

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

REGINA MARIA DE OLIVEIRA BRASILEIRO

**UMA HISTÓRIA DE LEITURA: A FORMAÇÃO DA PROFESSORA-
ALFABETIZADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEUS
EVENTOS E SUAS PRÁTICAS.**

MACEIÓ – AL
2009

REGINA MARIA DE OLIVEIRA BRASILEIRO

**UMA HISTÓRIA DE LEITURA: A FORMAÇÃO DA PROFESSORA-
ALFABETIZADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEUS
EVENTOS E SUAS PRÁTICAS.**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação
Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora da
Silva Cavalcante.

MACEIÓ – AL
2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

B823u Brasileiro, Regina Maria de Oliveira.
Uma história de leitura : a formação da professora-alfabetizadora da educação de jovens e adultos, seus eventos e suas práticas / Regina Maria de Oliveira Brasileiro, 2009.
107 f.

Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 103-105.

Anexos: f. 106-107.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Professores – Formação. I. Título.

CDU: 374.7

REGINA MARIA DE OLIVEIRA BRASILEIRO

**UMA HISTÓRIA DE LEITURA: A FORMAÇÃO DA PROFESSORA-
ALFABETIZADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEUS
EVENTOS E SUAS PRÁTICAS**

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (orientadora)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Maria Francisca Oliveira Santos

Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (titular)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (titular)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Dedico este trabalho aos meus pais, Bernadete e Vicente, e ao meu irmão,
Vicentinho, por todo apoio, dedicação, incentivo para
que conseguisse alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo amor que tem por mim;

Aos meus pais, Bernadete e Vicente, pelo eterno amor e carinho, além de todos os esforços e sacrifícios prestados para que pudéssemos ter uma educação de qualidade e uma boa formação profissional;

Ao meu irmão, Vicentinho, ou melhor, Tico, por estar sempre ao meu lado;

A Profa. Auxiliadora Cavalcanti, minha orientadora, que assumiu junto comigo esse desafio;

As professoras Francisca e Inês, por fazerem parte da banca de defesa e de qualificação, com suas significativas contribuições para o enriquecimento do meu trabalho;

As professoras Mara, Sandra e Fernanda, por colaborarem com a pesquisa contando suas histórias de leitura;

A Profa. Tânia Moura, por ter me dado a oportunidade de iniciar minha vida acadêmica nas pesquisas e por todas as suas contribuições durante esses 7 anos de convivência;

A Profa. Marinaide, ser especial iluminado por Deus, que ultrapassa as barreiras acadêmicas em prol de um grande laço de amizade, tendo uma importante participação para a construção desse trabalho, e ao seu esposo, Prof. Freitas, por agüentar e colaborar com essa construção;

A Profa. Abdizia, amiga, mãe, irmã, confidente, companheira, professora, que compartilhou e viveu as minhas angústias e certezas da vida minha profissional e pessoal;

A minha grande amiga, Elisabete Duarte, por compartilharmos as angústias e as felicidades da vida acadêmica, além de lutarmos juntas pela melhoria da Educação de Jovens e Adultos;

A Marília e D. Severina, pelos incentivos, orações e pensamentos positivos durante a escrita desse trabalho;

A Petrus, pelo apoio dado durante o processo de escrita do texto;

A minha amiga Simone, por iniciarmos juntas a jornada das pesquisas em EJA e continuarmos nessa luta constante;

A minha amiga pernambucana Adriana, pelas nossas conversas significativas;

Aos meus colegas de trabalho do DEJA/ SEMED: Rubens, Elisabete, Jeane, Inês, Ivalda, Dalva, Simone Silva, Imaculada, Viviane, Simone Marinho e os "Digitadores", pela compreensão, apoio e carinho;

A minha amiga Lucineide, que junto comigo abraçou o desafio da Educação Especial, enfrentando todas as barreiras e comemorando as felicidades de atuar com essa modalidade de ensino;

Aos meus colegas de trabalho do Centro de Educação Especial de Alagoas Profa. Wandette Gomes de Castro, por confiarem no meu trabalho;

Aos meus colegas do CEDU/ UFAL, que me acolheram enquanto professora substituta, abrindo as portas para o trabalho com o ensino superior;

Aos meus colegas de trabalho da CUT/ AL, pelo companheirismo e por acompanharem a minha jornada de estudos;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do CEDU/ UFAL, que contribuíram para a minha formação profissional;

Aos meus alunos da Universidade Federal de Alagoas, de forma especial aos do curso de licenciatura em História, Música e Química, por todo carinho, pela compreensão nas ausências e pelos brilhantes debates nas aulas, gerando uma aprendizagem mútua e um forte laço de amizade;

A todos os componentes do Grupo de Pesquisa “Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos”, para que possamos continuar os estudos sobre essa modalidade de ensino;

As minhas tias, tios, primas e primos, de modo especial a Tia Tereza, pedagoga que teve forte influência na minha escolha profissional, e a minha prima-madrinha Andréia, por todos os incentivos e apoio dado;

Aos meus colegas da turma de Mestrado em Educação Brasileira 2005, de forma especial a Alexandre Fleming e Aristóteles Oliveira, por compartilhar comigo todos os momentos de construção da dissertação;

As minhas amigas-irmãs do curso de Pedagogia: Thatyana, Quitéria, Alvania, Manuela e Tannélia, pelos incentivos dados e por todos os bons momentos vividos juntas;

A equipe do Núcleo de Educação a Distância: Profa. Ivana, Profa. Elza, Profa. Graça Marinho, Profa. Abdizia, Prof. Elton, Prof. Luis Henrique, Profa. Esmeralda Moura, Rosinha, Gilmar, Moacir, Thaty, Simone, Ari, Lílian, Fafa, Sizeuda, Edivan, Lysa, Socorro, Marizete e todos que compõem o núcleo, por me fazerem vivenciar a EAD no Ensino Superior em seus aspectos administrativos e pedagógicos;

Aos meus amigos do IBRADIM, de forma especial a Jailson (Boca) e Roberto, pela oportunidade de experimentar o outro lado da formação continuada, e pelo incentivo e torcida para que eu concluísse esse trabalho;

Aos meus amigos em geral que acreditaram que eu alcançaria meus objetivos e a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a construção desse trabalho.

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada, que teve como objetivo analisar os eventos e as práticas de leitura vivenciados pelas professoras-alfabetizadoras da educação de jovens e adultos, a partir de suas histórias de escolarização e experiências de leitura, que contribuíram para a sua formação enquanto leitoras. Fundamenta-se em Guedes-Pinto (2002), Batista (1998), Britto (1998), Marcuschi (2001, 2003), Soares (2002, 2003), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como instrumentos de investigação o questionário e a entrevista semi-estruturada. Os resultados mostram que as professoras-alfabetizadoras de EJA vivenciaram diferentes eventos e práticas de leitura que contribuíram para a sua formação enquanto leitoras. A maioria desses eventos foi proporcionado pela agência de letramento escola e família. As práticas de leitura dessas professoras, em sua maioria, são restritas aos livros didáticos. Conclui-se que os eventos e as práticas de leitura vivenciados pelas professoras fizeram com que elas se tornassem “leitoras-escolares”.

Palavras-chave: Eventos e Práticas de Leitura, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This work is the result of a research conducted and aims to analyze the reading events and practice experienced by alphabetizer teachers in Youth and Adult Education (in Portuguese, Educação de Jovens e Adultos, or EJA), from their schooling stories and reading experiences, which contributed to their formation as readers. Guedes Pinto (2002), Baptist (1998), Britto (1998), Marcuschi (2001, 2003), Soares (2002, 2003), among others, are the fundamentals of this work. This is a qualitative research, which has questionnaire and semi-structured interview as research instruments. The results show that the alphabetizer teachers of EJA experienced different reading events and practices that contributed to its formation as readers. Most of these events were provided by school and family literacy agencies. The reading practice of these teachers, in their majority, are restricted to textbooks. It is concluded that the reading events and practice experienced by the teachers have made them become 'school readers'.

Keywords: Reading Events and Practice, Training of Teachers, Youth and Adult Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: LEITURA: CAMINHOS PERCORRIDOS, HISTÓRIAS A CONTAR	17
1.1. A Leitura e a Educação de Jovens e Adultos.....	17
1.1.1. Considerações sobre a Leitura no Brasil e sua Relação com a Educação de Jovens e Adultos.....	17
1.1.2. Concepções de Leitura e Leitor e as Possibilidade de Leitura do Professor.....	26
1.2. O Letramento na Formação do Professor e a Educação de Jovens e Adultos.....	40
1.2.1. Conceituando o Letramento.....	40
1.2.2. Eventos e práticas de letramento.....	46
CAPÍTULO II: OS CAMINHOS MEOTODOLÓGICOS DA PESQUISA	52
2.1. A Coleta de Dados.....	53
2.1.1. O Questionário.....	55
2.1.2. A Entrevista.....	56
2.2. Análise dos Dados.....	57
CAPÍTULO III: HISTÓRIAS DE VIDA: A FORMAÇÃO LEITORA DAS PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
3.1. As Professoras-Alfabetizadoras e suas Experiências de Vida.....	61
3.2. Histórias de Leitura: refletindo sobre a formação leitora das professoras-alfabetizadoras da EJA.....	68
3.2.1. Mara.....	68
3.2.2. Sandra.....	75
3.2.3. Fernanda.....	81
CAPÍTULO IV: EVENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA DA PROFESSORA-ALFABETIZADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

Durante dois anos sendo bolsista do programa de pesquisas PIBIC¹, tivemos a oportunidade de conhecer e aprofundar nossos estudos acerca das discussões referentes ao termo letramento na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Nesse sentido, entendendo o letramento como prática social em que o sujeito, alfabetizado ou não, faz uso das funções de leitura e escrita em contextos reais, realizamos a primeira pesquisa² com o intuito de identificar os níveis de letramento dos ex-alunos que estudaram no Programa Alfabetização Solidária - PAS³.

Com base nos resultados investigados, constatamos que o programa, durante seu período de aula, estaria apenas alfabetizando funcionalmente os sujeitos, não correspondendo ao conceito de letramento estabelecido na sua proposta político-pedagógica. E ainda, o nível de letramento apresentado pelos mesmos se referia a outras experiências anteriores a passagem pelo PAS.

Desta forma, uma outra inquietação surgiu, pois se os resultados apresentados pelos alunos não correspondiam ao que estava estabelecido na proposta do programa, então, como estava o nível de letramento dos alfabetizadores?

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – PROPEP/UFAL/CNPq.

² Pesquisa intitulada “*Resultados de aprendizagens dos alunos que passaram pelo Programa Alfabetização Solidária: conteúdos e ‘competências básicas’ adquiridos e utilizados*” – PIBIC/PROPEP/UFAL/CNPq (Agosto de 2002 a Julho de 2003).

³ A partir deste momento iremos nos referir ao programa utilizando apenas a sua sigla – PAS.

Nessa perspectiva, surge a nossa participação na segunda pesquisa⁴, que tinha como objetivo maior identificar os níveis de letramento dos alfabetizadores do PAS, comparando com os resultados dos ex-alunos.

Os resultados nos mostraram que alguns professores apresentavam as mesmas dificuldades que seus alunos em determinadas tarefas, encontrando-se na mesma dimensão do letramento dos ex-alfabetizandos, só que um pouco mais avançado. Essa dimensão é definida por Soares (2002, p.67-69) como letramento individual, visto como um atributo pessoal, que

[...] envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever. A leitura do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma 'tecnologia'), é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos [...] a escrita é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas habilidades diferentes daquelas exigidas pela leitura [...] as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significados de forma adequada a um leitor potencial.

Após esses resultados, uma terceira pesquisa⁵ foi desenvolvida para abordar a modalidade leitura, pois sentimos necessidade de aprofundarmos essa categoria.

