu não trabalhar o texto”.

No entanto, ressignificou o seu discurso ao afirmar: “Mas, com outro tipo de texto, eu poderia fazer outra leitura mais dinâmica”. Mesmo assim, significou sua prática: “Mas assim, eu fiz a leitura, até porque a gente tinha conversado sobre isso, no grupo de estudo. Aí, vocês disseram: por que você não traz uma narrativa? Aí, eu falei: não, porque é muito grande. Eles não vão conseguir”. Essa reflexão da professora foi ressignificada a partir do diálogo:

Professora Calista.: Como a professora Adriana tinha falado, não necessariamente eu tenho que trazer um texto para que eles tentem ler sozinhos, eu posso trazer para eu ler.

Professora da Universidade Mélia .: Exatamente.

Professora Calista .: Então, essa é a forma. Eu trago para eu ler, para que eles possam saber que existiu esses tipos de textos. São longos ou não, mas que em outro momento eles possam ler sozinhos.

Ficou explícito que a leitura de um conto do tipo narrativo foi motivada pela sessão de estudo 1. Como a professora afirmou, tratava-se de um texto longo, leitura até o momento não permitida em sua sala de aula. Mas ressignificou ao reafirmar o discurso: “mas vocês disseram: você pode ler para eles. Aí, pronto: eu escolhi esse justamente por isso. Porque ele traz o humor é a questão polissêmica”.

A professora significou sua prática de ensino da leitura, ao dizer que “não mudaria” o percurso metodológico – leitura/perguntas orais sobre o texto. Para ela, haveria a possibilidade de realização de uma prática de leitura mais dinâmica, embora possível em outros textos. Na sessão de estudo 1, ela reconheceu qual a concepção de linguagem que pressupõe o seu saber/fazer ensinar a leitura, no momento em que propõe práticas de leitura enquanto decodificação, ao afirmar: “Eu acho que é como instrumento de comunicação. É como o autor diz aqui: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e compreende a língua como código”. A professora Calista expõe a sua concepção de leitura, como demonstrou o enunciado:

Então você vai lá decodifica aquelas palavrinhas e pronto. Talvez seja assim a forma como se faz a interpretação do texto muito tradicional. Por exemplo: Pedro subiu no telhado e foi pegar a bola e caiu. O que Pedro fez? Subiu no telhado. Para quê? Para pegar a bola. E o que aconteceu? Ele caiu. Então, são questões que você levanta, mas que estão limitadas no texto. Os adultos mesmo perguntam: ‘Onde é que está a resposta aqui no texto?’ Ou seja, ela está ali em algum lugar.

A professora demonstrou compreender a concepção de linguagem que pode estar por trás do seu encaminhamento didático, instrumento de comunicação. Reconheceu, explicitamente quando sua prática materializou-se “numa atividade de pura decodificação a resposta achou-se centrada exclusivamente no texto” (KOCH, 2006). Ela ao propor perguntas dessa natureza, assegura o controle sobre o que deve e pode ser dito do texto, prática muito recorrente na escola.

E justificou que as propõem para “Que eles [alunos] possam identificar no texto e achar que podem ter acertado. Então, é ótimo. Eu dou coisa que está mais nas entrelinhas” (PROFESSORA CALISTA). Há um equívoco na perspectiva da professora, pois ler nas entrelinhas implica inferir sentidos ao texto e não apenas identificar o que está explícito no texto.

Dado o exposto, é mister compreender que estamos tratando de propostas didáticas diferentes quando nos referimos: a práticas de leitura ou quando nos referimos a uma proposta de atividade a partir do texto, como pretexto (GERALDI, 2003). Na reflexão da professora Calista, há uma contradição em seu discurso, pois na sessão de estudo ela disse que reconhecia sua concepção de linguagem como forma de interação e, no entanto, ao refletir sobre sua prática se apoia nos pressupostos da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Daí a necessidade de que a professora encontre o seu lugar num contexto de leitura na escola, essencialmente dialógico.

5.2.1.4 Momento do diálogo com/sobre e/ou a partir do conto

A professora Calista reconheceu que algumas formas de abordagem do texto estão atreladas à concepção de leitura como instrumento de comunicação, ao afirmar: “Às vezes, sim, acontece uma ou outra pergunta, porque eu tenho que fazer isso. Para que eles não pensem que eu estou filosofando demais”. Afirma ainda que essa prática acontecia: “Para que não fique aquela coisa muita teórica como, nossa, ela está muito

longe. Eu acho que você tem que colocar uma ou outra questão que eles possam ver que está nítida”. Com esse pensar a escola acaba ensinando muito menos do que imaginava (MARCUSCHI, 2003).

No recorte da aula abaixo, esse encaminhamento didático pode ser evidenciado:

FRAGMENTO 3

Professora Calista .: Quem fez esse livro foi Carmem Sílvia Carvalho. E esse texto foi Ângela Lago, retirado do livro “Sua Alteza, a Divinha”. [...] Gostaram? Vamos conversar sobre o texto. O título é qual? Sua...? Sua...? Minha gente vocês prestaram a atenção?

Aluno 2 .: Sua vaquinha.

Professora Calista .: Sua vaquinha não. Sua?

Aluno 6 .: Alteza.

Professora Calista .: Alteza. Se não é seu A6 para salvar a gente, olha não sei não viu.

Alunos.: [Silêncio] [Nesse momento, a professora escreveu o título da história.]

Professora Calista .: Sua Alteza. [...] Como é o nome dela?

Alunos.: [silêncio]

Professora Calista .: Di...?

Aluno 5 .: Divinha.

Professora Calista .: Divinha, sua Alteza a Divinha. [...]

A escuta apenas uma vez do conto não foi suficiente para que os alunos memorizassem o título. Esse contexto deixou a professora Calista bastante surpresa. Provavelmente, o uso de estratégias de leitura para estabelecer antecipações e inferências sobre o conto poderia ter ajudado os alunos a se lembrarem do título.

Para estabelecer previsões nos baseamos na superestrutura, no título, ilustrações, cabeçalhos, além de nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes recursos textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto (SOLÉ, 1998). Na sessão de estudo sobre as estratégias de leitura, fizemos a intervenção:

A autora (SOLÉ) nos mostra, logo no começo, que **se as estratégias de leitura são procedimentos. [...] E os procedimentos são conteúdos de ensino. Então, é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos.** Então é preciso que na escola, nas práticas de leitura o professor possa fomentar o ensino dessas estratégias para que o aluno possa cada vez mais ir ampliando o seu nível de compreensão dos textos. Assim, ao planejar suas aulas de leitura, você deve pensar também que estratégias de leitura podem ser ensinadas aos seus alunos. (Professora da Universidade Adriana)

O reconhecimento da importância de se levantar os conhecimentos prévios dos alunos a partir do título, levou a professora a atribuir significado à sua prática ao reconhecer que a estratégia utilizada “Foi suficiente para que a maioria dos alunos pudessem compreender o conto lido”.

Dialogamos com a professora sobre o fato de que nos LD podemos encontrar bons textos, a exemplo o conto lido: Sua Alteza, a Divinha. Mas, antes de propor a prática de leitura: “Vamos à outra fonte, saber quem é o autor desse texto. Se a gente colocar na internet “Sua Alteza, a Divinha”, quem escreveu? “Porque precisam de mais dados para mediar uma prática de leitura” (Professora da Universidade Mélia). No contexto, a professora da Universidade Ebe teceu as considerações:

Pela sua experiência ou pela sua vivência, você vai descobrindo outras formas de leitura, no caso o texto literário. Então, você pode experimentar outros contextos de leitura com o mesmo texto, por exemplo: um texto que você leu como se estivesse num pregão de uma feira ou o texto lido como se você estivesse admirada com as suas descobertas. Então, são possibilidades de leituras. O professor precisa fazer isso, levar o texto e descobrir as possibilidades de leitura.

Nos momentos da leitura é importante apresentar aos jovens uma variedade de gêneros textuais, percorrendo sempre sobre os autores, a gênese do assunto e estimulando comentários e discussões após a leitura. Isso pode contribuir para com a formação leitora do aluno da EJA.

O trabalho escolar de ensino da leitura, evidentemente, sobre gêneros escolares e/ou das práticas sociais que o aluno não domina ou, o faz de maneira insuficiente, deve ser planejado de modo que o ajude a avançar em sua competência leitora. Nesse sentido, questionamos se os alunos tinham compreendido o texto. A professora Calista afirmou: “Conseguiram. Agora, a questão é só da compreensão. Ler, mas ler de novo. Aí, ler mais uma vez para conseguir entender. Mas, percebo que a minha turma já está bem no primeiro ano, a primeira etapa, que geralmente são pessoas que nunca viram o alfabeto”. Nesta fala, a professora esqueceu que os alunos podem não ter tido contato com o estudo sistemático do alfabeto. Mas, por estarem inseridos no mundo letrado, visualizam o mundo das letras, mesmo que sejam incapazes de reconhecê-las.

A docente demonstrou ressignificar o olhar sobre a sua prática, ao perceber que há contextos em que o texto, para ser compreendido requer várias leituras. No entanto,

você nos disse, questionou Adriana: “[...] Às vezes, a gente trabalha só com o que o autor quis dizer” (professora Calista). Continuando a professora da Universidade Adriana enfatiza de forma contundente:

Mas, se você pensar no passado, a leitura servia apenas como forma de instrumento de comunicação¹⁰², o autor detinha o poder sobre o texto e sobre o sujeito. O leitor era passivo. [...]. É necessário que se pense quais as estratégias didáticas são mais adequadas à mediação de uma prática de leitura na qual, com a ajuda da professora ou não, os sujeitos alunos sejam capazes de ler um texto compreendendo-o.