Essa terceira pesquisa reflete sobre a formação do professor e de suas práticas de leitura, em que a figura do professor tem sido interpretada como não leitor.

Porém, tal afirmação nos parece contraditória, pois, segundo Almeida (2001, p.117), “[...] o professor é um agente de instituição escolar e atua como representante da cultura letrada [...]” e os questionamentos acerca de sua condição de leitor não podem ser tidos como algo absoluto e unilateral, uma vez que ele está

⁴ Pesquisa intitulada “*Letramento (s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas*” – PIBIC/PROPEP/UFAL/CNPq (Agosto de 2003 a Julho de 2004).

⁵ A pesquisa citada refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, intitulado “*Professor: um leitor ‘interditado’*”.

imerso no mundo letrado, que disponibiliza experiências e aquisição de conhecimentos da cultura letrada.

Desta forma, práticas de leitura são vivenciadas a todo o momento pelos professores, sejam elas utilizadas na sua prática pedagógica ou simplesmente por um ato de lazer.

Para isso, a leitura deve ser entendida como uma prática construída historicamente a partir da inserção do sujeito no mundo letrado, se apropriando desse bem cultural.

Assim, após os estudos sobre as leituras realizadas pelo professor da educação de jovens e adultos, chegamos à conclusão de que o professor é um “leitor interdito” (BRITTO, 1998, p.78), pois suas leituras são restritas ao campo de atuação na escola devido a sua condição econômica e o pouco acesso às práticas culturais existentes na sociedade.

A partir dessa última investigação, em que o sujeito pesquisado era alfabetizador do PAS, sentimos a necessidade de ampliar essa discussão, durante o Mestrado em Educação Brasileira, com os professores da educação de jovens e adultos que atuam na rede pública de ensino.

Essa curiosidade epistemológica parte da seguinte problematização: de que forma os eventos e as práticas de leitura ocorridos durante as suas histórias de vida implicam/ contribuem para a formação das professoras enquanto leitoras?

Tal questionamento nos possibilita refletir sobre o processo de formação docente, e ainda nos permite investigar as histórias de leitura do professor de EJA⁶, identificando quais os eventos e as práticas de leitura aparecem nessas histórias, que as autorizam enquanto leitoras.

⁶ A partir desse momento iremos tratar da educação de jovens e adultos pela sua sigla – EJA.

Nesse sentido, nosso trabalho tem como objetivo geral analisar os eventos e práticas de leitura vivenciados pelas professoras-alfabetizadoras da educação de jovens e adultos, a partir de suas histórias de escolarização e experiências de leitura, que contribuíram para a sua formação enquanto leitoras.

E ainda como objetivos específicos: 1. analisar a trajetória das histórias de leitura das professoras da educação de jovens e adultos; 2. identificar as leituras que estão sendo realizadas pelas professoras; 3. compreender o tipo de leitor que se constitui o professor e quais os motivos que o influenciaram nesse processo de formação; 4. analisar os eventos e as práticas de leitura realizadas pelas professoras-alfabetizadoras que influenciaram no seu processo de formação enquanto leitoras.

Para realizarmos a investigação, com a intenção de atingirmos os objetivos propostos, optamos pela pesquisa qualitativa, que vem sendo desenvolvida em grande parte das pesquisas realizadas no campo educacional⁷.

Os sujeitos escolhidos para a investigação são as professoras da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, que atuam na educação de jovens e adultos, visto que existe uma proposta de formação para esses professores, desenvolvida pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA⁸.

Desta forma, selecionamos as professoras que atuam na primeira fase do primeiro segmento da EJA e que são do quadro efetivo do município nessa modalidade de ensino, pois acreditamos que é dada grande ênfase as práticas de leitura no processo de alfabetização.

Os dados coletados serão analisados a partir de duas categorias: **eventos de leitura e práticas de leitura**, estabelecendo uma relação direta das narrativas e

⁷ Aprofundaremos as questões metodológicas no segundo capítulo deste trabalho.

⁸ Este departamento desenvolve ações que dão suporte a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, que já suscitou diversas pesquisas nessa área.

memórias das professoras, analisando e fundamentando com os autores utilizados como referencial teórico dessa investigação, tais como Guedes-Pinto (2002), Britto (1998), Batista (1998), Marcuschi (2001, 2003), Soares (2002, 2003), entre outros.

Nesse sentido, o trabalho está dividido em 4 capítulos. No primeiro capítulo *“Leitura: caminhos percorridos, histórias a contar”*, iremos traçar os caminhos percorridos pela leitura no Brasil, fazendo um panorama geral das concepções e sua relação com a educação de jovens e adultos. Abordaremos, também, os conceitos de leitura e leitor, apontando as possibilidades de leitura que circulam na prática dos professores. E ainda discutiremos a leitura na educação de jovens e adultos, a partir do letramento, enfocando seus eventos e suas práticas.

O segundo capítulo *“Os caminhos metodológicos da pesquisa”* apresenta o caminho traçado para coletar e analisar os dados da investigação. Os dados foram coletados a partir de dois instrumentos, o questionário e a entrevista. A análise perpassa por duas categorias: eventos de leitura e práticas de leitura.

Já no terceiro capítulo *“Histórias de vida: a formação leitora das professoras-alfabetizadoras da educação de jovens e adultos”* resgataremos as histórias de leitura das professoras, a partir das suas falas durante as entrevistas, para compreendermos o seu processo de formação enquanto leitoras.

Por fim, no quarto capítulo *“Eventos e práticas de leitura da professora-alfabetizadora da educação de jovens e adultos”* analisaremos os eventos e práticas de leitura que ocorreram durante suas histórias de vida, e como isso contribui para a sua formação enquanto leitora.

Portanto, acreditamos que esse trabalho seja de grande relevância para a área educacional, principalmente em relação a educação de jovens e adultos, contribuindo significativamente com essa modalidade de ensino, visto que existe

uma carência de trabalhos nessa área que relacione os estudos da linguagem com a educação de jovens e adultos, principalmente no que se refere à leitura do professor.

CAPÍTULO I: LEITURA: CAMINHOS PERCORRIDOS, HISTÓRIAS A CONTAR.

Neste capítulo, iremos traçar os caminhos percorridos pela leitura no Brasil, fazendo um panorama geral das concepções e sua relação com a educação de jovens e adultos. Comentaremos, também, os conceitos de leitura e leitor, enfatizando as possibilidades de leitura que permeiam a prática pedagógica dos professores.

Além disso, discutiremos a leitura na educação de jovens e adultos, partindo da perspectiva do letramento, enfocando seus eventos e suas práticas.

1.1. A Leitura e a Educação de Jovens e Adultos

1.1.1. Considerações sobre a Leitura no Brasil e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos

De acordo com a história da humanidade, compreendemos que vivemos em uma sociedade que privilegia a escrita, fazendo-se necessário ter domínio dessa habilidade para nos tornamos sujeitos integrantes desse contexto.

Nesse sentido, a história da leitura se constitui ao longo do tempo, de acordo com as necessidades das sociedades, sendo necessário a existência da escrita e a circulação de obras produzidas, para que se tornem públicas e de acesso à população. Além disso, ela extrapola o texto escrito, sendo entendida como uma atividade que se expressa nas relações sociais, tendo a escola como uma das instituições mediadoras do processo.

Desta forma, a escola tornou-se a instituição responsável pelo acesso da sociedade à escrita e a leitura, desempenhando as tarefas de decodificação das letras e alfabetização.

A história da leitura está intimamente relacionada às possibilidades de ler, que foram intensificadas com as atividades escolares. Sua circulação possibilitou a aceitação, pelas sociedades, da leitura como um bem cultural. Nesse sentido,

A leitura não é um invariante histórico – mesmo nas suas modalidades mais físicas –, mas sim um gesto individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade (CHARTIER, 1987 apud BAJARD, 2005, p.32).

Se compreendemos a leitura enquanto um bem cultural, que se intensifica com as transformações sociais, percebemos que a partir da expansão dos meios de impressão, com o surgimento da sociedade moderna, houve a necessidade de implantação de uma sociedade leitora. Assim, a leitura consolidou-se como uma prática construída historicamente, de acordo com o desenvolvimento da sociedade; sendo, também, considerada um meio de ascensão social.

De acordo com Bellenger (1979, p.11) "A leitura é um componente da vida social na medida em que preenche uma função de comunicação e na medida em que as pessoas podem ou sabem utilizar essa função mais ou menos bem ou mal". Isso confirma ainda mais que, em sociedades letradas, o ato de ler é uma forma de se tornar um sujeito "letrado", inserindo-se nesse mundo e tendo acesso aos bens culturais, utilizando a leitura enquanto uma prática social⁹.

Porém, nem sempre a leitura foi interpretada de tal forma. Pela falta de acesso, ela também passou a ser um dos mecanismos de exclusão social, pois

⁹ Discutiremos mais essa questão da leitura enquanto prática social no item que trata das questões referentes ao letramento.

distinguiu o homem alfabetizado do analfabeto “ignorante”, afastando o homem comum dos bens culturais existentes na sociedade.

No Brasil, a história da leitura foi institucionalizada, primeiramente, pelos jesuítas com a chegada da colônia portuguesa ao país, tendo como objetivo catequizar e instruir as crianças indígenas. Desde essa época, a igreja passou a ser considerada uma das maiores detentoras das práticas de leitura realizadas pela sociedade. Porém, sabemos que a ação dos jesuítas centrava-se, principalmente, nos pais dessas crianças, nos permitindo afirmar que é a partir desse momento que surge os indícios da educação de adultos no país, sendo oficializada na década de 1930, com a criação do sistema público de educação elementar.

A partir do século XVIII, com o aparecimento da impressão de textos escritos, a escola apresenta-se como agência de fornecimento de recursos para que a leitura fosse intensificada. Porém, ela estaria voltada às ordens dos detentores do poder, que determinavam os tipos de leitura que poderiam ser realizados.

Segundo Lajolo e Zilberman (1996, p.18),

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema [...].

De acordo com Chartier (1987 apud BAJARD, 2005), até o final do século XVIII, a leitura era uma atividade realizada a partir da escuta de textos lidos em voz alta, relidos e memorizados por aqueles que não sabiam ler, os considerados analfabetos.

Com a preocupação em diminuir os índices de analfabetismo do país (preocupação esta existente até hoje), a prática de leitura foi intensificada dentro dos

modelos familiares propostos pela sociedade moderna, que viabilizavam a leitura de textos bíblicos como forma de garantir a formação moral e a paz do lar, comprovando que a família é uma agência de letramento.

De acordo com Bajard (2005, p.33),

O pequeno número de livros em circulação favorece uma prática lenta da leitura. O livro é um objeto raro e precioso que reúne somente textos importantes, isto é, nessa época, sagrados. A leitura tem portanto, frequentemente, um caráter religioso.

Essas práticas de leitura, principalmente a bíblica, carregam as heranças deixadas pelas imposições da Igreja que autorizava quais leituras deveriam ser consumidas pelos leitores. E isso vem sendo utilizado (ainda) na escola, pois ela é a principal agência viabilizadora da leitura.

Com o regime republicano, em 1891, alguns decretos tentaram dar um novo rumo à educação brasileira. O saber ler e escrever passa a ser pré-requisito para o direito ao voto; a instrução pública deve ser competência das unidades federadas em todos os graus; e o currículo passa a ser laico¹⁰.

Nesse sentido, o conceito de alfabetização começa a ganhar um novo olhar, visto que a escola atribuía ao sujeito alfabetizado uma competência individual no uso e na prática da leitura e da escrita.

Os analfabetos seriam aqueles sujeitos que não soubessem ler nem escrever, ou seja, quem não assinavam o próprio nome. Essa situação foi vivenciada até a década de 40 do século passado, pois

[...] as condições culturais, sociais e políticas do país, até então não exigiam muito mais que isso de grande parte da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho (SOARES, 2002, p.55).

¹⁰ Liberdade plena de expressão e de culto e a separação da Igreja e do Estado.

A partir de 1940, segundo Queiroz (2002), a definição de indivíduo alfabetizado ou analfabeto passou da codificação do próprio nome para a leitura e escrita de um bilhete simples, verificando-se a capacidade de usar a leitura numa prática social.

Na trajetória brasileira, a leitura vem sendo patrocinada pelas instituições encarregadas pela sua aquisição. A leitura literária é concebida como fonte primordial de leitura, apresentando a produção de textos em geral e as belas letras. A história da literatura brasileira se depara com a história da leitura, numa relação dialética, com idas e vindas, avanços e retrocessos, visando o progresso. E essa relação corresponde à história da educação, pois a escola se constitui como espaço formal de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, colaborando para o seu processo de legitimação na sociedade capitalista.

Assim como a história da leitura, a educação de jovens e adultos também foi marcada por avanços e retrocessos, em que se efetivava a partir de campanhas e programas, tendo um caráter assistencialista e com período determinado para início e término de sua ação, em que a preocupação era alfabetizar os sujeitos, ensinando-os a ler e escrever o nome, tendo como base o sistema de código alfabético. De acordo com Queiroz,

É importante frisar que desde as primeiras iniciativas de classes noturnas voltadas para a alfabetização de adultos no Brasil, o ensino da nossa língua foi sempre direcionado para aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como objetivo maior instrumentalizar os alunos adultos para os rudimentos da leitura e da escrita. Ser alfabetizado significava, apenas, dominar a escrita do próprio nome. Era uma prática semelhante às desenvolvidas com crianças utilizando cartilhas infantis (2000, p.62).

Desta forma, como conceber a leitura enquanto prática de libertação e emancipação dos sujeitos em uma proposta de alfabetização que priorizava a transposição do ensino de crianças para adultos?

A partir de 1958, com os estudos freireanos, surge uma nova perspectiva de alfabetização para adultos, em que se priorizava o conhecimento de mundo, a realidade existencial e o diálogo. Nesse sentido, “[...] ser alfabetizado era tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SANTOS et al, 2004, p.27).

Pensar a leitura na perspectiva freireana é considerar o ato de ler do ponto de vista científico, estético, ético e, acima de tudo, político. Político por entender a necessidade de ler o texto e o seu contexto. E ainda, por sabermos que a leitura está intimamente ligada ao processo de alfabetização. Leitura e alfabetização são atos educativos e a educação é um ato fundamentalmente político.

Nesse sentido, o diálogo passa a ser um dos pontos de partida para esse processo de libertação, e quando se pratica o ato de ler também se pratica o diálogo. Um diálogo que não se esgota nas palavras escritas no texto, mas que perpassa por toda uma realidade social e histórica, assim como é o processo da leitura.

Freire (2003, p.11) nos diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, para que os sujeitos possam reler o mundo. Isso significa que somente a leitura dos textos escritos não possibilita a formação de sujeitos críticos, transformadores, que possuam práticas de libertação das amarras sociais. Ler apenas “a palavra”, não permite dar continuidade ao processo de construção e entendimento do mundo que se vive. Dessa forma, Freire apontava que as pessoas que não sabiam ler e escrever já tinham um nível de letramento.

Assim, compreendemos que a leitura não é apenas uma experiência individual de decifração de sinais gráficos, mas está relacionada às experiências de vida de cada ser, em que as representações são estabelecidas historicamente, para que o indivíduo relacione seus conceitos prévios e dê um sentido aquilo que está sendo lido.

Se encararmos a leitura a partir da educação problematizadora, confirmamos o que Freire (2003, p.11) nos coloca, que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Sabemos que muitas práticas de leitura vivenciadas nas escolas não possibilitam a compreensão do contexto, do mundo, das relações de poder que estão por trás do caminhar de cada sociedade. Essas práticas, pautadas na educação bancária¹¹, tornam os sujeitos alienados, sem o entendimento do mundo, fazendo da leitura um ato mecânico, solitário, de decodificação de textos, frases, palavras, letras.

Porém, quando entendemos a leitura enquanto um ato político, dialógico, construindo historicamente, permitimos a construção de um mundo de significados que se relacionam com a realidade vivida por cada sujeito. Passamos a formar sujeitos críticos e transformadores.

Freire (op.cit.) nos mostra, a partir da sua própria história de leitura, como os “textos”, as “palavras”, as “letras” vão ganhando significados, sentido, quando nos diz que

¹¹ A concepção bancária de educação é centrada na figura do professor como grande detentor do saber e os alunos são receptores passivos do conhecimento (depósitos de informações). Esse tipo de educação pauta-se no método da repetição, ou seja, repetir as informações do livro didático, fazer exercícios mecânicos, reproduzir modelos científicos, memorizar. É decorrência de um planejamento central que determina os objetivos educacionais, as disciplinas e o tratamento aos conteúdos em cada série. Cabe ao professor executar minuciosamente a instrução em unidades de ensino, garantindo objetivos específicos, estratégias, meios instrucionais e a avaliação.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das arvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovoes, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das arvores, na casca dos frutos. Na totalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto [...] (2003, p.13).

Daí a importância de considerar a “leitura do mundo” durante o ato de ler. Essa compreensão do mundo realizada pelas crianças não os fazem adultos precocemente, mas permite que sejam feitas associações, que se encontrem significados, desafiando-os a encarar um novo mundo, o mundo da leitura da palavra.

O processo de alfabetização, na perspectiva da educação problematizadora¹², permite que a prática da leitura do mundo subsidie a leitura da palavra para a formação da “palavramundo” (FREIRE, 2003, p.15).

Nesse sentido, em uma de suas experiências enquanto professor de língua portuguesa, Freire nos diz que os conteúdos não eram reduzidos a tabelas a serem devoradas pelos alunos, mas que

[...] era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-

¹² A educação problematizadora fundamenta-se na dialogicidade, em que há uma problematização da prática social a partir de uma configuração nas relações locais e suas contradições codificadas. Essa problematização tem como ponto de partida os “Temas Geradores” que visam a construção, apropriação, e reconstrução do conhecimento. O professor dialógico e problematizador é aquele que faz da sua prática pedagógica um movimento de construção e reconstrução da realidade em que ambos (educadores e educandos) estão inseridos, mediatizados pelo mundo, em busca da transformação dessa realidade. É a partir da visão de mundo desses sujeitos que irão se constituir os temas significativos para a construção dos conteúdos programáticos da educação.

la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto (FREIRE, 2003, p.17).

Assim, a leitura tomada como descrição, memorização, não permite que aconteça a leitura real do texto, não resultando conhecimento do que está sendo lido. Muitas vezes isso acontece da visão errônea que temos do ato de ler. Talvez por isso muitos dos nossos alunos não possuem o hábito da leitura, por serem cobrados a memorizar inúmeros livros para fazer uma prova ou alguma outra atividade.

Entendemos a leitura e, conseqüentemente, a escrita como atividades criativas e dinâmicas, em que há a interlocução do diálogo, possibilitando a compreensão. Logo, o leitor cria significação e estabelece interação com o autor, mediado pelo texto – produto desta interação.

Desta forma, a alfabetização de jovens e adultos vista como um ato político, criador e construtor de conhecimento, não pode permitir que a prática da leitura se caracterize enquanto um processo de memorização mecânica das famílias silábicas, nem tão pouco ao ensino simplesmente das palavras, sílabas, letras, frases soltas. Isso reduz o processo de alfabetização ao ato de “encher as mentes vazias” dos alfabetizandos.

O processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 2003, p.19).

Por isso que a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra. Essa relação se dá num movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, a partir da leitura que fazemos dele. “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela

leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2003, p.20).

Assim, entendemos que o processo de alfabetização dos sujeitos da EJA deve se organizar a partir desse universo, desse mundo em que os alfabetizados estão inseridos, em que expressam sua linguagem, sua cultura, seu conhecimento, sua leitura, suas reivindicações, seus sonhos e desejos.

Através dessa leitura crítica do mundo é que acreditamos que teremos uma educação pautada na prática da liberdade, baseada no diálogo, que possibilita a construção de significados e relações, favorecendo as camadas populares e a consciência crítica desses sujeitos, de modo especial os alunos da EJA. Daí a importância do ato de ler, não apenas as palavras, mas o mundo.

Essas considerações sobre a leitura no Brasil, mesmo apresentadas de forma sintética, nos mostraram que existe uma relação entre ela e a Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, finalizamos nossas considerações sobre a leitura no Brasil e sua relação com a educação de jovens e adultos. No próximo item, iremos tratar das concepções de leitura e leitor e das possibilidades de leitura do professor durante todo esse processo.

1.1.2. Concepções de Leitura e Leitor e as Possibilidades de Leitura do Professor

Muitas são as concepções de leitura e de escrita que vêm sendo debatidas por estudiosos da área, proporcionando reflexões sobre o professor e sua relação com a linguagem, e o que esta pode influenciar na sua prática pedagógica.

Definir leitura, assim como a escrita, não é fácil, pois não há como determinar regras que especifiquem que tipo de leitura é correta ou não, pois este conceito é muito amplo e complexo. E se apropriar de uma concepção vai muito mais além da opinião formada acerca do que vem a ser leitura.

Antes de tentarmos definir leitura é interessante destacarmos as concepções de linguagem que foram surgindo ao longo da história.

De acordo com Geraldi (2002), poderíamos definir linguagem a partir de três concepções: 1. a linguagem é a expressão do pensamento; 2. a linguagem enquanto instrumento de comunicação; e 3. a linguagem é uma forma de interação.

Na primeira concepção, a linguagem baseia-se numa visão tradicional, em que é concebida enquanto forma de expressar e representar o pensamento. Assim, compreendemos que nessa concepção, o sujeito que não “pensa” não é capaz de se expressar.

A concepção de sujeito, segundo Koch (2002, p.13), é entendida enquanto um ser “[...] psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada”.

A segunda concepção tem como fundamento o estruturalismo, que concebe a linguagem como um instrumento de comunicação, intimamente ligada à teoria da comunicação. Nessa concepção, a língua é entendida enquanto um código, que se estabelece a partir de elementos que se relacionam, tendo como base regras de funcionamento.

Para Koch (2002), nessa concepção, a língua está à disposição dos indivíduos, sendo utilizadas como se estes não tivessem história.

Trata-se do sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do falante.

[...] Compreender um enunciado constitui, pois, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular (idem, p.14).

A terceira concepção percebe a linguagem como forma de interação, em que o sujeito interage com outros sujeitos, ocupando o lugar de falante e ouvinte. É a partir dessa interação que se constrói as relações sociais. “Estudar a língua, é então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2002, p.42).

Nesse sentido, compreendemos a importância do estudo da linguagem a partir de suas relações entre os sujeitos falantes, possibilitando a compreensão de como a língua se constitui. Essa forma de estudar a língua torna-se mais atrativa e de melhor entendimento do que as práticas que acontecem na escola, que acabam privilegiando o estudo da linguagem por meio de classificação, denominação e memorização.

Concordamos com Koch (2002, p.15), quando afirma que

[...] concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (grifos do autor).

Desta forma, por um longo período de tempo, a leitura foi concebida apenas como a ação realizada por alguém (leitor) que possui técnicas e táticas de decifração do código escrito, capaz de interpretar aquilo que está sendo lido.

Nesse sentido, a leitura está ligada ao conceito de alfabetização, utilizado pelas escolas durante muitos anos, em que alfabetizar consiste na codificação e

decodificação do código escrito. Essa forma de conceber a leitura implica na concepção da linguagem enquanto expressão do pensamento, citada anteriormente.