Nesta escola, quando o contexto da leitura organizou-se por meio da sequência leitura/perguntas/respostas, generalizava-se, também, para os alunos o objetivo “de ler para depois responder a certas perguntas formuladas pelo professor” (SOLÉ, 1998, p. 100). Nessa sequência, as aulas de leitura tornam-se práticas cristalizadas difíceis de serem ressignificadas. Assim, observamos o fragmento de aula:

FRAGMENTO 4

Professora Calista .: [...] Vocês sabem o que é Alteza? Já ouviram falar? Aqui no texto, ele diz que ele ia para o palácio. Quem mora no palácio é?

Aluno 5 .: Rainha.

Professora Calista .: Rei, rainha. Muito bem! Quando a gente vai falar com o rei e com a rainha a gente chama de Majestade, de Sua Alteza. Então, a Divinha, ela era uma princesa e, o que ela estava procurando?

Alunos .: (silêncio)

Professora Calista .: Fala! Pode falar alto. Ela estava procurando o quê?

Aluno 6 .: Um esposo.

Professora Calista .: Um esposo. E, quais eram os critérios que encontrou para buscar esse esposo? Que só ia casar com quem?

Aluno 2 .: Adivinhasse.

Professora Calista .: Com quem adivinhasse. O que ela iria fazer?

Aluno 2 .: Ela não tinha que adivinhar a dele.

Professora Calista .: Isso. Primeiro, ela fazia quantas adivinhações?

Aluno 2 .: Três.

Professora Calista .: Três adivinhações. Ela teria que acertar?

Aluno 2 .: Não.

Professora Calista .: E depois?

Aluno 2 .: Ela não ia pra força?

Professora Calista .: Você acha que ela ia dizer: se eu errar vou para força.

Aluno 2 .: Mas, era para ser igual.

Professora Calista .: Era. Se ela fosse para força, como ela ia casar com o cara?

¹⁰² Em 1971, a reforma na educação através da Lei 5.692/71, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criando, por exemplo, a disciplina de Comunicação e Expressão o que perdurou até 1996. Época em que a leitura é valorizada como instrumento de comunicação e a literatura ganha destaque no avanço da produção, sobretudo nos âmbitos infantil e juvenil (RAMOS, 2013).

Aluno 2 .: Mas, se ele não acertasse, ele ia morrer.

Professora Calista .: Exato, se ele não acertasse, ele ia morrer. Assim, como algumas pessoas não acertaram ou todo mundo acertou? Ele foi o primeiro a ir lá?

Aluno 4 .: Não, foram três pessoas.

Professora Calista .: Já tinham ido outras pessoas. O texto diz lá se vão reis, soldados, capitão e ladrões. Então, ele fez as três adivinhações. E, ela não acertou. E, ela fez as três e ele conseguiu acertar. Agora, eu pergunto: como foi que ele conseguiu acertar? Será que ele realmente sabia aquilo tudo que ela tinha feito?

Aluno 7 .: Ele não sabia. Ela ia falando. Ele tentava... A professora acha que gostou da última parte do estrume, né? Quando ele diz: Ah, vocês não sabem que eu sou um adivinhador de..., né?

Aluno 6 .: Professora, você acha que ele não sabia das respostas? Mas, como foi que ele conseguiu acertar?

Professora Calista .: Quando ela falava, mas não sabia que tinha adivinhado. Então, a resposta ele não sabia que estava certa. Mas, como ele estava tão nervoso num aperto tão grande.

Aluno 1 .: Ele chutava (*risos*).

Professora Calista .: Ele chutava. E, aí, ele chutava pelas coisas que tinham acontecido na viagem. Quando ela pegou o bichinho que botou na mão e deixou bem apertadinho, o que foi que ele respondeu?

Aluno 7 .: Louva-a- Deus.

Professora Calista .:- Louva-a-deus é um inseto? Vocês já viram um Louva-a- Deus?

Alunos .: Já.

Professora Calista .: Já viram. Eu também já vi. Tem um verdinho que é a esperança, num é?

Aluno 2 .: É.

Professora Calista .: Aí, chamam de esperança. Já tem outro inseto que é um Louva-a-deus, só que ele é um pouquinho marrom. Ele é mais magrinho do que a esperança. Porque o apelido desse rapaz era Louva-a-Deus?

Aluno 7 .: Porque ele tinha um livro.

Professora Calista .: Por que ele tinha um livro de?

Aluno 7 .: Orações.

Professora Calista .: Orações. E ele louvava a Deus. Então, o seu A7 pode ser o louva a deus, né seu A7? (*risos*). A gente tem vários Louva-a-Deus aqui, né? Tem seu A7, tem o seu A9, a ALUNO 1, tem vários. Então, o que aconteceu quando ela apertou a mão com bichinho lá dentro? Ele quis dizer que ele estava se sentindo como?

Aluno 6 .: Apertado

Professora Calista .: Apertado. Porque ele estava numa situação...

Aluno 6 .: Difícil.

Professora Calista .: Difícil. Ele sabia que ou ele acertava ou ia...?

Aluno 6 .: Pro beleleu.

Professora Calista .: Pro beleleu. Exatamente, morrer. Ele falou o louva está apertado, né?

Aluno 8 .: Ele foi sincero.

Professora Calista .: É ele foi sincero.

Aluno 8 .: A sinceridade dele acabou.

Professora Calista .: Ele conseguiu acertar. Agora se ela tivesse pegado uma joaninha, ele não ia acertar né? Ou se ela tivesse colocado uma mosca ou um mosquito ele não tinha acertado? Mas, é lógica que a autora faz essa brincadeira. Ela faz essas coincidências. Qual foi à segunda adivinha, ela fez o que? A Alteza foi lá dentro pegou um quadro.

Aluno 8 .: E pintou de preto.

Professora Calista .: E pintou de preto. No que ela pintou de preto cobriu e levou para lá, o que foi que o Louva fez? Disse que a situação estava?

Alunos .: Preta.

Professora Calista .: Por que ele disse que a situação estava preta?

Aluno 1 .: Aí, ele adivinhou.

Professora Calista .: Por que ele estava com?

Aluno 3 .: Dificuldade.

Professora Calista .: Dificuldades. Pronto. E na dificuldade dele ele viu tudo preto. E mais uma vez ele acerta.

Aluno 1 .: Tudo que ele falava errado dava certo.

Professora Calista .: E ele, coitado, morrendo de medo de ir para forca. E na terceira adivinha foi da caixinha de joias com a coisinha lá dentro, né? Qual era a coisinha?

Aluno 6 .: Caca. (*risos*).

Professora Calista .: Caca... Seu A6. Estrume. E aí, ele foi e disse: realmente, eu sou um adivinhador de meleca, né? Porque eu não adivinho nada. E, realmente, ele consegue.

Nesse momento, a professora tentou recuperar oralmente o contexto da narrativa. Os alunos interagiram com o texto tentando em alguns momentos demarcar suas leituras e algumas suposições, quando disseram: “Mas, era para ser igual”; “Tudo que ele falava errado dava certo”. A professora tentou fazer as sínteses possíveis de modo que as respostas se aproximassem dos sentidos esperados, na compreensão da narrativa, exposto na linearidade do texto.

O processo de reconstrução oral do conto de modo quase literal não foi difícil. No entanto, a professora não trouxe para o diálogo os elementos da oralidade, o caráter popular dos contos, reforçando de certa forma a perspectiva da cultura escolar na qual o aluno se coloca no lugar daquele que lê e responde as perguntas do professor. É preciso construir uma cultura na qual o aluno possa “assumir responsabilidade em seu processo de aprendizagem é ser alguém que não se limite a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se autointerrogar” (SOLE, 1998, p. 110).

De fato, as práticas de ensino da professora, observadas durante quase dois anos de pesquisa colaborativa, em sua grande maioria, seguiram a mesma orientação didática: após a leitura realizada pela professora, propunha-se uma atividade mediada pela prática da oralização do texto. O diálogo com/sobre e a partir do texto mediado pela professora, embora realizado por meio da retomada de perguntas óbvias, em alguns momentos permitiram tentativas de inferir sentidos ao texto e de dialogar com as leituras do mundo do aluno.

No diálogo sobre a prática, a professora Calista significou: “Eu continuo a questão da interpretação oral. É raro eu colocar umas perguntas no quadro para que eles possam responder. A gente sempre faz a discussão oral”. E, continuou, “Vou trabalhar

também a questão dos significados da polissemia, palavra que pode ter vários significados. Se eu fizer isso, numa noite, eu posso trabalhar várias coisas. Faço a leitura, depois vou trabalhar essas outras coisas”.

Demonstrou entender que, a partir do texto, pode trabalhar outros aspectos linguísticos. Isso é importante, no entanto, ela não tem clareza de que deve delimitar e definir o que de fato deve ser realizado em cada momento, se a aula é de leitura – estudo do texto, ou se o texto é pretexto (GERALDI, 2003) para outras práticas, ou se o texto é contexto (LAJOLO, 2009)

Segundo a professora, esses encaminhamentos didáticos buscavam atender às expectativas dos alunos, nesse sentido a professora da Universidade Adriana, retomou o turno para dizer:

Eles acreditam que era daquela forma que acontecia uma aula. Então, quando você for trabalhar uma aula de leitura pense nos três momentos: o momento inicial da leitura (pré-leitura), o que você vai fazer antes para aguçar neles a curiosidade ou o interesse em ler. O momento que você vai ler, eles vão escutar. O momento que você vai ler com eles. E, há momentos que vão ler sozinhos ou com você. Assim, você vai ser a ponte entre eles e o mundo da leitura. Na pós-leitura, retorne ao texto tentando fazer com que eles compreendam e dialoguem com o texto. Você pode propor atividades de compreensão: algumas perguntas na oralidade e também perguntas por escrito para que eles possam pensar sobre o texto.

O ato de alfabetizar não se restringe às ações de codificar e decodificar. Ultrapassar isso é um desafio na sala de aula, porque se precisa exercer e cultivar a leitura, que implica usá-la e praticá-la nos mais diferentes contextos da prática social.