Para a educação de jovens e adultos, essa perspectiva não foi diferente, visto que durante muitos anos se alfabetizou o aluno adulto a partir da silabação, do uso da cartilha e da transposição das atividades das crianças, desconsiderando suas experiências e seus conhecimentos de mundo.

Sabemos que ler não significa apenas decodificar aquilo que está escrito. A leitura é um processo que envolve muitas práticas e experiências para que haja a sua realização. Ela ultrapassa a visão tradicionalista de “boas leituras”, que são apenas encontradas nos livros e nos clássicos, e engloba o conceito de letramento¹³, que segundo Marcuschi (2001, p.21) “[...] é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas [...]”.

Para Soares (2002), o letramento vai ser o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita para o uso dessas habilidades em contextos sociais. Ou ainda, pode ser entendido como

[...] o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. Este espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita as perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo (GOULART, 2000, p.2).

Desta forma, podemos identificar várias orientações de letramento nos processos vividos por cada leitor em torno da linguagem, especialmente no que se refere à leitura. Em seu trabalho, Rocha (2002, p.2) faz uma análise das trajetórias de vida de leitura de professoras do Ensino Fundamental, destacando que

¹³ No próximo item iremos detalhar um pouco mais esse conceito.

A diversidade de orientações, no que se refere à leitura, mostrou-se presente não somente entre ambientes distintos, como a casa e a escola, mas também entre tempos diferentes no mesmo ambiente, como a escolarização inicial e posterior das professoras. [...] a escola enfatizou diferentes gêneros e formas de relacionar-se com a leitura por parte das alunas-professoras, produzindo efeitos que podem ser sentidos nas formas como elas se relacionam ainda hoje com a leitura, tanto em sua dimensão pessoal quanto profissional na escola.

Sendo assim, a leitura não é apenas uma experiência individual de decifração de sinais gráficos, mas está relacionada às experiências de vida de cada ser, em que as representações são estabelecidas historicamente, para que o sujeito relacione seus conceitos prévios e dê um sentido àquilo que está sendo lido. Esse modo de conceber a leitura associa-se a concepção de linguagem enquanto forma de interação, pois os sujeitos se constituem leitores a partir da sua interação com a realidade social.

Considerando a leitura como prática que ultrapassa os limites da decodificação, Britto (1998, p.63) nos diz que,

O conceito de leitor, então, para se ter razão de ser e poder avaliar e distinguir comportamentos intelectuais dentro de uma sociedade letrada, deve supor mais que conhecer o código escrito ou mesmo ter domínio de certos protocolos sociais de base escrita. Ele é sustentado por impressões vagas, conceituações imprecisas, tácitas, que, por sua vez, se constituem a partir de representações de leitura historicamente estabelecidas.

Para Geraldi (2002, p.91-2), a leitura é compreendida como “[...] um processo de interlocução entre o leitor/autor mediado pelo texto”. Desta forma, leitor nesse processo é um agente que busca significações. Nesse sentido, a leitura possibilita que os sujeitos ultrapassem as barreiras sociais, buscando condições de igualdade para aquisição e uso desse bem cultural, tendo a escola como instituição promotora para o desenvolvimento inicial dessa habilidade, que se intensificará com as práticas vivenciadas nos contextos sociais.

Com isso, percebemos que a leitura é construída historicamente, a partir da inserção de cada sujeito no mundo letrado, que possui suas especificidades culturais, possibilitando diversas formas de apropriação desse bem social, a partir de práticas vivenciadas no cotidiano. Conseqüentemente, leitor será aquele que tenha o domínio de tais práticas, que tenha hábitos freqüentes das diversas leituras existentes, que se materializam nos vários gêneros textuais e portadores textuais que circulam na nossa sociedade (literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas, outdoors, entre outros).

Araújo (2000, p.1) nos diz que,

Partindo da premissa que a leitura é uma prática sociocultural inserida nas relações de poder da sociedade, entender o letramento de grupos sociais das camadas populares pressupõe a análise das práticas de leitura e escrita que fazem parte dos contextos e instituições em que esses grupos estão inseridos.

A partir dessas discussões sobre linguagem, leitura e leitor, a figura do professor tem sido interpretada de várias maneiras. Estaria muito claro para nós que o professor é, obrigatoriamente, um leitor, pois ele é um dos principais protagonistas do processo de aquisição da leitura de seus alunos, estando inserido na escola, principal agência de transmissão da leitura.

Nesse sentido, poderíamos nos questionar sobre os tipos de leitura que estão sendo realizadas para que o professor se constitua como leitor; se existe influência do meio socioeconômico nesse processo; se existem outros fatores que possibilitem a leitura; ou ainda se o professor é um não leitor.

Considerando que a leitura é uma prática construída historicamente por sujeitos imersos num mundo letrado, seria contraditório afirmar que o professor é um não leitor.

Entretanto, a imagem do professor como não-leitor acontece por, muitas vezes, compreendermos “[...] a prática da leitura como uma questão de natureza ética individual [...]” (BRITTO, 1998, p.67). Desta forma, o hábito da leitura se dá por força de vontade e determinação de cada sujeito, ignorando-se o fato de que a leitura é constituída historicamente. Se o sujeito for incentivado a produzir práticas que incorporem representações e valores por ele determinados, conseqüentemente ele estará imerso no mundo da leitura e se apropriará dela.

Segundo Britto (1998, p.69-70),

A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura. Isto quer dizer que, mesmo que alfabetizados e tendo acesso indireto a certos bens da cultura letrada, nem todos os cidadãos são *leitores* em vários dos sentidos que esta palavra pode ter, já que o saber letrado não é eqüitativamente distribuído. De fato, podem-se postular diferentes graus de complexidade textual, diferentes níveis de competência de leitura e diferentes condições de acesso aos textos escritos e aos conhecimentos que ele veiculam (Grifo do autor).

Sendo assim, não podemos afirmar que existe uma única leitura correta e um único tipo de leitor, mas que existe uma diversidade de leituras que caracteriza os diversos sujeitos leitores existentes, estando a figura do professor nesse patamar.

A partir do entendimento de que a prática da leitura é construída historicamente, pois os sujeitos estão imersos num mundo letrado; e que leitor seria aquele capaz de ir além da decodificação do código escrito, aprofundaremos algumas concepções de leitura e as possibilidades que elas representam para a figura do professor.

Durante muito tempo, os clássicos literários foram considerados como leituras de boa qualidade, pois seus escritores eram pessoas cultas, conhecedoras das normas da língua, tendo o domínio de tais regras; e expressavam seus dons, sentimentos e lições nas páginas de seus livros. Isso proporcionaria um maior controle sobre o material que deveria ser lido pela população que tinha acesso, pois eram leituras que trariam informações necessárias aos seus leitores. As leituras religiosas também se enquadrariam neste tipo de leitura.

Por outro lado, as leituras de revistas que continham aventuras românticas, livros de bolso, almanaques, entre outros; eram consideradas leituras de “baixa qualidade” e não deveriam ser lidas por pessoas cultas e de alto nível social.

Em pesquisa, que resultou na sua tese de doutoramento, Guedes-Pinto (2002), ao rememorar a trajetória de leitura de professoras-alfabetizadoras, nos fala de leituras clandestinas e leituras autorizadas. Para a autora, “São o contexto e a forma de ler que definem os tipos de leitura” (op.cit., p.198).

As concepções de leitura vão se originando a partir das transformações ocorridas na sociedade em geral. O que no século XVIII, por exemplo, era considerada uma leitura clandestina, hoje pode ser uma leitura autorizada. A igreja foi a maior manipuladora das práticas de leitura, tendo como consequência ainda hoje a presença marcante de suas regras nas práticas vivenciadas nas instituições escolares.

As leituras clandestinas são originadas da maneira particular de ler de cada sujeito, sendo estas consideradas não-escolares. Também poderíamos defini-las como leituras não-autorizadas, porque fogem as normas impostas hierarquicamente pela escola e pelas concepções literárias (livros de bolso, almanaques, revistas femininas, literatura de cordel, romances “açucarados”, best-sellers, entre outros).

Com isso, as leituras autorizadas seriam aquelas que circulam livremente, sendo permitidas pela escola ou outro grupo que possui o poder sobre essas práticas. Tais leituras poderiam ser exemplificadas pelos clássicos literários, a Bíblia, livros didáticos. “[...] enquanto a leitura dos clássicos era considerada legítima, as leituras populares eram consideradas clandestinas, inadequadas e vazias” (GUEDES-PINTO, 2002, p.202).

Assim, coube a escola controlar a leitura da população, categorizando suas práticas de leitura baseando-se nos referenciais didáticos-pedagógicos. A escola não poderia conceber práticas que despertassem o gosto pela leitura, que a tornasse um ato prazeroso e não apresentassem nenhum referencial educacional que viabilizasse a formação dos sujeitos. Assim,

Essas leituras são clandestinas porque nada têm de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo-se uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.231).

Mesmo assim, com todo seu domínio, a escola não conseguiu proibir a circulação das leituras clandestinas, que atraíam os leitores, talvez pelo prazer que proporcionavam, convidando o leitor para querer sempre mais. Essa leitura se diferenciava da autorizada, pois ela não cobrava a memorização, nem aprendizados de lições de moral, nem oferecia atividades didáticas. Um outro agravante da leitura autorizada era a mediação do mestre, pois a sensação proporcionada era a de que apenas ele fornecia a “boa leitura”, sendo o maior detentor do saber.

Nesse contexto, o professor, durante todo seu processo de formação inicial, vem se deparando com práticas de leitura autorizadas e leituras clandestinas. Isso se evidencia na pesquisa realizada por Guedes-Pinto (2002, p.227), quando afirma

que “as narrativas das professoras-alfabetizadoras evidenciam uma tensão entre suas experiências pessoais de leitura e o discurso escolar”. A escola desconsidera toda experiência adquirida pelos sujeitos durante sua vida, dificultando que os professores se autorizem enquanto leitores e reorganizem suas idéias acerca da leitura.

Estando o professor inserido neste conflito entre o que deve ser considerada leitura autorizada, cabe a ele realizar leituras profissionais, que seria uma outra forma de considerar as leituras praticadas.

Também em seu trabalho, Guedes-Pinto (2002) aborda a leitura profissional como outro aspecto das práticas de leitura de professoras-alfabetizadoras. As leituras profissionais seriam uma forma de “[...] atualização e acompanhamento da produção teórica relativa à área em que trabalham” (op.cit. p.228). Com relação ao professor, seria todo material que possa auxiliá-lo na sua prática pedagógica.

Tais leituras são consumidas a partir de livros, revistas, jornais, informativos que auxiliem diretamente no trabalho em sala de aula. A leitura desses materiais está pautada na dedicação e preocupação com a aprendizagem de seus alunos. Essas leituras proporcionam uma resolução imediata para os problemas que acontecem no dia-a-dia da sala de aula. Leituras como das revistas Nova Escola, Super Interessante, Globo-Ciência, Ciência Hoje, Recreio, entre outras, são caracterizadas como leituras profissionais, que são adquiridas de acordo com as possibilidades econômicas de cada professor.

Podemos perceber que o processo de formação da leitura dos professores não está definido em etapas previstas, mas durante todo percurso da sua formação, seja ela inicial ou continuada. Este processo se dá ao longo de toda sua trajetória de vida e de contato com a escrita, desde a escuta das histórias contadas pela mãe

enquanto criança, o manuseio de materiais impressos até o ato de ler propriamente dito.