A mediação da prática de ensino da Língua Materna a partir do trabalho com gêneros textuais não deve restringir-se à prática de ensino da leitura exclusivamente. É preciso que sejam bem planejadas as práticas de leitura, de produção de texto e de análise linguística, de modo que favoreçam a aprendizagem da língua materna. Com o propósito de possibilitar o diálogo com algumas características linguísticas do conto, analisamos o próximo fragmento:

FRAGMENTO 5

Professora Calista .: Eu quero que vocês olhem esse título aqui “Sua Alteza, a Divinha”, aqui tem uma brincadeira com as palavras. A autora disse que o nome da alteza era como? Como era o nome da menina, da princesa?

Aluno 7 .: É Adivinha?

Professora Calista .: Como?

Aluno 7 .: Adivinha.

Professora Calista .: É Adivinha ou Divinha, deve ser como?

Aluno 6 .: Fala professora. Pode falar. Seja igual o Louva-a-deus.

Aluno 7 .: É Divinha.

Professora Calista .: É Divinha. O nome Divinha vem do nome? É o diminutivo de que nome?

Aluno 6 .: Diva.

Professora Calista .: Diva. Então, o nome dela era Diva. Só que a autora brincou com essa palavra adivinha, essa palavra escrita junta significa o quê? (a professora escreveu a palavra no quadro). Que vem do verbo aadivinhhar. Adivinhar num são aquelas brincadeiras que a gente fala: O que é o que é? “Que cai em pé e corre deitado” O que é? O que é que “cai em pé e corre deitado”?

Aluno 1 .: A cobra.

Professora Calista .: A cobra? Ela cai em pé e corre deitada?

Aluno 1 .: Sim.

Professora Calista .: Mas, ela num cai assim [simulando com o corpo a queda da cobra]. Eu acho que a cobra caia de vez, mas não é a cobra o que cai em pé e corre deitado?

Aluno 2 .: A chuva.

Professora Calista .: A chuva. Muito bem dona I, acertou! É a chuva. [...]

Segundo as orientações do LD, a professora Calista deveria estabelecer um diálogo com os alunos de modo que eles percebessem a segmentação da palavra “adivinha” e “a divinha”. No entanto, ela só foi capaz de associar o nome “Divinha” ao nome “Diva”. Embora tenha chamado a atenção dos alunos para a palavra “adivinho” (ou adivinha). Nesse momento, há uma reflexão empobrecida sobre o título, mas o diálogo é atravessado por outros textos: adivinhações. Na ocasião, professora e os alunos tentam rememorar algumas adivinhações. No entanto, não houve a retomada ao texto, o contexto caracterizou-se apenas pela socialização das adivinhas sem propósitos.

A fragilidade na formação linguística do(a) professor(a) tem provocado uma vivência de práticas de ensino da leitura, muitas vezes, aligeiradas e desprovidas de sentidos. Nessa direção, refletimos com a professora que todo professor ou professora de língua na sua prática demonstra ao observador qual é a concepção de língua e de linguagem que está adotando.

É que o(a) professor(a) está tão imerso em sua prática, constituída de saberes práticos sobre como ensinar os alunos a ler, que não a percebe. Saberes esses que a professora Calista está tendo a oportunidade de refletir e de dialogar com outros interlocutores a partir de um texto base, no caso específico, o de Geraldi (2003). Naquele momento de estudo, ela vivenciou a interação do sujeito com o texto.

Sobre a importância da prática de registro das hipóteses e/ou reflexões sobre os gêneros abordados em contexto das práticas de leitura, retomamos o diálogo com a professora:

O que eles disseram [os alunos] independente do livro registre na lousa. Depois eles podem fazer o registro daquilo que trouxeram. [...] Deixar que eles digam o que quiserem. Isso você tendo uma noite toda, para trabalhar o texto, porque [...] a gente se sente mais à vontade de ‘esticar’ a leitura, porque quando eu planejo [...] na Educação de Jovens e Adultos o tempo curricular é mais limitado. (Professora da Universidade Mélia)

Demonstrando autonomia, a professora não seguiu “à risca” as orientações do LD, nem elaborou outras problematizações previamente. Mas, a partir das orientações desse material didático¹⁰³ direcionou o seu discurso para as reflexões sobre os sentidos polissêmicos das palavras, tendo o manual como base e afirmou:

[...] No manual do professor diz que antes de fazer a leitura fazer esse trabalho do dicionário, no caso mostrar algumas palavras e pedir que eles coloquem qual o significado dessas palavras. Então tem ‘mangar’, tem ‘beber’. Tem ‘tomar’. Tem outras palavras para que eles possam ver que uma palavra pode ter vários significados. Ele [LD] não diz presente o dicionário. Ele só fala para mostrar isso, para que depois possa trabalhar o texto para que durante o texto eles possam perceber essa questão da ‘adivinha’ e ‘a Divinha’. (Professora Calista, sessão reflexiva 1)

No diálogo colaborativo, ficou explícito que, embora a professora não tivesse seguido todas as orientações do manual do LD, ela se defendeu ao dizer que “Só que assim ele não diz para a gente apresentar o dicionário”. Em muitos contextos, de fato, a professora não seguiu as orientações do LD, nem planejou outras possibilidades de abordagem de texto, mas realizou com os alunos a leitura, e, posteriormente, realizou perguntas objetivas como observamos. Diante do contexto, ressignificou o seu discurso, ao afirmar que a prática de leitura deve garantir “Um raciocínio maior, uma busca maior de coisas que acontecem em nosso dia a dia” (Professora Calista, sessão reflexiva).

A professora Calista refletiu ainda sobre seu diálogo com as orientações do LD: “Tem a dica, tem a pista mas aí eu faço a minha estratégia. Eu não gostei desse formato.

¹⁰³ As orientações do LD consistiam em: professor: peça aos alunos que se reúnam em equipes e façam, cada um em seu caderno, uma coluna com número de 1 a 23. A seguir, para que leiam o texto e escrevam ao lado dos números as palavras que dão sentido ao trecho. Nas colunas foram colocadas a solução da autora e, em parênteses, outras possíveis. Não deixe de fazer as atividades do texto, descritas no Manual, antes de iniciar o trabalho com a classe. (p. 10)

Eu posso fazer diferente, mas a ideia que está aí gostei”. Na ocasião, a professora da Universidade Mélia argumentou “Agora precisa tirar deles [alunos] algo para aguçar a vontade de ler. Você de repente disse: bom, vocês já sabem desse, e aqui tentem completar com alguma coisa [...]”. Ou seja, é preciso que a prática de leitura seja promotora de outros diálogos e que leve o aluno a avançar do já sabido.

Considerando que a professora Calista não utiliza o LD adotado, no grupo colaborativo lançou-se o desafio:

O meu desafio é uma proposta para você pensar. Nessa pesquisa colaborativa, nós somos um grupo de colaboração, então, [...] vamos pensar em um texto do LD, sem olhar as atividades [...]. Como você e nós pensamos numa aula de leitura que extrapole o livro didático. [...] Ele traz uma preocupação com o vocabulário, vamos colocar nossas forças do gosto pela leitura, no despertar pela leitura. (Professora da Universidade Mélia)

No contexto da sessão de reflexão 1, reforçamos a necessidade de a professora fazer a análise das propostas de leitura do LD, bem como pesquisar outros gêneros que podem/devem ser lidos na escola, assim demonstramos no diálogo:

Professora da Universidade Mélia .: À proporção que você vai sentindo a reação deles, vai aprofundando. Você pode também dar uma olhada no LD, porque, de repente, encontra textos interessantes.

Professora Calista .: Assim, textos nessa forma não têm, geralmente, no LD.

Professora da Universidade Mélia .: Não tem poesia legal? Não tem um texto informativo?

Professora Calista .: Não sei.

Professora da Universidade Mélia .: Não tem uma crônica? Será que não colocaram uma crônica? Será que não tem um Carlos Drummond? Às vezes, eles estão jogados nos livros de EJA.

Professora Calista .: Não precisa ser só narrativa, não é?

Professora da Universidade Mélia .: Não, não. Pode ser um texto informativo, uma descrição, porque nenhum texto é puro. Qual é a predominância? A predominância é a narração porque a gente classifica o texto pela predominância [...]. Até uma carta pessoal ela não tem um só tipo textual. Mas, se a gente for pensar a receita de bolo, ela é descritiva e injuntiva por causa do imperativo do modo fazer. O que predomina? É a injunção? Então ela é caracterizada como um texto injuntivo imperativo.

O diálogo colaborativo mostrou que a partir da análise da prática docente podemos pensar em possibilidades de melhorá-la. Nesse contexto, a professora, ao usar a estratégia reflexiva, “transpõe em palavras a experiência subjetiva do ensino (conhecimento espontâneo) tornando-se consciente dos mecanismos de sua ação pré-requisito para transformá-la” (IBIAPINA, 2008, p. 80).

Os alunos demonstraram interesse pela socialização de adivinhas, mas a professora sugeriu outro encaminhamento didático, ao dizer: “Tá, vamos lá, depois a gente pode fazer mais adivinhações no final”. Nesse sentido, há o retorno ao texto, observem:

FRAGMENTO 6

Professora Calista .: Eu quero saber se tem outras palavras no texto que vocês observaram essa semelhança. Por exemplo, tem um significado mas foi usado para outro significado. Principalmente, quando ele está falando o nome dele. O apelido dele é um nome de? Então tanto serviu para o nome do inseto quanto o apelido do rapaz. [...]

Aluno 6 .: Um significado?

Professora Calista .: O que é significado? É o que a palavra representa. Por exemplo: o que é chão? Chão é o lugar onde a gente pisa, a gente anda.

Alunos .: (*silêncio*).

Professora Calista .: Manga, o que é manga?

Aluno 2 .: Chão é terra.

Professora Calista .: É tem chão de terra, tem chão de cimento, tem chão de barro, tem chão de grama, mas chão é chão. E manga o quê?

Aluno 7 .: Fruta.

Professora Calista .: Manga é uma fruta. Muito bem! Mas manga é só fruta?

Aluno 10 .: Manga pode ser quando alguém está mangando de uma pessoa.

Professora Calista .: Manga de mangar. Você está falando rindo de outra pessoa.

Aluno 10 .: Isso.

Professora Calista.: A gente já descobriu dois significados para a palavra manga: manga fruta e manga de mangar, de rir dos outros. Só tem essas duas?

ALs .:Só

No fragmento, inferimos que há de certa forma o estabelecimento de relações entre o texto, a experiência e os conhecimentos dos alunos. Mas, é necessário focar nos momentos de compreensão um trabalho que convergisse com a análise compreensiva do texto (COLOMER; CAMPS, 2002).

É preciso que as práticas de leitura ofereçam instrumentos para que o aluno possa atribuir o sentido ao texto e se familiarizar com as especificidades e funções de cada gênero trabalhado. Pois, não trouxe a reflexão sobre o texto porque os alunos não lembram quais palavras do texto são polissêmicas, e a professora não tentou recuperá-las para construir novos saberes. Outro aspecto relevante consistiu na tentativa da professora em conhecer o repertório de contos lidos pelos alunos:

FRAGMENTO 7

Professora Calista .: Nesse texto, a gente viu algumas palavras que ele conseguiu se livrar da força. No começo do texto, ele fez uma brincadeira com Sua Alteza a Divinha, porque ela faz adivinhações. Ela já tinha esse costume de querer fazer adivinhações. Então, essa é a leitura de hoje. Alguém conhece alguma leitura parecida com essa? Já tinha ouvido essa leitura?

Aluno 5 .: Nunca.

Professora Calista .: Nunca. Nunca tiveram acesso a esse tipo de leitura como essa narrativa? Nunca ninguém pegou um livro para ler historinhas? Histórias de conto de fadas. Vocês já leram Cinderela? Branca de Neve?

Aluno 8 .: O Príncipe no cavalo branco chegando... (*risos*).

Professora Calista .: Eita! Essa daí a menina está até hoje esperando esse príncipe no cavalo branco.

Rememorar a biblioteca (GOULEMOT, 2009) de contos lidos é um aspecto ressignificado. Os alunos afirmaram que nunca tiveram contato com contos de fadas, provavelmente, esses gêneros não fizeram parte do universo infantil deles e continuam sendo negados pela escola. A professora Calista também não tinha a prática de propor a leitura do referido gênero, considerando que a maioria dos alunos estudava com ela havia quase 2 anos. Essa realidade é preocupante, pois na medida em que a instituição escolar não exerceu o seu papel de formadora do leitor literário, isso denota que continuaremos a limitar as práticas e o acesso da leitura na escola.

Ao tentar nos aproximar da compreensão da professora sobre os diferentes modos de ler, observem o diálogo colaborativo:

Professora da Universidade Adriana .: Com relação às possibilidades de encaminhamentos da leitura, você falou: ‘Em dupla, leitura em grupo, leitura individual, leitura em voz alta, a leitura silenciosa e a leitura pelo professor’. Quais seriam as condições que nós poderíamos garantir para vivenciar esses momentos? [...] Como você pode encaminhar essa prática?

Professora Calista .: Quando eu faço a leitura silenciosa eu passo de um em um para perguntar o que foi que ele leu. Ele vai falando. Depois, eu passo para leitura em voz alta. Então, é diferente, porque quando eu faço a leitura em voz alta, eu faço aquela interpretação no grupo. Mas, nem todo mundo fala.

Para a professora, em se tratando dos modos de ler (leitura silenciosa ou oralização do texto) a diferença estaria, sobretudo, em sua forma de “verificar” se os alunos compreendem ou não o texto, como afirmou: “Quando eu faço a leitura silenciosa cada um vai [...] dizer o que foi que entendeu. Então, é assim que eu procedo. Acho que deve ser assim. Não sei se estou errada”. Desta forma, fica explícito que para

ela ainda não está claro que precisávamos possibilitar condições para que a leitura possibilitasse o diálogo autor-texto-leitor-mundo.

Diferindo-se da concepção da professora Calista, em se tratando da leitura em voz alta, Silva (1998, p. 98) afirma que “A leitura em voz alta, seja ela feita pelo professor ou pelo estudante, deve ser preparada (ensaiada) previamente, na medida em que seus mecanismos são diferentes da leitura silenciosa”. Enquanto que para Silva (1988, p. 98-99), ainda na prática da leitura silenciosa é fundamental que “Os professores planejem práticas de leitura silenciosa em sala de aula, como parte da sequência curricular. [...] Fazer desse procedimento uma prática constante [...]”.

Em se tratando de pensar os efeitos de sentido atribuídos ao texto, na sessão de reflexão sobre a aula, o diálogo colaborativo, continua:

Professora da Universidade Mélia .: Se o título da história fosse: “Sua Alteza a Ritinha ”, ao invés de “Sua Alteza, a Divinha”, mudaria alguma coisa para o leitor? Se eu digo que Sua Alteza marca a realeza, marca príncipe, rei. E princesa a Ritinha continuara sendo da realeza, a mudança é de nome no diminutivo. Mas, o que isso faz o aluno pensar?

Professora Calista.: Seria outra princesa.

Professora da Universidade Mélia.: Seria outra princesa. Será que Ritinha teria as mesmas características e as mesmas vontades? Você pode explorar até na história. [...] Se fosse Sua Alteza a Maria, caberia? [...] O livro didático perde uma grande chance de explorar isso, entendeu? E até porque, muitas vezes, eles [os elaboradores] não são linguistas. Então, não conseguem ir além do texto.

Professora Calista .: Mudar os nomes eu fiz. Mas é uma possibilidade de melhorar.

A professora, ao reconhecer que há outras possibilidades de abordagem do texto, precisa entender também que toda leitura modifica o seu objeto. E o sentido do texto é construído e reconstruído no diálogo, como temos defendido. Como afirma Geraldi (1999, p. 167), “o leitor trabalha para reconstruir este dito baseando também no que se disse e em suas próprias contrapalavras”.

No contexto da sessão reflexiva 1, dialogamos com a professora sobre a necessidade de refletir sobre os seus encaminhamentos didáticos de ensino da leitura de modo que, sua mediação possibilite que os alunos possam avançar em sua compreensão, vejamos:

Professora Calista .: [...] Não, eu não fiz a leitura com inferências. Eu fiz a leitura.

Professora da Universidade Mélia .: A leitura. Como aconteceu?

Professora Calista .: [...] Eu não fiz parando, perguntando: o que será que vai acontecer agora?

Professora da universidade Mélia .: Vamos tentar chegar a um texto e fazer criar. Se você pegar um conto de assombração, desses que você gosta, sabe quem é o autor, porque ele escreveu [...], você vai sentir. Vai ter aquele que vai dizer: Ah, professora! Estou ficando com medo. Como é que eu faço?

Professora Calista .: É uma possibilidade. Nunca fiz assim.

No diálogo, a professora ao significar sua prática reconhece que não explorou as estratégias de leitura inferência e antecipação. De fato, o *contextus* da leitura poderia ter sido direcionado de forma que os alunos se envolvessem com o texto, mas para isso a prática de leitura deveria ser planejada e o tempo para a leitura deveria estender-se de modo que o texto pudesse ser “explorado”. Pois, “Eu acho que aí eles não sentem que o texto é longo [a professora evidenciou, muitas vezes, que os alunos não gostam de textos longos] porque você vai colocar toda sua alma nesse texto” (Professora da Universidade Mélia).

Na sessão reflexiva 2, dialogamos com a professora Calista sobre a importância do planejamento de sequências didáticas de leitura:

Professora da Universidade Mélia: Se você pensasse num texto, como esse, e propusesse uma sequência didática, por exemplo: uma noite inteira de leitura sem intercalar com outra disciplina, e se não desse continuasse daqui a dois dias. E você deixasse algo sempre no ar para eles pensarem. Por exemplo: a partir da exploração do título “Sua Alteza, a Divinha”, como eles interpretariam antes da história esse título, entendeu?

Professora Calista: Então, a princípio o que eu percebi é que eles realmente não tinham entendido. Bem, mas se eu não me engano uma aluna tinha entendido. “A divinha” de “adivinhar” e, aí, foi na hora que eu comecei a ler para eles tentarem entender a palavra adivinhar e a palavra, a pessoa, a Divinha. Uma Diva, que é uma pessoa chamada Diva que tinha o apelido de Divinha. Então assim, [...] eu perguntei: o que é uma Alteza? Elas disseram que era uma rainha. Eu comecei a ler logo para que elas pudessem entender o título com a história que estava se passando.

Tentamos levar a professora a refletir sobre o tempo dedicado à aula de leitura, com o propósito de que entendesse que esse momento poderia estender-se à noite inteira. Como também em função das aprendizagens dos alunos os diálogos sobre o texto poderiam ser retomados em outros dias. Como nos alerta Jouve (2002, p. 61) “a leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”.

Em uma prática de leitura ter clareza de qual o lugar do professor e do aluno, possivelmente, pode tornar essa prática em um contexto de aprendizagem no qual “a

sensibilidade do professor voltada às necessidades de grupos específicos de alunos, que define uma ou mais possibilidade de trabalho em sala de aula (SILVA, 1998, p. 94)".

Ao longo do contexto da reflexão sobre a prática, a professora foi mostrando que reconhece as concepções de linguagens sobre a qual a sua prática se apoia: linguagem como instrumento de comunicação e os momentos que ousou estabelecer diálogo tentando assumir uma concepção interacional da linguagem. Demonstrou ainda que a sua prática apóia-se mais nos saberes da experiência do que nos estudos teóricos realizados.

Mesmo demonstrando que não tinha realizado o planejamento da aula, revelou seus saberes sobre como encaminhar a leitura de um conto. E, ao longo de todo o processo, esperou a avaliação do seu fazer pedagógico, ao nos questionar: "Está certo ou errado?", embora o grupo colaborativo tenha esclarecido que não trabalha, com a perspectiva do "certo ou errado", mas a partir da reflexão sobre o fazer pedagógico. E assim, fomos tentando tornar a professora mais sensível e atenta à complexidade do seu fazer pedagógico. Registramos possibilidades de ressignificação da professora com o trabalho com textos, embora ainda com problemas conceituais e didáticos.