Esse processo de formação do professor leitor, quando estimulado, alcança grandes resultados na sua prática pedagógica, pois os professores são sujeitos formadores de opinião e influenciadores na formação de seus alunos, sejam eles da educação infantil, do ensino fundamental, médio ou superior.

Neste sentido, Rocha (2002, p.8) diz que

[...] as professoras que não tiveram bens relacionados à leitura em casa (materiais de leitura além do escolar, quem estimulasse a leitura, dando-lhe valor especial e lesse com regularidade ou uma inserção prévia de familiares em uma escolarização superior), a orientação de letramento predominante foi a escolar.

Isso nos mostra a importância do estímulo à prática da leitura em outros contextos, que não seja apenas o escolar. A autora nos diz ainda que as práticas de leitura construídas apenas no espaço escolar não possibilitam ao professor um avanço na sua prática pedagógica com os seus alunos, pois

Como fora de casa não receberam outros sentidos para a leitura, mesmo durante os cursos médio e superior, onde viveram grandes dificuldades até perceber os sentidos que eram exigidos na leitura acadêmica, parecem ter mantido o mesmo padrão para com seus alunos. É de se perceber que estas são as professoras que aparecem mais exigentes quanto à importância absoluta da correção na escrita e na leitura em um sentido “técnico”, escolar (ROCHA, 2002, p.8).

Percebemos o quanto é importante o processo de formação de professores, enquanto leitores, estabelecidos nos cursos de formação, pois eles podem ampliar a visão acerca do processo de aquisição da leitura dos alunos.

A partir do ingresso no curso superior, grande parte dos professores entra no mercado de trabalho para exercer a docência. Como consequência, esses professores realizam um percurso acadêmico frágil, em que sua formação enquanto leitor é marcada pelas leituras de textos específicos utilizados na sua prática

pedagógica, além de, muitas vezes, serem textos fatiados, ou seja, apenas capítulos de livros, por exemplo.

Um outro fator que contribui para essa fragilidade é a sobrecarga de trabalho, que tem como principal causa a baixa remuneração. Desta forma, os professores são obrigados a trabalhar em diversas escolas e em diversos horários, ficando impossibilitados em participar de qualquer atividade cultural ou de leitura.

Nesse sentido, Britto (1998) afirma que a leitura do professor é uma leitura interdita, pois o professor possui limitações que impossibilitam a prática de outras leituras que não sejam aquelas estabelecidas pela escola e pelo livro didático. Desta forma,

Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro (BRITTO, 1998, p.77-78).

Devido a sua situação socioeconômica e a sobrecarga de horas/aulas, o professor restringe suas práticas de leitura aos materiais utilizados nas suas aulas, reduzindo ainda mais suas leituras a apenas um tipo de material: o livro didático. Assim,

Profissionalmente, o professor da escola regular de 1º e 2º graus não tem obrigação ou necessidade de ler além dos produtos que informam a prática escolar, sejam textos literários sejam outros gêneros; por outro lado, como cidadão, tem pouco acesso a esses textos, tanto pelos vínculos culturais, quanto por sua condição socioeconômica (BRITTO, 1998, p.78).

Para Batista (1998), a leitura do professor poderia ser caracterizada também como leitura escolar, que seriam leituras voltadas direta ou indiretamente para as competências utilizadas na escola. Desta forma, “A leitura docente, caracterizando-se como uma leitura escolar, é sempre uma leitura ‘incerta’ quando se trata de cultura não-escolar ou de pouca tradição escolar” (idem, p.52).

Essa leitura escolar, caracterizada por Batista (1998), poderia ser comparada a leitura profissional apresentada por Guedes-Pinto (2002), pois ambas são realizadas para agir diretamente na prática pedagógica do professor na escola.

Entendemos que a promoção da leitura e a formação do professor-leitor são partes essenciais para a profissionalidade docente na busca por transformações e melhoria do ensino.

Desta forma, a escola amplia as possibilidades de leitura, de modo geral, em relação ao trabalho pedagógico. Segundo Araújo (2000, p.2), “a questão da leitura na sala de aula é mais complexa”. Porém, continuam sendo reproduzidas práticas tradicionais, que consideram a leitura como um processo mecânico de decodificação, com questionamentos em que não requer do aluno uma compreensão do que foi lido. A autora propõe duas perspectivas diferenciadas de trabalho com a leitura.

Em uma dessas perspectivas, que denominamos “**práticas de sistematização da leitura**”, a ênfase do trabalho recai quase que exclusivamente no desenvolvimento das habilidades de fluência, entonação e rapidez no processo de decodificação dos signos lingüísticos e no trabalho com atividades gramaticais. Para tanto, utilizam-se predominantemente textos retirados dos livros didáticos.

A outra perspectiva de leitura, que denominamos “**práticas com possibilidades de leituras**”, busca diversificar os gêneros e suportes textuais utilizados nas atividades de leitura, mas, conserva as formas e objetivos de trabalho das práticas de sistematização da leitura, no caso do jornal, ou delegam essas tarefas para as famílias, no caso dos livros de literatura (ARAÚJO, 2000, p.2 – grifos do autor).

Essas práticas concebem a leitura como uma única habilidade que deve ser treinada pelo aluno não-leitor. Esta habilidade estará sendo avaliada a todo momento, tendo o texto como referencial de avaliação.

Neste sentido, alguns autores afirmam que os resultados obtidos na formação de leitores se dão, também, através do gosto do professor pela leitura. “[...] o gosto é

fruto da memória e o apreciar ou não apreciar é resultado de um processo acontecido na história” (CALVINO, 1993, p.17).

Melo et al (2000, p. 3) também nos diz que o gosto pela leitura pode ser dado com o reviver das histórias e trajetórias de leitura dos professores. “Rememorar a história vivida, coletivamente, abre possibilidades para que seja possível compreender o gostar ou não gostar de ler. Enunciados emergiram das entrevistas, recuperando um passado de leitor e escritor, (re) significando [...]”.

Com isso, percebemos que a formação de professores leitores é uma tarefa que depende de todas as experiências vividas por esses sujeitos, ficando evidente sua importância. Desta forma, cabe nos questionar: “Como possibilitar a formação de professores leitores hoje, para que esse processo de formação influencie na melhoria da sua prática pedagógica e na aprendizagem dos seus alunos?”

Na tentativa de responder a essa questão, os cursos de formação devem possibilitar o contato direto de seus professores com outras leituras, além das escolares, para que essa prática se construa a partir da diversidade.

Cabe, então, à escola proporcionar o contato direto dos alunos com diferentes manifestações culturais, com leituras diversificadas, para que cada um amplie as suas possibilidades de escolha. Importam, também, as formas como se dão esses contatos, pois a partir das impressões que ficam guardadas na memória, forma-se o gosto ou o desgosto (MELO et al, 2000, p. 8).

Contudo, podemos concluir que a leitura e, conseqüentemente, a escrita são atividades criativas e dinâmicas, em que há a interlocução do diálogo, possibilitando a compreensão. Logo, o leitor cria significação e estabelece interação com o autor, mediado pelo texto – produto desta interação.

No próximo item iremos tratar da questão do letramento na formação do professor e sua relação com a educação de jovens e adultos.

1.2. O Letramento na Formação do Professor e a Educação de Jovens e Adultos

Os estudos recentes mostram a importância de se discutir o letramento na educação de jovens e adultos e na formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, para que possamos nos apropriar desse conhecimento. Dessa forma, nesse item iremos discutir o letramento e o seu surgimento na EJA, definindo seus níveis, além de conceituar os eventos e as práticas de letramento, objeto maior de nossa análise nessa investigação.

1.2.1. Conceituando o letramento

Para analisarmos as histórias de leitura do professor da EJA e pontuar os eventos e práticas de leitura, é preciso entender a perspectiva do letramento, e como ela se apresenta na educação de jovens e adultos.

O termo letramento chega ao Brasil na segunda metade da década de 1980, tendo sua primeira aparição nos escritos de Mary Kato¹⁴. A palavra é traduzida do inglês *literacy*, que significa “a condição de ser letrado” (SOARES, 2002, p.35). Porém o termo letrado difere do significado usado em português, que vê o sujeito letrado como aquele conhecedor das letras, erudito.

De acordo com Ribeiro (1999), o termo alfabetismo (letramento) foi utilizado na educação de jovens e adultos a partir de 1930, nos Estados Unidos, pelo exército americano nas escritas necessárias para realizar as tarefas militares.

[...] o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos, normalmente aqueles relacionados

¹⁴ KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

a tarefas cotidianas ao contexto de trabalho e da vida diária, passando a ser referência para programas educativos voltados à população adulta com níveis de insuficiência de escolaridade (RIBEIRO, 1999, p.227-228).

A prática da leitura, assim como da escrita, vem sendo analisada através da perspectiva do letramento, enriquecendo as pesquisas na área por proporcionar que a leitura e a escrita sejam vistas como uma construção sócio-histórica, e não apenas como atribuições lingüísticas; mas algo que vai se construindo a partir dos conhecimentos, das experiências e das interações dos sujeitos com o mundo.

De acordo com Soares, (2002, p.47), o letramento pode ser definido como “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Compreendemos que o letramento será o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita para o uso dessas habilidades em contextos sociais.

Nesse sentido, o letramento não se restringe apenas ao espaço escolar, tornando-se um processo muito mais amplo, independente da condição de escolarização do sujeito. Isso nos mostra a importância desse conceito para a educação de jovens e adultos, pois permite explicar a forma como esses alunos “sobrevivem” nessa sociedade letrada, mesmo não estando alfabetizados, apropriando-se de estratégias de sobrevivência, utilizando-se do não verbal, como a identificação do ônibus pela cor para se locomover ao trabalho, o endereço de ruas pela referência de símbolos, a compra de produtos alimentícios ou de limpeza pela identificação dos rótulos, entre outros .

De acordo com Queiroz (2002), na busca pela sobrevivência na nossa sociedade gráfica e competitiva é que os jovens e adultos retornam a escola, depois de tantos anos longe dela, para superar as habilidades rudimentares relacionadas ao uso da leitura e da escrita no cotidiano e no trabalho. A autora ainda faz uma

crítica à forma como a educação de jovens e adultos está sendo realizada no País, não contemplando as reais necessidades desses sujeitos. “Para se atingirem os níveis de habilidade de leitura e escrita que permitam ao sujeito autonomia em situações diversas, não são suficientes intervenções fugazes e assistemáticas, como as que oficialmente vêm acontecendo no país” (QUEIROZ, 2002, p.82).

Nesse sentido, Jung (2007, p.83-84), reforça ainda mais essa constatação quando afirma que “[...] a alfabetização foi redefinida dentro do contexto de escolarização e transformou-se naquilo que hoje conhecemos como alfabetização, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes”.

Outros autores também trazem suas contribuições sobre a questão do letramento, como Kleiman (1995) e Marcuschi (2001). Para Kleiman (1995), o letramento envolve um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, para fins e em contextos específicos, determinadas pelas condições efetivas desse uso, que mudam a partir das necessidades desse contexto.

Marcuschi ainda nos diz que o letramento “[...] é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas” (2001, p.21).

Percebemos que, para os autores, não há como negar que o letramento se dá em função da movimentação social e histórica em que os sujeitos estão inseridos, tendo como base o uso da leitura e da escrita. Essa compreensão é de fundamental importância para a formação do professor da educação de jovens adultos, pois sabemos que os alunos da EJA, ao retornarem as salas de aula, trazem consigo conhecimentos e experiências do seu cotidiano que os fazem compreender e modificar a realidade que os cerca. Por isso, Soares (2002, p.47), relacionando

letramento e alfabetização, afirma que “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2002, p. 47).

Aprofundando ainda mais a noção de letramento, os autores apresentam dimensões ou modelos de letramento. De acordo com Soares¹⁵ (2002), o letramento se apresenta a partir de duas dimensões: a individual e a social.