5.3 Saberes gerados no *movimentum* da pesquisaformação: as vozes dos professores universitários

Para o reconhecimento do saber docente, especificamente, dos gerados pelas professoras universitárias num contexto em que rompe a linha divisória entre universidade e escola, colocamo-nos em uma posição de escuta atenta das vozes e sinais expressos, na escola, em geral, e na vida da sala de aula em particular e de interlocutoras para as professoras que, por diferentes motivos, reconheciam a necessidade de saber mais sobre as práticas de leitura na EJA.

A multiplicidade de sentidos atribuídos à "competência de ator em situação" (DESGAGNÉ, 2007) manifesta, a compreensão que o docente constrói situações práticas no interior das quais se desenvolve (DESGAGNÉ, 2007). Durante as aulas observadas, as sessões reflexivas e as sessões de estudos, foram confirmando a existência de diferentes saberes advindos de saberes da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da experiência docente (TARDIF, 2003).

Considerando que “O ensino da leitura – passa por discussões a propósito da seleção de gêneros, textos e acesso ao livro” (GERALDI, 2010b, p. 58), compreender a prática docente impõe um olhar para os saberes da experiência, construídos num contexto de ensino, no qual muitos aspectos interpelam essa prática: a compreensão dos pressupostos epistemológicos da leitura, o tratamento didático dos gêneros textuais na escola, os sentidos e o lugar da leitura e o domínio da leitura pelos alunos. Além das condições objetivas de trabalho, da cultura institucional e dos processos de formação inicial e continuada vividos ao longo da profissão.

Os esforços para trabalhar práticas de leitura na sala de aula, fez-nos entender que, se para as professoras bastava selecionar um texto que circulava nas práticas socioculturais ou textos mais fáceis e “curtos” – os literários, como elas afirmaram, para os alunos, os sentidos da prática de leitura repousam sobre o diálogo permitido pelo texto. Como foi possível observar nas práticas de leitura dos gêneros: *cartuns*, anúncios classificados, causos, músicas, poesias.

A cada momento vivido na pesquisa fomos entendendo que os processos de significar e ressignificar o saber docente envolve a (des)construção e (des)naturalização de valores, crenças e propósitos associados àquilo que está a ser, ou não, ressignificado. Em muitos momentos, as professoras demonstraram compreender a necessidade de mudança, ou de “melhoria” dos contextos de leitura (im)postos, porém desconheciam outras possibilidades de mediação dessas práticas.

A título de ilustração, no momento em que dialogávamos sobre a predominância, quase exclusiva da leitura de textos literários, a professora questionou: “[...] Se não for [texto] literário, tipo: poesia, trava-língua, parlenda, conto, fábulas, que são os textos que têm uma linguagem mais fácil, qual texto devo trabalhar?” Mediante o questionamento, a levamos a refletir sobre: quem são seus alunos? Que gêneros eles gostam de ler? Observem a continuidade do diálogo:

Professora Dácia.: Foi uma coisa que eu ainda não trouxe [gêneros que eles gostariam de ler]. Eu trouxe receita. Mas, pelo que você já tinha me dito em outros momentos.

Professora da Universidade Mélia.: [...] Vamos refletir: naquele grupo focal que fizemos, eles [alunos] disseram o que gostavam de ler. Disseram que tinham contato com a leitura. Você pode fazer uma rodada na sua sala, você vai negociando [quais gêneros seriam lidos]. Se eu hoje trabalho o que a ALUNO 2 quer, na outra semana o que a ALUNO 2 quer, na outra semana o

que ALUNO 3 quer. [...] Mas, eu vou mostrando que existem outros gêneros [...]. (FRAGMENTO DA SESSÃO REFLEXIVA 3)

Mediante os diálogos, considerando a função docente, fomos entendendo que a resistência à mudança na prática docente perpassa sobre “o como fazer diferente”. No *movimentum* de partir da prática, questioná-la, teorizar sobre ela e retornar à prática aprendemos que existem outras formas de indagar, de interpretar, compreender e organizar os modos cotidianos de ensinar a leitura na EJA.

No entanto, o respeito e o “aproveitamento” do conhecimento e das ideias que as professoras possuíam foram considerados de modo a não aliená-las não dando receitas prontas de práticas já existentes. Convidamos as professoras para coconstruímos um objeto de conhecimento fazendo-as entrar em um processo de formação sobre o ensino da leitura na EJA.

Durante os contextos de aulas observadas, as professoras e os alunos nos deram “pistas”: as primeiras, da forma singular de mediar uma prática de leitura; os segundos, do que é possível ler. No nosso caderno de bordo registramos reflexões sobre um contexto em que a professora solicita a leitura silenciosa do poema **Minha Terra**, de Manoel Bandeira, posteriormente, lê em voz alta e faz a mediação da aula:

O exercício de compreensão do texto retoma as questões que já haviam sido tratadas após a leitura. Nesse caso, a compreensão do texto, não passou de busca às respostas dialogadas oralmente, limitando-se à identificação de aspectos contidos no texto, como: identificação do título, do nome da cidade. A prática limitou-se à resolução de questões subjetivas já exploradas previamente. Não se possibilitou o diálogo a partir de ‘novas’ questões inferenciais. (Registros da pesquisadora – aula 12)

O referido registro do caderno de bordo, além das etapas da pesquisa, mostrou-nos que, enquanto acontecimentos, todas as aulas revelaram a multiplicidade de saberes da experiência sobre o ensino da leitura, que podem ser problematizados no contexto de formação. E, o processo de pesquisa formação teve por referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente (CANDAUI, 2013). Saberes esses que moldam as práticas de ensino da leitura e que, às vezes, são universalizados pelos professores e difíceis de serem ressignificados.

A aprendizagem na/da docência perpassa constantemente pelos movimentos de significar e ressignificar os saberes na/da prática profissional. Nesse sentido, tentamos

garantir que o ponto de vista do professor, no contexto de sua prática, se manifestasse em todo o processo de pesquisa. Ao exercermos a dupla função de pesquisadoras e formadoras, aprendemos que os propósitos e os papéis dessas funções se encontram ou se desencontram. Enquanto pesquisadoras buscamos entender o fenômeno, e enquanto formadoras contribuir para com o movimento de significação e ressignificação das práticas.

As sessões de estudos revelaram a complexidade de se efetivar uma cultura de ler na escola, em um contexto em que, por um lado, as professoras não tinham a cultura de ler artigos científicos. Deparavam-se com “novas” discussões sobre a natureza complexa de uma prática de leitura e sentiam dificuldades de estabelecer relações entre as teorias e as práticas de ensino da leitura. Por outro, reconhecia que, de certa forma, suas práticas não estavam tão distantes dos referidos postulados e, a cada diálogo sinalizavam que precisavam se aprofundar nos temas abordados. Apesar de, nas sessões de estudos as professoras terem assumido a responsabilidade de estudar os textos selecionados, nos deparamos com momentos em que:

Hoje, na terceira sessão de estudo, no qual dialogaríamos com o texto de Koch (2006), ao iniciarmos a referida sessão as professoras se justificaram dizendo que não tinham tempo para ler o texto, e que até pensaram em nos pedir o adiamento da sessão. Como estávamos todas reunidas, na sala de leitura da escola, questionamos se o grupo optaria por adiar a sessão ou poderíamos iniciar o diálogo que seria aprofundado na próxima sessão. Mediante opção do grupo, começamos o diálogo sobre os aspectos que tinham lhes chamado a atenção no texto. E assim fomos dialogando com as aulas observadas. Nesse momento, fomos percebendo que as professoras nem sempre colocavam como prioridade os seus momentos de estudos, pois sempre afirmavam: ‘Não tive condições de reler o texto’, ‘Não pude estudar mesmo o texto’, ‘Li o texto menor’. Confessamos que em alguns momentos, o não estudo do texto, deixava-nos desestimuladas. (Registros da pesquisadora)

Aprender a lidar com a flexibilidade dos momentos da pesquisa era, aliás, esperado, uma vez que um aspecto determinante na dinâmica do processo formativo consistiu na vivência de um processo como acontecimento, portanto, permeado pelas interações cotidianas que a cada encontro colocava “novas” questões sobre a relação teoria-prática. Assim sendo, transformar as dificuldades durante a pesquisa em problemas passíveis de serem resolvidos e investigados, além de nos distanciarmos da prática docente para estudá-la, refletir sobre ela, sistematizar e escrever consistiu num processo de ressignificação e aprendizagem para nós – pesquisadoras da universidade.

Durante as sessões reflexivas fomos entendendo que expor e refletir sobre o fazer pedagógico é uma prática em construção, pois embora permeada por saberes legitimados pela experiência profissional e pelo processo de formação inicial e continuada, para o professor esse momento é sempre uma prática de “avaliação”. No entanto, entendíamos também a necessidade do respeito ao saber docente e ao nível de reflexão e compreensão das professoras.

Não estávamos ali para legitimar o “certo” ou “errado”, mas para construir colaborativamente saberes. Entendendo que o saber da experiência, no sentido amplo, perpassa a dimensão do saber, saber fazer e saber ser (TARDIF, 2003) do professor leitor e de leitura na EJA. Isso nos revelou a persistência da burocratização do sistema e das atividades de resistência à mudança, condição para se manterem invisíveis.

Os saberes da prática docente são gerados, sobretudo, a partir dos limites e desafios das práticas cotidianas. Ao planejar a prática pedagógica se considera, ou não, o aluno enquanto sujeito da aprendizagem e do conhecimento. A pesquisa nos mostrou a necessidade da reflexão sobre as práticas existentes e as práticas possíveis mediante o saber docente.

A nossa participação em todas as etapas da pesquisa fez-nos compreender também que dialogar sobre o fazer pedagógico é difícil, porque no diálogo também se estabelecem relações de poder.

Mediante o exposto, fomos entendendo também que, apenas a inserção na escola não garante a prática reflexiva para a formação do professor (MIZUKAMI *et al*, 2003), pois é preciso construir uma cultura de formação na qual os professores possam, de fato, ter condições para o estudo, a reflexão e o planejamento de outras aulas de leitura. Assim sendo, reafirmamos a necessidade da construção de um conceito de formação docente:

Relacionado ao de aprendizagem permanente, que considere os saberes e as competências docentes como resultado não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens relacionadas ao longo da vida, dentro e fora da escola. (MIZUKAMI *et alii*, 2003, p. 31)

Nas escolas, as professoras, enquanto autoras do seu próprio processo de formação, e as escolas enquanto cenários, cada uma permitiu que nos colocássemos em lugares diferentes. Os conflitos institucionais situaram-se como se viu. Em uma escola

tivemos a permissão para a construção de um grupo colaborativo e, na outra, a recusa velada da administração e do corpo docente em aceitar a pesquisa.

É contraditório passar pela experiência de recusa da escola em aceitar a pesquisa formação como tentativa de melhorar as práticas no/de ensino na medida que a pesquisa volta-se, sobretudo, para o ressignificar dos saberes docentes, principalmente, no cenário alagoano em que não se tem uma política de formação para o professorado de EJA.

Isso nos mostrou que as escolas estão dispostas a construir culturas colaborativas ou reforçar o isolamento profissional. Dessa forma, o que pode ser significado e ressignificado, durante as aulas de leitura, depende das condições organizativas e objetivas do trabalho necessário para que o professor possa construir saberes, além de uma política pública de formação continuada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente [...].

(ZEICHNER, 1993, p. 55)

A escolha dessa epígrafe dialoga com o *movimentum* vivido ao longo da construção desta tese, que nos permitiu aprendizagens geradas pela pesquisa colaborativa sem intenção de concluir, mas demonstrar o deslocamento dos sujeitos partícipes no processo de pesquisaformação. Esse deslocamento estender-se-á ao longo das nossas carreiras profissionais e palmilhará novos horizontes e desafios aos docentes envolvidos.

Este estudo objetivou compreender o *movimentum* de significar e ressignificar as práticas de ensino da leitura no processo de pesquisaformação em contexto colaborativo de formação continuada envolvendo duas professoras da EJA. Em duas escolas públicas: uma estadual e outra municipal, ambas situadas na cidade de Maceió-AL, que fazem parte do Observatório Alagoano de Leitura em EJA (2011-2014). Nesse sentido, problematizamos: quais as contribuições do diálogo teórico-prático sobre o ensino da leitura na EJA no processo de significação e ressignificação dos saberes docentes, no contexto de pesquisaformação colaborativa nos *loci* das escolas? Assim sendo, nesta conclusão, apresentaremos em forma de sínteses os saberes docentes que emergiram desse *movimentum*.

Ao abordar os saberes dos professores sobre o ensino da leitura a partir do olhar para sua prática, no espaço/lugar da sala de aula, tornou-se uma tarefa complexa, por dois aspectos: a) considerando a aula como acontecimento; e, b) a escola enquanto lugar de ensino e de aprendizagem da docência. Esses aspectos influenciam as escolhas metodológicas e o trabalho docente.

Podemos destacar ainda no processo de formação continuada alguns determinantes do saber/ser professor de leitura na EJA: os saberes disciplinares, experiências e curriculares; tempo de trabalho docente; disponibilidade para realização do planejamento; relações de poder estabelecidas no interior da escola; e as condições da profissão. Assim os meios, o tempo e o espaço de aquisição do saber docente são determinantes na construção do saber profissional.

Com relação aos aspectos que contribuíram para a formação do professor leitor e de leitura na EJA o percurso trilhado, nesta investigação, evidenciou que esses saberes são provenientes de sua imersão no cotidiano escolar após seu período de formação inicial. As experiências de leitura com os alunos, o diálogo com seus pares, o lugar da leitura na escola, a busca por leitura que apresentasse modelos de “boas” práticas, além de cursos de formação continuada, constituem-se na gênese dos saberes das professoras, reafirmando a nossa concepção de que o professor da EJA se forma, sobretudo, no trabalho, no cotidiano da escola.

O mundo do trabalho gera saberes docentes que se tornam perceptíveis por meio do olhar sobre as práticas. Nesse sentido, na etapa do diagnóstico percebemos que: nas aulas de leitura circulavam uma variedade de gêneros textuais; as professoras tentavam mediar as práticas de leitura; foram propostas diferentes formas de ler (silenciosa, oral); as professoras tentava mediar as estratégias de leitura (decodificação, antecipação e inferência); as perguntas de compreensão foram propostas oralmente. E também que houve a predominância do discurso assimétrico; o LD da EJA esteve ausente nas aulas de leitura; os gêneros trabalhados, normalmente, foram selecionados da internet e/ou em livros didáticos do ensino fundamental, dito regular; foram encaminhadas outras propostas de atividades para subsidiar a leitura (pesquisas no dicionário; ou em espaços não escolares); as professoras não socializavam os objetivos da aula de leitura.

O *movimentum* da pesquisa colaborativa permitiu-nos perceber no processo significativas mudanças durante os contextos de leitura, entre elas: aulas mais dialogadas; uma maior escuta dos alunos pela professora; práticas de retorno ao texto para compreendê-lo e inferir sentidos. Aulas planejadas e com propósitos definidos; circulação de diferentes gêneros textuais em diferentes suportes; entendimento da leitura como diálogo autor-texto-leitor-mundo; mediação de estratégias de leitura; vivência de diferentes modos de ler; e utilização do LD esporadicamente.

A pesquisa apontou que a mudança na prática acontece de forma lenta, pois nem sempre os discursos materializam-se em práticas. Por essa razão, a investigação legitimou o seu caráter processual e formativo, ao mesmo tempo em que possibilitou a vivência de coconstrução de saberes, tanto para as professoras da Universidade quanto para as professoras partícipes desta investigação. Contudo, na parceria entre universidade-escolas observamos que as professoras foram se construindo enquanto

produtoras de saberes teórico-práticos, num contexto em que a prática não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática.

Mediante a dupla responsabilidade das professoras da Universidade, de pesquisar, formar e formar-se também, foram-se desvelando a importância e a complexidade dos diálogos reflexivos sobre as práticas de ensino da leitura. Nesses diálogos, as professoras partícipes puderam, a cada encontro: significar e/ou ressignificar os seus fazeres pedagógicos. Assim, a cada sessão colaborativa (sessão de estudo e/ou sessão reflexiva) – foram surgindo novas inquietações sobre como ensinar a ler na EJA, de forma a contribuir no processo de construção de saberes docentes, para além de uma prática de leitura regulada pelo princípio de avaliação. Também nos permitiu construir saberes sobre o caráter imprevisível de um contexto colaborativo de formação, entendido por nós como acontecimentos únicos.

Essa experiência de pesquisa, mostrou-nos que, de fato, o trabalho colaborativo é marcado pelo trabalho conjunto, pelo apoio mútuo, pela definição coletiva de objetivos comuns. Isso determina por estabelecer desafios à mudança da/cultura escolar de ensino da leitura no que diz respeito à burocratização do sistema e às atitudes de resistência à mudança da/cultura prática, visíveis aos olhos das pesquisadoras.

As primeiras observações apontaram constatações provisórias no sentido de que há na EJA um distanciamento entre os saberes teóricos e práticos sobre o ensino da leitura e uma grande uniformidade de modos de ler, que independiam do objeto de leitura – gênero textual. Ao mesmo tempo revelou-nos que inicialmente essas práticas apoiavam-se na concepção de linguagem como estrutura – na qual a leitura era concebida como oralização do texto escrito. Em função dessa concepção, ocorreram nas aulas poucas práticas de leitura significativas para os alunos. Contudo, observamos timidamente a tentativa das professoras em entenderem a leitura e a compreensão enquanto diálogo com o texto, produção de sentidos, como trabalho social dos leitores.

E, no processo, ao retomar as observações das aulas possibilitou-se articular reflexões sobre o ensino/pesquisa; a teoria/prática; como também o pensar com as professoras sobre suas práticas pedagógicas na sala de aula, consideradas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos sobre suas ações pedagógicas. Desse modo, as escolas configuraram-se como lugar praticado de ensino/aprendizagem da docência.

Especificamente, as reflexões sobre a prática permitiram-nos entender que além do reconhecimento das dificuldades inerentes à organização do trabalho pedagógico e do ensino da leitura, mister se faz fomentar nos *loci* das escolas a discussão sobre outras possibilidades de encaminhamentos didáticos legítimos, intrínsecos a uma determinada prática de leitura.

Mesmo não sendo diretamente nossos sujeitos da investigação, os alunos da EJA demonstraram, nas práticas de leitura, que estabelecem relações interativas com o autor-texto-leitor-mundo. Estrategicamente, eles buscavam construir o sentido do texto aproximando o dito na materialidade linguística escrita a suas práticas de leitura cotidianas, ao trazerem para o diálogo com o texto reflexões sobre suas vivências nas relações sociais, suas práticas culturais de leitura, seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos textuais. Tudo isso constrói e reconstrói suas identidades de leitores.

Há que se pensar, também, na possibilidade de uma prática de leitura que, além da decodificação do texto, possibilite a discussão sobre o texto lido, de modo que os alunos da EJA possam construir um contexto de compreensão e partilha dos sentidos produzidos por sujeitos leitores e, por sua vez, uma nova leitura do texto.

Nas práticas de leitura, nos lugares ocupados pelos alunos e pelas professoras identificamos pistas dos saberes docentes e sobre a forma singular de ensinar a ler na EJA. Ao mesmo tempo isso revelou que cada prática docente apresenta características únicas e singulares. As singularidades, marca de identidade, construíram/constroem-se a partir de suas histórias de vida e formação profissional.