Na dimensão individual, o letramento é considerado um atributo pessoal, em que o indivíduo toma posse das tecnologias que serão utilizadas nos dois processos fundamentais que o envolve: ler e escrever. Ou seja, se atribui ao sujeito a responsabilidade de desenvolver as habilidades cognitivas para realização desses dois processos.

Para a dimensão individual do letramento, a leitura será um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que vai da decodificação das palavras até a compreensão dos textos lidos. Soares (2002, p.69) afirma que:

A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas, incluindo: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento sobre o conteúdo.

Nesse sentido, a autora ainda afirma que as habilidades de leitura devem ser utilizadas diferenciadamente, de acordo com os materiais a serem lidos (literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios,

¹⁵ Optamos pelos estudos de Soares para compreendermos as dimensões do letramento.

cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas, dentre outros).

Com relação a escrita, a dimensão individual do letramento envolve habilidades de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. A escrita se torna “[...] um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 2002, p.70).

Para a dimensão social, o letramento se apresenta como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais e de exigências de uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, a aquisição das habilidades de ler e escrever não são apenas de responsabilidade individual do sujeito, mas o resultado da interação do indivíduo com as práticas de leitura e escrita e o contexto social que estão inseridos. Ou seja,

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2002, p.72).

A dimensão social do letramento é definida por Soares a partir de duas versões: a progressista, liberal (versão “fraca”); e a radical, revolucionária (versão “forte”).

Para a versão progressista, liberal, o letramento será definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo utilize a leitura e a escrita em resposta às necessidades exigidas no seu contexto social. Já na versão radical, revolucionária, o letramento consiste no uso da leitura e da

escrita num sentido crítico, que envolve processos sociais amplos, que possibilitem o efetivo funcionamento da sociedade e, quando necessário, a transformação desse contexto.

Dessa forma, à medida que os sujeitos se apropriam das habilidades de leitura e escrita, eles conseguem garantir espaços de inserção no contexto letrado e passam a intervir nas suas práticas sociais. Isso nos remete a Freire (2005), ao afirmar que ser alfabetizado é ser capaz de usar a leitura e a escrita como uma forma de intervenção no mundo; intervenção esta de forma consciente, transformadora, libertadora, pautada no diálogo.

Se acreditamos que a educação de jovens e adultos possa ter o caráter libertador, compreendemos que não é possível alfabetizar esses sujeitos com professores improvisados ou desconhecedores da realidade de seus alunos – que são pessoas cheias de saberes da experiência, conhecimentos de mundo e com perspectivas de melhoria de vida. É preciso ter profissionais da educação comprometidos, abertos ao diálogo e em formação contínua.

Nesse sentido, Kleiman (2000, p.241), nos diz que

[...] o trabalho do professor (alfabetizador) consiste em construir funções sociais para escrever, mediante a inserção das atividades em práticas significativas. Um contexto para dar sentido a essas práticas é o contexto fora da escola – o bairro, a família, o posto de saúde, o governo municipal – o qual pode ser trazido para o âmbito da aula mediante projeto de letramento [...]

Os estudos também mostram que existe um interesse entre países e órgãos internacionais pelos índices de letramento de uma determinada região e o que as instituições responsáveis estão fazendo para melhorar esses índices. No Brasil, esses índices são verificados por pesquisas realizadas pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF. Segundo Guedes-Pinto (2002, p.35),

Passou a ser importante para as agências financiadoras de programas de educação ter acesso a informações sobre como os sujeitos fazem uso de suas aprendizagens de leitura e de escrita. Ou seja, a forma de utilização dessa tecnologia (ler e escrever), aprendida geralmente na escola, torna-se fundamental para se poder pensar em propostas para o planejamento e implementação de políticas de educação.

Isso nos permite compreender que os estudos do letramento também esclarecem essa nova necessidade do campo social e econômico.

No contexto escolar, é importante considerar que, para a perspectiva do letramento, seus eventos e suas práticas, a sala de aula deve ser um espaço de pesquisa sobre a leitura e a escrita, suas formas e seus usos, não sendo um local exclusivo de prestígio social.

Nesse sentido, precisamos pensar a formação do professor de EJA, como um processo de reflexão na e sobre a ação, permitindo um desenvolvimento, também, dos seus processos de letramento. Para isso é necessário que as pesquisas contemplem essa temática e contribuam ainda mais para esse processo de ação-reflexão-ação. Desta forma, iremos continuar nossa investigação, conceituando eventos e práticas de letramento.

1.2.2. Eventos e Práticas de Letramento

Considerando o letramento enquanto uso da leitura e da escrita em práticas sociais, percebemos que esse uso¹⁶ se dá a partir de eventos e práticas. Nossa intenção é esclarecer essas duas categorias que darão

¹⁶ Adotamos a definição de Marcuschi (2001), compreendendo uso enquanto atividade, ação.

suporte para analisarmos os eventos e práticas de leitura que acontecem na história de leitura das professoras-alfabetizadoras da EJA.

Iniciaremos pelos eventos de letramento. Baseada nos estudos de Heath¹⁷ (1982), primeira pesquisadora a usar a noção de eventos de letramento, Soares define-os como

[...] situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (2003, p.105)

Ainda baseados nos estudos de Heath (1982), Jung (2007, p.86-87) nos diz que evento de letramento são

[...] todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma situação específica. A interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento. Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento.

Para Marcuschi (2001, p.37), eventos de letramento são “[...] usos da leitura e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados”. Ou seja, são ocasiões em que a escrita se torna presente na interação dos sujeitos e seus processos de interpretação.

Marcuschi (2001) também faz referência a Barton e Hamilton (2000), que afirmam que “[...] eventos de letramento são em geral atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles” (apud MARCUSCHI, 2001, p.37). Isso significa dizer que os eventos de letramento se dão em momentos de comunicação que têm textos escritos como mediação.

¹⁷ Os estudos de Heath (1982), Barton e Hamilton (2000) e Street (1995) foram realizados por meio de outros autores, como Soares (2003) e Marcuschi (2001), devido à falta de acesso a obra original.

Segundo Soares, baseada em Street (1995), as práticas de letramento são “[...] os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação” (2003, p.105). Ou seja, são as maneiras de utilizar o letramento produzido pelas pessoas num determinado evento de letramento.

Marcuschi nos diz que as práticas de letramento são “[...] modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita” (2001, p.38). Nesse sentido, o autor nos dá como exemplo o gênero textual¹⁸ “carta pessoal”, que por si mesma é um evento de letramento, mas a sua leitura e comentário entre familiares, amigos é uma prática de letramento, que ultrapassa os limites da escrita.

De acordo com Jung (2007), baseada nos estudos de Barton (1994), o letramento é uma atividade social, em que se define suas práticas e eventos sociais.

Como prática de letramento, ele define os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel. Essas atividades podem ter certa regularidade (JUNG, 2007, p.87).

Outra forma de exemplificar os eventos e práticas de letramento é tentar situar, por exemplo, o uso do gênero textual reportagem jornalística numa aula para jovens e adultos. Os alunos discutem os principais fatos contidos na reportagem. a partir dessa discussão, vão escrever para o jornal. Nesse momento de escrita se

¹⁸ Segundo Marcuschi (2005, p. 22-23), gênero textual refere-se aos “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

efetiva o evento de letramento. E a discussão de como irão escrever se constitui na prática.

Nesse sentido, Soares (2003) acrescenta ainda que essa distinção entre eventos e práticas de letramento tem apenas um caráter metodológico, uma vez que evento e práticas não estão dissociados, não conseguiriam ultrapassar o nível da descrição. “É o uso do conceito *práticas de letramento* como instrumento de análise que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição” (idem, p.105).

Percebemos que eventos e práticas de letramento estão intimamente relacionados e não acontecem por si só. Soares (2003) faz uma distinção entre eventos e práticas de letramento escolar e os eventos e práticas de letramento social. A autora sugere que façamos a comparação entre eventos e práticas de letramento da vida cotidiana e na escola.

[...] *Na vida cotidiana*, o jornal é folheado em casa, no ônibus, no banco da praça, o leitor escolhe por interesses pessoais ou profissionais, uma determinada reportagem ou notícia, graficamente apresentada em colunas, acompanhada de fotos, e lê com maior ou menor atenção, para logo em seguida passar a outras páginas; *na escola*, a reportagem ou notícia aparece reproduzida no manual didático ou em folhas soltas, com uma outra apresentação gráfica, e, haja ou não interesse, deve ser lida com atenção, deve ser interpretada, pressupostos devem ser identificados, inferências devem ser feitas (SOARES, 2003, p.106, grifos da autora).

O exemplo nos mostra como os eventos e as práticas de letramento são vivenciadas na escola e na vida cotidiana. Isso nos permite dizer que, na vida cotidiana, os eventos e práticas de letramento aparecem de acordo com as necessidades e desejos dos sujeitos, encarados de forma natural, o que se caracteriza como eventos e práticas de letramento social.

Contrariamente, na escola, os eventos e práticas de letramento acontecem de forma planejada, muitas vezes até imposta, com objetivos pedagógicos e conduzidos a uma avaliação. Os eventos são selecionados e ensinados pelo professor, devendo

ser apropriados pelos alunos e utilizados na vida fora da escola. “Desta forma, a escola *autonomiza* as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento” (SOARES, 2003, p.107).

Isso nos remete ao que Street (1995) chama de *pedagogização do letramento*, em que a leitura e a escrita na escola integram eventos e práticas de letramento específicos para a aprendizagem no contexto escolar. Esses eventos e práticas de letramento são bastante distintos dos que acontecem em ambientes não escolares.

Porém, Marcuschi nos alerta quando nos diz que

[...] até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional. [...] o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem a margem da escola, não precisando serem por isso depreciados (2003, p. 19).

De acordo com Britto,

Existe já uma consciência de que o problema está muito mais relacionado com as condições de acesso ao livro e à informação que à vontade ou a falta de interesse das pessoas. Porém, continua predominando nos debates e nas ações de promoção de leitura uma concepção mitificadora e salvacionista (1998, p.49).

Percebemos que a falta de materiais que possibilitem a leitura e a dificuldade de acesso a esses materiais são um dos maiores problemas enfrentados pelos sujeitos em processo de escolarização, como os alunos da educação de jovens e adultos, não podendo vivenciar plenamente os eventos e práticas de letramento social. Isso os tornará analfabetos funcionais, pois os alunos saem da escola e não têm contato freqüente com os materiais escritos, por não haver circulação desses

materiais na comunidade em que vive, ou devido à condição econômica; afetando diretamente na sua formação enquanto leitores.

Segundo Coutinho (2006, p.87), “As políticas de alfabetização deveriam trabalhar arduamente a fim de encontrar uma solução para esse problema, caso contrário, os dados estatísticos sobre analfabetos funcionais irão crescendo cada vez mais”.

Portanto, o letramento permite que os sujeitos tornem-se leitores, dando continuidade a sua formação após o processo de alfabetização, utilizando a leitura e a escrita no seu cotidiano, compreendendo e transformando seu contexto social.

Se defendemos a perspectiva de alfabetizar e letrar, compreendemos que os eventos e práticas de letramento são fundamentais, pois a alfabetização ultrapassa o processo de decodificação das letras, ampliando suas ações para o contexto social em que os sujeitos vivem, possibilitando a prática da leitura nos mais variados eventos presentes no dia-a-dia.

No próximo capítulo, iremos apresentar o caminho metodológico da nossa pesquisa, dando os subsídios para a compreensão da análise das categorias estabelecidas nesse processo de investigação.

CAPÍTULO II: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos o caminho metodológico adotado para a coleta e análise dos dados. Os princípios teórico-metodológicos possibilitaram um estudo aprofundado, com a intenção de analisar os eventos e práticas de leitura vivenciados pelas professoras-alfabetizadoras da EJA, a partir das suas histórias de escolarização e experiências de leitura, que contribuíram para a sua formação enquanto leitoras.

Para a realização da investigação, optamos pela abordagem qualitativa¹⁹, que enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Segundo Lüdke e André (2004), nesse tipo de investigação supõe-se o contato direto e prolongado do pesquisador com a realidade a ser investigada, através do trabalho intensivo de campo. Sabemos que as pesquisas qualitativas têm um caráter “multimetodológico” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002), pois utilizam uma variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Nesta perspectiva, “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p.45). Isso nos mostra que a pesquisa qualitativa também envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada.

O capítulo está organizado em duas partes: a primeira apresenta a descrição do processo de coleta de dados, e a segunda mostra a forma de organização dos dados e os procedimentos de análise.

¹⁹ A abordagem qualitativa predomina neste trabalho, porém recorreremos aos dados quantitativos, a partir de questionários, em que será apresentado no item 2.1. sobre a coleta de dados.

2.1. A Coleta de Dados

A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de Maceió, com professores do ensino fundamental, que atuam especificamente na educação de jovens e adultos, visto que existe uma proposta pedagógica de formação para esses professores, desenvolvida pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA²⁰.

Selecionamos as professoras²¹ que atuam na primeira fase do primeiro segmento da EJA e que são do quadro efetivo do município nessa modalidade de ensino, pois acreditamos que é dada grande ênfase às práticas de leitura no processo de alfabetização.

Além disso, também utilizamos como critérios de seleção das professoras o grau de escolarização em nível superior, no curso de pedagogia ou em outras licenciaturas, por entendermos a importância da formação inicial para o trabalho com a EJA.

Como último critério de seleção, direcionamos nosso olhar para a entrada das professoras na rede municipal, considerando os sujeitos que trabalham com a EJA a partir de 1999 até 2004, por compreendermos que esses professores têm uma experiência significativa na área.

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos possui um quadro de 214 professores²², entre efetivos, horistas e estagiários, atuando nas três fases do primeiro segmento dessa modalidade de ensino. Desse universo, 24% desses

²⁰ Este departamento desenvolve um trabalho de formação de professores há mais de 10 anos, que já suscitou diversas pesquisas nessa área.

²¹ Os sujeitos da investigação são todas professoras, o que nos faz refletir sobre a questão de gênero na profissão docente, nos remetendo as discussões sobre a feminização do magistério, bastante predominante, ainda, na nossa sociedade.

²² Dados relativos ao período de coleta de dados, realizada durante o período de agosto de 2006 a março de 2007.

professores trabalham na primeira fase, totalizando 52 sujeitos, em que 28 são professores efetivos do quadro.

Para a nossa investigação, dos 28 professores efetivos do quadro, 16 professores fazem parte do universo, contemplando todos os critérios estabelecidos na pesquisa, totalizando 100%. Desse universo, retiramos uma amostra aproximada de 20%, totalizando 3 professoras, que atuam em escolas diferentes, com realidades específicas do contexto de cada comunidade.

Durante a investigação, buscamos associar os dados quantitativos dos questionários com os dados mais amplos das entrevistas. A análise dos dados dos questionários possibilitou um diagnóstico inicial sobre o processo de formação das professoras enquanto leitoras, além de trazer aspectos relevantes com relação a sua situação sócio-econômica e cultural.

As entrevistas foram fundamentais para que pudéssemos ampliar as informações apresentadas nos questionários, esclarecendo e aprofundando as questões sobre as histórias de leitura desses sujeitos, em que não poderiam ser relatadas se não houvesse uma interação entre pesquisador e entrevistado a partir do diálogo.

Não podemos deixar de esclarecer que o processo de coleta de dados está marcado pelo olhar e objetivos do pesquisador, por mais que possa parecer neutro e imparcial. Nesse sentido, iremos detalhar o processo de coleta dos dados da nossa investigação.

2.1.1. O Questionário

O questionário aplicado constituiu-se de trinta questões, sendo dividida em três blocos. O primeiro se referia a questões relativas aos dados pessoais: nome, idade, estado civil, naturalidade, origem familiar, escolarização dos pais e filhos, renda mensal da família.

O segundo bloco de perguntas tratava das questões relativas à formação e experiência profissional: formação, motivo da escolha da profissão, gosto pela profissão, opção por ser professor de EJA, experiências como professor em outras modalidades de ensino.

Por fim, o terceiro bloco com questões relativas às histórias e experiências de leitura: processo de alfabetização, aprendizagem e interesse sobre leitura, introdução ao processo de leitura (primeiro livro que leu, quem fazia a leitura, o que liam, quem incentivava a leitura, como era vivida na escola e na família), conceito de leitura, como a leitura é vivenciada hoje, que leituras são realizadas no dia-a-dia e como se identifica com elas, a importância da família ou de outras pessoas no processo de leitura, ambientes de leitura frequentados, materiais de leitura que circulam na sala de aula.

A aplicação do questionário nos permitiu realizar um diagnóstico inicial sobre o processo de leitura das professoras, apontando algumas questões bastante significativas para reconstruir as suas histórias enquanto leitoras e os eventos e práticas de leitura vivenciados nesse processo.

Porém, para nossa investigação, as informações obtidas não eram suficientes para responder às nossas indagações, visto que o questionário acabava limitando a escrita das professoras, em que não apareciam os detalhes e as riquezas das suas

histórias de leitura. Isso nos deu o respaldo para aprofundarmos as questões, utilizando outro instrumento de coleta de dados – a entrevista, que iremos relatar no próximo tópico.

2.1.2. A Entrevista

Continuando a nossa busca para rememorar as histórias de leitura das professoras, identificando os eventos e as práticas ocorridas durante o processo de formação enquanto leitoras, utilizamos a entrevista também como instrumento de coleta de dados.

Nas pesquisas em educação, e de um modo geral, convencionou-se que a entrevista é um momento de encontro entre duas pessoas, para que se possam colher algumas informações em relação a um assunto, a partir de uma conversa entre profissionais, em que o pesquisador obtém os dados para sua pesquisa de forma verbal, cedida pelo entrevistado. Porém, para essa investigação, compreendemos a entrevista como um momento de interação, em que as informações obtidas não são neutras, existindo uma intencionalidade, como afirma Szymanski,

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. [...] A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra (p.12).

A entrevista aparece na nossa investigação como um instrumento que amplia as informações obtidas no questionário, visto que possibilita ao entrevistado reviver, a partir da memória, suas histórias de vida, relembando fatos importantes das suas histórias de leitura que não foram possíveis de serem ditas no questionário. Dessa

forma, optamos pelas mesmas questões apresentadas no questionário enquanto roteiro das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas nas escolas em que trabalham as professoras, no período de novembro de 2006 a março de 2007, gravadas em fita cassete, levantando informações que possibilitassem construir as histórias de leitura das professoras; recuperando as suas representações sobre o significado do processo de leitura vivenciado nas suas vidas, sobre o que e como aprenderam a leitura; e fazendo inferências sobre os eventos e práticas de leitura significativas que aconteceram durante o seu processo de formação enquanto leitoras.

Acreditamos que a partir das suas histórias de vida, podemos observar quais os eventos e práticas de leitura as professoras vivenciaram que contribuíram para a sua formação enquanto leitora.

Os dados coletados foram analisados a partir de duas categorias: eventos de leitura e práticas de leitura, estabelecendo uma relação direta das narrativas e memórias das professoras, contrapondo e fundamentando com os autores utilizados como referencial teórico dessa investigação.

2.2. Análise dos Dados

A análise dos dados da nossa pesquisa se deu a partir das falas dos sujeitos coletadas nas entrevistas, em que definimos duas categorias: eventos de leitura e práticas de leitura.

Com a intenção de preservar a identidade das professoras, optamos pelos nomes fictícios de Mara, Sandra e Fernanda, em que obedecemos à ordem de realização das entrevistas.

Dentro dessas categorias, mapeamos os eventos e as práticas de leitura ocorridas nas suas histórias de leitura, com a intenção de inferir sobre como esses eventos e práticas contribuíram para a formação leitora das professoras-alfabetizadoras de EJA.

Como a análise dos dados parte da fala das professoras, optamos utilizar esses fragmentos em itálico e espaço duplo para diferenciar das citações dos autores que fundamentam o nosso trabalho.

Para visualizarmos melhor as categorias da nossa investigação, organizamos o seguinte quadro:

PROFESSORA	EVENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA	FALA DAS PROFESSORAS
Mara	Aprendizado da leitura a partir da cartilha	<i>Fui alfabetizada através da carta do ABC [...] Comecei na escola pública [...] foi lá que eu aprendi a cartilha [...] Lembro que agente aprendia todas as letras do alfabeto e depois juntava para formar as sílabas simples e depois as complexas para depois começar a ler frases e depois das frases vinham os textos</i>
	Leitura do cordel pela mãe	<i>A escola me introduziu no mundo dos livros com o livro didático e os professores quando liam para os alunos e minha mãe quando lia literatura de cordel. [...] é que minha mãe sempre lia, ela cantava, dizia trava-língua, lia quadrinhas, minha mãe sempre gostou dessas coisas e também era o livro de literatura de cordel, isso me favoreceu muito porque meus avós eram analfabetos [...] Então minha avó mandava comprar os livrinhos na feira e juntava para quando minha mãe fosse na época do São João e Dezembro. Aí naquele interior convidava os vizinhos, fazia aquele fogo, com aquela lua cheia, lua nova aí mamãe começava a ler os livros e todos se divertiam [...]</i>
	Leitura de livros para escrita da monografia relacionados com currículo e avaliação e leitura do jornal Tribuna e Revista Nova Escola	<i>Hoje leitura prazerosa nenhuma. Só leitura de conhecimento, informação para escrever a monografia, tendo como finalidade a melhoria da prática pedagógica. Atualmente estou lendo vários teóricos que escrevem sobre currículos e avaliação e também o jornal Tribuna e a revista Nova Escola. Vou a biblioteca quando preciso estudar em grupo.</i>

Sandra	Aulas de reforço	<i>[...] minha mãe sentiu essa necessidade por causa das observações que os professores faziam, porque eu não acompanhava. Passei um tempo, mas aí eu disse a ela que não precisava mais, pois eu reconhecia que além de pagar a escola particular ela ainda tinha que pagar o reforço e eu percebia dificuldade.</i>
	Leitura do livro de literatura durante o ensino médio	<i>[...] era como uma punição, uma obrigação.</i>
	Leitura do jornal	<i>"[...] Eu leio um jornal, a parte que me chame a atenção, mas eu vou pra parte de piadas, é uma coisa que eu procuro encaixar no meu trabalho".</i>
Fernanda	Escrita de redações (composições) nas séries iniciais do ensino fundamental	<i>[...] na terceira série [...] foi quando eu aprendi a fazer conta e a ler de verdade, fazia as chamadas composições (redações) [...] eu fazia e tirava a maior nota da sala.</i>
	Leitura em casa por meio de clássicos e revistas infantis	<i>[...] eu tinha isso em casa, lá nós tínhamos uma biblioteca com os clássicos, tínhamos a assinatura para as férias da Revista Picolé, Nosso Amiguinho [...] Eram essas revistas e os clássicos que tínhamos em casa, além de Poliana Menina, Poliana Moça e também A Hora do Amor, Escaravelho do Diabo que foram livros adotados pela escola, nós líamos e eles faziam as perguntas.</i>
	Leitura de fábulas e contos de fadas pela mãe	
	Leituras realizadas no seu cotidiano	<i>"Eu leio reportagens de revistas, leio jornal, contos, poesias, trabalho com música [...] Eu também leio por prazer e muitas delas eu trabalho [...]".</i>

A partir dessas falas, juntamente com os autores que fundamentam o trabalho, analisamos cada evento de leitura, que ocasionou uma prática (mesmo que tivéssemos que utilizar a inferência para percebê-la), a fim de compreender como ocorreu o processo de constituição da formação leitora das professoras. Tivemos dificuldades em identificar os eventos e as práticas vivenciados por Sandra, talvez pelas limitações e impasses corridos durante as entrevistas.