No decorrer do *movimentun* da pesquisa identificamos que a forma de interação professor-aluno, no diálogo com/sobre/a partir do texto, resignificaram-se. Ficaram demonstrados os esforços das professoras na tentativa de significar e ressignificar o tempo didático ao permitirem que, de fato, a aula de leitura garantisse o diálogo com o texto. Entretanto, demonstraram dificuldade em mediar os saberes prévios dos alunos a partir do texto em função da prática de leitura como forma de interação e formação do leitor.

Constatamos que o lugar do texto na sala de aula começou a ser ressignificado, não mais utilizado simplesmente como transformação do texto em modelo, normalmente produção de outro texto do mesmo gênero. Mas, sendo objeto de leitura vozeada; objeto de uma imitação; objeto de produção de sentidos. Assim, ao longo da

pesquisa, intervimos na realidade investigada ao defender a concepção de que os alunos e as professoras, em função de seus objetivos de leitura, poderiam explorar diferentes aspectos do texto que possibilitassem não só a leitura, mas também a compreensão do texto.

Por essa razão, era preciso repensar a didática de abordagem dos gêneros a partir do planejamento e replanejamento do tempo curricular em função do trabalho com diferentes textos, cada gênero requer um tratamento didático específico em função dos seus usos sociais. Essa seria uma possibilidade para se propor a prática de leitura significativa em função das aprendizagens dos alunos. Isso impõe que, comprometidos com o processo de pesquisa-formação, devemos estar atentas aos saberes que estão emergindo das práticas das professoras, para que possamos a partir deles contribuir para assegurar uma autoria no *movimentum* de significação e ressignificação dos saberes com vista à aprendizagem da/docência.

A pesquisa demonstrou que, culturalmente, a prática docente acontece de forma aligeirada em função da organização curricular, do tempo pedagógico e da cultura institucional, entre outros aspectos. Além de que as professoras tinham uma proposta curricular a cumprir, e as escolas não dispunham de uma prática de fomento à leitura.

Essa caminhada da pesquisa mostrou-nos, ainda, que saber ensinar a ler, a partir da concepção interacionista da linguagem na EJA é ainda um desafio na escola. Do ponto de vista da formação, há a necessidade de diálogo com os professores sobre os fundamentos teórico-metodológicos de prática de leitura, além da necessidade de formação linguística do professor no processo de formação continuada.

De um modo bastante peculiar, o *movimentum* desta pesquisa pôs em jogo os saberes docentes ao apontar a necessidade de se pensar uma política de formação continuada para os professores da EJA, centrada na ação-reflexão-ação. Uma vez que, como revelou esta investigação, as transformações e mudanças nas/das práticas pedagógicas só têm sentido se aconteceram também nos *loci* das escolas.

Dado o exposto, durante o estudo, sentimos que a interação, o diálogo, a troca de experiência impulsionaram a construção de saberes e de conhecimentos diferentes para todos os envolvidos. A cada nova etapa vivenciada, dialogamos sobre a difícil arte de ver, ouvir, refletir junto, por meio do diálogo no interior da escola. Aprendemos com estas experiências de pesquisa que é possível pensar sobre novos modos de ler e de

ensinar a ler na escola, capazes de contribuírem no processo de formação do aluno leitor. Entendemos que o professor é o principal sujeito promotor da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores na instituição escolar.

Este trabalho traz contribuições não só para as professoras da Universidade, para as professoras da educação básica e para os bolsistas de pedagogia partícipes desta pesquisa, mas para toda a comunidade acadêmica que desenvolve investigações na área de educação e linguagem. E também no âmbito da formação do professor, além de apresentarmos em rascunhos, sem retoques, a necessidade de construção de grupos colaborativos nos *loci* das escolas públicas alagoanas. Por tudo isso, esta investigação permitiu-nos a aproximação universidade-escola, e por si só demonstrou sua contribuição para a necessidade de se fazer diferente a formação do professor e de se pensar outras possibilidades de ensino da leitura na EJA em Alagoas.

Podemos, assim, defender que trilhamos uma caminhada que nos permitiu avançar em quatro direções. Na primeira, as professoras demonstraram e reconheceram que saber ser professor de leitura na EJA é um processo construído e reconstruído ao longo de sua história de vida e profissional marcado por singularidades resultantes do lugar individual no social. Na segunda, tornou claro que as práticas de ensino da leitura, independente do objeto de estudo (texto) seguiam as mesmas orientações metodológicas, resultantes dos saberes da experiência gerados no processo de aprendizagem da docência.

Na terceira, possibilitou a compreensão de que, em um processo de pesquisa-formação as professoras significam e ressignificam seus discursos e práticas à medida que são convidadas a viverem o processo de ação-reflexão-ação a partir da problematização de outros profissionais e dos diálogos teóricos. Na quarta, nossa experiência nesta pesquisa-formação, permitiu-nos perceber quais saberes são gerados por nós, professoras da Universidade, sobre como o professor aprende, como mediar o processo, como superar os obstáculos advindos da imprevisibilidade e cultura escolar, e como ser agente e sujeito do processo de investigação.

Se considerarmos a natureza do inacabamento de um processo de pesquisa-formação, ao mesmo tempo em que se caracterizou como desafio, esta investigação apontou que, para se entender o ensino da leitura na EJA outros objetos podem/devem ser investigados, tais como: o modo como a professora constrói seus

saberes docentes; a organização do tempo pedagógico em função das aprendizagens; o lugar das práticas de leitura no currículo da EJA; a recepção do texto pelos alunos; os impactos e os limites do isolamento profissional docente, da cultura docente e da cultura organizacional nas práticas de ensino da leitura na EJA.

Esperamos que este estudo contribua para o (re)pensar das práticas de ensino da leitura que são mediadas por uma concepção de linguagem que, por sua vez, define os lugares das professoras e do texto; o tratamento didático e o lugar do aluno na prática de ensino da leitura.

Por fim, é importante destacar que o banco de dados do Observatório Alagoano de Leitura em EJA, além de possibilitar a produção desta tese, gerou quatro pesquisas de PIBIC, fomentadoras de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), no curso de Pedagogia; artigos científicos publicados em periódicos, em livros e anais de eventos nos âmbitos nacional e internacional. Outras pesquisas de mestrado e doutorado estão em andamento. Contudo, reconhecemos também as contribuições do Observatório em outros diálogos que estão por vir, a partir da análise dos dados ainda não explorados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

ALMEIDA, A. L. C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KELIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

AMORIM, MARÍLIA. Cronotopo e exotopo. In BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando José Fraga. **El niño y su competencia lectora. Estrategias para una estimulación temprana**. In Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000.. Disponível em: <<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d164.pdf>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2011

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Speech genres and other late essays**. Trad. Wern W.Mcgee. Austin: University of Texas Press, 1986.

_____. [1952-1953]. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARROS, Flávia Regina. Relação entre práticas pedagógicas e letramento em EJA. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2013.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

Barth Britt-Mari, Demailly Lise. Tardif (Maurice), Lessard (Claude), Gauthier (Clermont). - **Formation des maîtres et contextes sociaux**, Revue française de pédagogie, 1999, vol. 129, n° 1, pp. 160-162.

BARTON, D. Literacy. **An introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 8 ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012 (obras escolhidas v. 1)
BOGDAN, Robert. BLIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora – Portugal, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stela Maria. et al. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org). **Práticas de leitura**. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASILEIRO, R. M. O. **A leitura e a educação de jovens e adultos**: refletindo sobre a formação do professor. Maceió: Edufal, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

_____. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BUNZEM, Clécio. Os significados do letramento escolar como prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia *et al* (Orgs.). **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciais pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini. ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARNEIRO, Flávio Martins. Leitura e linguagens. In: YUNES, Eliane (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2002.

CARR, W. KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza; la investigación acción em la formación del professorado**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

CASCUDO, Luis C. **Facécias**: contos populares divertidos. São Paulo: Global, 2006.

CASTRO, Rui Vieira. & Dionísio, Maria de Lurdes. A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”. In: FELTES, Pedrosa de Moraes. **Produção de sentido**: estudos transdisciplinares. Caxias do Sul, São Paulo: EDUCS/Annablume, 2003. V. 1, p. 329-355.

CAVALCANTE, Valéria Cavalcante. **Leitura na educação de jovens e adultos**: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A invenção do cotidiano**: a arte de fazer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. (Org.) **Práticas da leitura**. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2008.

COLOMBO, E. Descrever o social – a arte de escrever a pesquisa empírica. In: MELUCCI, A. **Por uma sociedade reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa**: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista Educação em Questão. Natal, v. 29, n. 15 pp. 7-35, maio-agosto 2007.

DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**. Paris: E. du Seuil, 1994.

DRUMMOND, Carlos de Andrade. Resíduo. In: **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

_____. Carlos de Andrade. **Infância. Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ESTEBAN, Tereza e ZACCUR Edwiges. (Org.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto- PT: Porto Editora, 1995.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 2 ed. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cad. Pesquisa. [online]. 2002, n. 116, pp. 21-39. ISSN 0100-1574.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz e ROCHA, Adriana Rocely. Rede temática no II Segmento da educação de jovens e adultos (EJA) no município de Maceió. In: **Educação, história e educação de jovens e adultos**. MELO, Adriana e PRADO, Edna (Orgs.). Maceió: EDUFAL, 2012.

FREITAS, M. L. Q & MOURA, T. M. M. Formação dos Educadores de Jovens e Adultos: ainda um “silêncio permitido”. In: **Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos** (III: 2010: Porto Alegre) Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos/Organizado por Everton Ferrer de Oliveira; Jussara de Paula Loch e Raimundo Helvécio Almeida Aguiar. – Porto Alegre: Deriva, 2011.

FREITAS, M.L.Q. A Educação de Jovens e Adultos em Maceió – Alagoas: a experiência de uma década – 1993 a 2003. In: MOURA, T. M. M (Org.). **A formação de professores para educação de jovens e adultos: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. *et al.* Os caminhos da pesquisa na educação de jovens e adultos em Alagoas: do estudo de caso à intervenção colaborativa. In: PAIVA, Jane & RIBEIRO, Rosa Aparecida (Orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

FURINI, Dóris Regina Marroni *et al.* Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89. [[Links](#)]
GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas. Mercado de Letras. Associação de Leitura no Brasil. 1999.

_____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João, 2010b.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times. Teachers' work and cultures in the postmodern age**. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1994.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means narrative skills at home and the school**. Language and society. 1982.

HERNÁNDEZ, F. **Como os docentes aprendem**. Pátio, 4. 9-13.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, M. **No mundo da escrita**: perspectivas psicolinguísticas. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAM, Regina & ROSING, Tânia M. k. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LAROUSSE. Ática. **Dicionário de língua portuguesa**. Paris: Larousse. São Paulo: Ática, 2001.

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

LIMA, Vera L. R. S. A formação de repertório de leituras. In: YUNES, Eliane (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2005.

LIRA, F. J. Retrato do seu futuro. **Caderno de Debates do Conselho Estadual de Comunicação**. – Alagoas, Maceió: N° 07 – jul/ago. 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIANI, Bethania Sampaio. Leitura e condição do leitor. In: YUNES, Eliane (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2005.

MARTINS, Maria Helena. Recepção e interação na leitura. In: YUNES, Eliane (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/aluno. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. 6 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Retrato. Obra poética**. V. 4. Biblioteca luso-brasileira: Série brasileira. Companhia J. Aguilar Editora, 1958.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, Maria Eunice Barbosa Vidal. É preciso ensinar a ler. In. BARBOSA, Juliana Bertucci & BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOACIR, Gadotti. FREIRE, Paulo. SÉRGIO Guimarães. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Tania M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2001.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de professores para EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Unicamp. Cortez, 1988.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (estratégias de ensino; 17)

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 4 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

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

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

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete saberes sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

RAMOS, Flávia B. **Literatura na escola [recurso eletrônico]: da concepção à mediação do PNBE**. – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Adriana Cavalcanti. **Formação continuada e ensino de língua materna na educação de jovens e adultos: aproximações e distanciamentos**. CEDU/UFAL: Maceió, 2006. (Dissertação de Mestrado)

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. QUEIROZ, Marinaide Lima. MOURA, Tânia Maria de Melo Moura. MIGUEL, Geilda de Souza. **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos em Maceió**. FAPEAL, 2004.

SANTOS, Cosme B e, LÍVIA M. Letramento do alfabetizador no local de trabalho. In. VÓVIO, Claudia. *et al.* **Rupturas, deslocamento e repercussões em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: BAGNO, Marcos *et al.* **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: em novo design para o ensino e a aprendizagem**; Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Decodificar e compreender o texto escrito. Texto de circulação restrita na disciplina leitura e cognição**. Programa de Pós-Graduação em Educação. CEDU/UFAL. 2012.

SIM-SIM, I. A formação para o ensino da leitura. In: I. Sim-Sim (Org.). **A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico**. Porto: Porto Editora, 2001.

SISSI, Duarte. **Cartilha da Mimi**. IBEP, 1982.

SOARES, L. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA nos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, R. V. **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campo de desigualdade sócio-educacionais. Brasília: MEC – Secad, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: VANGELISTA, Aracy, BRINA; Heliana, MACHADO; Maria Zélia (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-28.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 30 de Ago. 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SUASSUNA, Lívia. **Elementos para a prática de avaliação em língua portuguesa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set/dez, 2012.

TABAK, Fani Miranda. FREIRE, Deolinda de Jesus. Fronteiras da leitura literária. In: BARBOSA, Juliana Bertucci e BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THERRIEN, Jacques. SOUZA, Angela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: THERRIEN, Jacques. & DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Artesões de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas: problemas de psicologia general**. Madrid, Espanha: Visor, 1995. v. 2.

_____. **Obras escolhidas III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. xxxviii, 182 p.

YUNES, Eliane. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In YUNES, Eliane (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** (A.J.C. Teixeira, M.J. Carvalho, M. Nóvoa, Trad.) Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PERREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA EJA¹⁰⁴

1. Questões iniciais – Caracterização da professora:

Inicialmente, gostaríamos que você falasse:

- ✓ sua Idade (opcional)
 - ✓ um pouco sobre a sua formação profissional;
 - ✓ ano que você concluiu o ensino superior;
 - ✓ seu tempo de atuação na docência e na EJA;
- Durante a sua graduação, você cursou alguma disciplina que abordasse o tema leitura?
 - Você já participou de cursos de formação de professores que dialogassem sobre o ensino da leitura? Esses cursos atendiam as suas expectativas?

2. CONTATO COM A LEITURA

- Como se dá a sua relação com a leitura no contexto extraescolar?
- Você se considera uma leitora?
- Quais gêneros você gosta de ler?
- Quem você acha que mais influencia o gosto pela leitura?
- Como você definiria um professor leitor?

3. PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA

- Como você planeja as aulas de leitura?
- Quais estratégias metodológicas você utiliza para ensinar o aluno a ler?
- Você lê para seus alunos? Como acontece essa leitura?
- Quais materiais você seleciona para serem lidos pelos alunos? Quais critérios você utiliza para selecioná-los?
- Quais atividades de leitura você propõe para os seus alunos?

4. PERCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA PELO ALUNO.

- Como se dá a aprendizagem da leitura pelos alunos?
- Como você definiria um aluno leitor?
- Como os seus alunos leem?
- Na sua rotina semanal, qual o espaço destinado às práticas de leitura? Como elas acontecem?
- Além da sala de aula, você encaminha práticas de leitura em outros espaços da escola? Quais? Como isso acontece?

¹⁰⁴ Roteiro de entrevista semiestruturada elaborado pela professora da Universidade Adriana.

- Para você quais são as maiores dificuldades dos seus alunos com relação à aprendizagem da leitura?

APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. QUESTÕES INICIAIS – CARACTERIZAÇÃO DA COORDENADORA

- ✓ Inicialmente, gostaríamos que você se apresentasse, falando o seu nome, formação profissional.
- ✓ Seu tempo de atuação na EJA e na função de coordenadora da EJA.

2. OFERTA DA EJA NA ESCOLA

- Quantas turmas de EJA são ofertadas no período noturno, neste ano de 2012?
- Quantos alunos são atendidos este ano (2012)?
- A Educação de Jovens e Adultos é muito procurada na região? Por quê? A oferta atende a demanda?
- Nos últimos cinco anos, a senhora teria uma média dos números de alunos matriculados/egressos, evadidos e aprovados na EJA?

3. DEMANDA E ESPECIFICIDADES DOS PROFESSORES DA EJA

- Quantos professores atuam na EJA, neste ano? Todos pertencem ao quadro efetivo da SEMED?
- Esses professores atuam há quanto tempo na escola? Eles moram próximos à escola?
- Os professores tinham experiência na EJA ao serem lotados na escola?
- Qual a carga horária dos professores? Trabalham apenas na escola?

4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

- Qual a formação profissional dos professores? (Qual a graduação?)
- Os professores participam de algum tipo de formação continuada?
- Que tipo de formação continuada?
- A escola desenvolve alguma proposta de formação continuada?

APÊNDICE C — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A BIBLIOTECÁRIA

1. QUESTÕES INICIAIS – CARACTERIZAÇÃO DA BIBLIOTECÁRIA

- ✓ Inicialmente, gostaríamos que você se apresentasse dizendo o seu nome, a sua formação profissional e o seu tempo de atuação na função de bibliotecária. E, se já atuou na EJA.

2. CARACTERIZAÇÃO DO ACERVO DA ESCOLA

- A escola recebe obras destinadas à EJA? Com qual frequência? E, de qual/quais órgãos?
- As obras destinadas à EJA são catalogadas e separadas das destinadas aos outros públicos do ensino fundamental?
- A biblioteca permanece aberta no horário noturno?
- Como você avalia o acervo da EJA com relação ao acervo para os outros públicos?

3. USO DO ACERVO DE LIVROS

- Os alunos da EJA pegam livros emprestados? Com qual propósito?
- Os alunos da EJA frequentam a biblioteca? Com qual propósito?
- A biblioteca possui o sistema de empréstimo de livros? Como funciona?
- Quais gêneros textuais são mais lidos pelos alunos de EJA na biblioteca?

4. USO DO ACERVO PELO PROFESSOR

- Os professores encaminham atividades de leitura na biblioteca?
- Os professores consultam a biblioteca? Pegam livros emprestados?

5. PAPEL DA ESCOLA

- Algum aluno vem à biblioteca frequentemente? Poderia nos indicar alguns?
- Há incentivo da escola para a construção/formação de alunos leitores na EJA?
- O espaço da biblioteca favorece a prática de visitas, consultas e eventos de leitura? De que forma?

APÊNDICE D — ROTEIRO DE GRUPO FOCAL I

ALUNOS DE EJA

Considerando o caráter dialógico de um grupo focal, discorreremos com indagações a partir das relatos/narrativas que emergiram.

QUESTÃO INICIAL – Apresentação e ambientação do grupo.

- Vamos iniciar o grupo focal com a apresentação de cada um de vocês. Fiquem a vontade para relatarem suas histórias.

PERCEPÇÃO SOBRE O PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO

- Quando vocês começaram a estudar? Houve interrupções em seus estudos? Quais motivos?
- Vocês se lembram como era a escola quando vocês estudaram?
- Por que retornaram à escola?

PERCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

- Quais práticas de leitura vocês realizam em suas casas, no trabalho e/ou em outros lugares?
- Na escola, quais práticas de leitura vocês realizavam na época em que estudaram?

APÊNDICE E — ROTEIRO DE GRUPO FOCAL II

ALUNOS DE EJA

Considerando o caráter dialógico de um grupo focal, discorreremos com indagações a partir das relatos/narrativas que emergiram.

PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ESCOLA

- O que vocês esperam aprender a ler na escola?
- Em quais aspectos a aprendizagem da leitura pode contribuir para a melhoria de suas práticas sociais?
- Vocês estão alcançando o objetivo de aprender a ler na escola?