No próximo capítulo iremos detalhar as histórias de leitura dessas professoras, apresentando os relatos das suas experiências de vida com relação ao processo de escolarização e formação profissional.

CAPÍTULO III: HISTÓRIAS DE VIDA: A FORMAÇÃO LEITORA DAS PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Nesse capítulo, iremos tratar das histórias de leitura das professoras-alfabetizadoras da educação de jovens e adultos, a partir da suas falas durante as entrevistas, no sentido de compreender como se deu seu processo de formação da leitura e como elas se percebem enquanto leitoras.

3.1. As Professoras-Alfabetizadoras e suas Experiências de Vida

Para atender aos objetivos propostos nessa investigação, iniciaremos caracterizando as professoras em relação as suas experiências pessoais e profissionais. Dessa forma, utilizaremos os nomes fictícios de Mara, Sandra e Fernanda, preservando a identidade das professoras, sujeitos de investigação dessa pesquisa.

Mara tem 50 anos, é casada, natural da zona rural de um município alagoano. Aos 4 anos de idade veio morar com sua avó em Maceió. Sua família é humilde. Seu pai era analfabeto e sua mãe havia cursado até a 4ª série do ensino fundamental. Ela é mãe de 4 filhos e todos concluíram o ensino médio. Um ingressou no ensino superior, mas trancou a matrícula na faculdade de ciências econômicas. Também é avó de 3 netos.

Seu marido é autônomo da construção civil, tendo a 5ª série do ensino fundamental como grau máximo de escolarização. Ela o considera com idade avançada (55 anos), que não o permite trabalhar com mais vitalidade. Por isso, a

renda familiar é baseada no seu salário de funcionária pública da rede municipal e estadual, ficando na média de 4 salários mínimos.

Ao perguntarmos sobre sua formação e experiência profissional, Mara é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, em 2002, tendo o curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos na mesma instituição.

Iniciou sua carreira no magistério em 1987, num projeto²³ vinculado à Igreja Católica, em convênio com o Movimento de Educação de Base - MEB²⁴, em que passou 2 anos alfabetizando adultos. Após essa experiência, ingressou por concurso no Estado e no Município, em que é professora há mais de 11 anos.

Ao ser questionada sobre quais os motivos que teve para se tornar professora, Mara diz que

[...] desde a minha infância eu sempre tive assim... eu brincava de professora com as colegas e quando a professora dava o assunto que saia, eu ficava no quadro tirando as dúvidas delas... sempre brinquei, é duas brincadeiras, professor e comerciante que a gente sempre brincava (fala da professora Mara, 50 anos²⁵).

E complementa ainda,

O magistério entrou em minha vida, não foi assim uma decisão que realmente escolhi, quando eu estava cursando a 8ª série, recebemos uma lista que era pra ser encaminhados à outro colégio, então eu dizia que

²³ Movimento “Dando as Mãos” é uma organização não-governamental mantida pelas freiras da congregação Filhas do Sagrado Coração, que realiza projetos nas áreas de educação, cultura e assistência social há 11 anos, atendendo crianças e jovens carentes de Maceió/ AL.

²⁴ O MEB foi criado em 1961, por meio do Decreto 50.370, como um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com a colaboração do Governo Federal na alfabetização de adultos. Essa cooperação se daria por meio de convênios consolidados com o MEC, outros ministérios e Órgãos Federais, que repassariam os recursos para a CNBB. A alfabetização de adultos seria realizada por meio do MEB utilizando a rede de emissoras católicas, as escolas radiofônicas.

²⁵ Como foi dito no capítulo anterior, para diferenciar das falas dos autores que fundamentam esse trabalho, optamos por utilizar itálico e espaço duplo para a fala das professoras-alfabetizadoras.

queria fazer contabilidade, mas a lista que apareceu, disseram as meninas, era pra fazer magistério. “ – Vamos, coloque o seu nome” disseram elas, sei que a gente botou mas na época eu achava que não era a verdadeira, que aquela lista não era a vencedora que ia no final do ano. Quando terminou disseram: “ – Não aquela lista é que foi pra escola.”. Eu disse: “ – Mas eu não quero ir pro magistério”. A lista iria para o Colégio Padre Brandão Lima, eu queria mesmo é fazer contabilidade e ainda mandei minha mãe lá no colégio de contabilidade, na Escola Técnica de Comércio, mas não teve como me encaixar porque meu nome já estava lá no Brandão Lima aí eu fui (Mara, 50 anos).

De acordo com Mara, a “lista errada” foi uma ótima escolha, pois hoje ela não se vê fazendo outra coisa, a não ser sendo professora. Nesse sentido, aprofundando mais nossos questionamentos, perguntamos, então, o porquê de ser professora de EJA e ela nos disse o seguinte:

Foi assim, eu me formei com 20 anos, terminei o magistério, estava grávida do meu terceiro filho, com isso o diretor da escola que eu estudava, brincava comigo dizendo que o menino já iria nascer formado e eu, assim, achava graça da brincadeira dele. Não participei das comemorações de final de curso porque a barriga já estava enorme e eu já tava vendo a hora de ganhar neném mesmo, então eu parei já estava cansada ao fim de três anos de magistério, cada ano deste foi um filho, então estava super cansada e dei um tempo, mas era um sonho que eu tinha na minha vida continuar os estudos. Só que esse sonho demorou muito e na época eu era dona de casa já muitos anos, super desiludida, quase chegando ao fundo do poço, foi quando eu comecei a trabalhar na comunidade, aí foi através deste trabalho que foi convidada a alfabetizar uma turma, porque a professora da turma teve que se ausentar e eu assumi esta turma sem acreditar em mim mesma.

Aí continuando, eu fui desacreditada em mim, pensando será que eu saberei ensinar mesmo, mas aí diziam: “ – Você teve uma boa formação, claro que você vai saber ensinar”. Mas aí a gente teve uma boa formação, a coordenadora do curso era uma pessoa brilhante mesmo, que foi através dela que eu consegui entrar na universidade porque acho que se não fosse a ajuda dela eu teria desistido. Então entrei na comunidade para ensinar à EJA e deste dia em diante eu me apaixonei. Hoje comprei a briga da EJA, porque quando fala em acabar ou menosprezam a EJA eu viro bicho, eu defendo mesmo porque como eu vim de uma família humilde que não tinha nenhuma condição financeira, como eu me sobressai mesmo naquela condição humilde, humilhante eu sei que toda pessoa merece ter também uma chance de conseguir os seus sonhos. Por que se hoje eu pudesse trabalhar os três horários e existisse a possibilidade de trabalhar EJA pela manhã, tarde e noite, eu me engajaria com muito mais prazer, eu ensino as crianças mas não é aquele...se bem que a gente tem que ser profissionais polivalentes, mas o meu amor, meu forte mesmo são os meus adultos eu me realizo em sala de aula com meus adultos (Mara, 50 anos).

Percebemos o quanto a educação de jovens e adultos se faz presente na vida de Mara. Acreditamos que isso acontece por ela também se reconhecer enquanto parte integrante dessa modalidade de ensino. Além do trabalho na EJA, Mara, ao longo da sua carreira como professora, ensinou de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica na rede estadual.

Nossa segunda entrevistada é Sandra, 45 anos, casada e tem um filho de 6 anos de idade. É natural de Maceió, e sua família tem origem da zona rural de Alagoas e de Sergipe. Seus pais cursaram até a 4ª série do ensino fundamental. A

renda familiar fica em torno de 4 salários mínimos, considerando que ela trabalha os três horários na rede municipal e estadual.

Sandra possui o magistério²⁶, é formada em Pedagogia pelo CESMAC²⁷, tendo feito um curso de especialização em Psicopedagogia por uma outra instituição particular de ensino superior. Exerce a função de professora há mais de 14 anos.

Ao ser questionada sobre o motivo que a levou escolher essa profissão, Sandra respondeu que *“Saber o que me motivou, eu não sei, agora eu permaneci na profissão porque é gratificante ver um menino crescer com você, aprender e descobre com você”* (Sandra, 45 anos). Além disso, ela ainda nos disse que gosta da profissão e não existe a possibilidade de exercer outra.

Aprofundando ainda mais essa questão, perguntamos o porquê ser professora de EJA, Sandra diz que:

Primeiro por questão de adaptação de horário, livre eu só tinha à noite, ou então eu queria assim deixar o dia um pouquinho livre, mas à noite não foi preferência por EJA. Quando eu vim gostei, aí fiquei! O Tempo que eu tenho na prefeitura, é o tempo que eu tenho aqui (Sandra, 45 anos).

A partir da sua fala, percebemos que a escolha por EJA se deu pela disponibilidade de horário para o trabalho da professora.

A terceira entrevistada é Fernanda, que tem 29 anos, solteira, natural de um município do agreste alagoano, onde sua família é advinda da zona urbana. Ela e sua família vieram morar em Maceió devido às oportunidades de estudos e empregos. Seus pais concluíram a educação básica e sua mãe possui nível

²⁶ Hoje denominado Normal Médio.

²⁷ Centro de Estudos Superiores de Maceió.

superior, sendo professora aposentada. Ela é a mais velha dos seis filhos. A renda familiar fica em média de 6 a 7 salários mínimos.

Fernanda possui formação inicial em magistério a nível médio. Em seguida, cursou Letras no CESMAC e depois fez o curso de especialização para formação dos professores em educação básica na UFAL. Exerce a função de professora desde 1995, em que vivenciou várias experiências: professora de inglês e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; ambas experiências em uma escola particular. Fernanda relembra esse período dizendo:

Eu já fui professora de inglês [...] eu trabalhei por lá durante 6 anos, metade deste tempo eu fiquei como professora de inglês, aí uma professora ficou doente e eu assumi também a turma dela de 4ª série. Aí os meninos amaram e ficou mais fácil eles contratarem outra professora pra ficar com inglês e eu ficar com a 4ª série, mas eles viram que eu era a cara da 1ª série que eu sempre gostei de alfabetizar e eu me dou muito bem com criança pequena (Fernanda, 29 anos).

Essa afirmação já reflete o gosto da professora por sua profissão. Aprofundando as questões, perguntamos o que a motivou ser professora, e Fernanda nos disse que:

Na realidade eu não queria. Desde criança que eu brinco de escola, então meus irmãos e a vizinha eram os alunos e eu a professora. Eu acredito por influência de minha mãe, porque eu a via com caderneta e eu gostava, mas não era o que eu queria pra mim, eu queria ser advogada, era o que meu pai queria e que um dia eu ainda vou fazer, não sei se vou exercer a profissão, até porque eu já to no ramo da educação e tenho outros afazeres particulares voltados pra educação. Mas eu já estudo direito pra concursos [...] (Fernanda, 29 anos).

Hoje, Fernanda se sente realizada em ser professora, mesmo ainda tendo um sonho a ser alcançado profissionalmente, acreditando que se realizaria também na área jurídica. Porém, ela não se arrepende de estar no ramo educacional. Perguntamos o porquê da educação de jovens e adultos e ela nos respondeu que

Porque quando eu entrei no município eu já trabalhava os outros dois horários e só sobrava a noite, aí eu fui lotada como Jovens e Adultos e adorei, só é mais trabalhoso quando é com jovens, principalmente aqui no Jacintinho, porque chegou um circo ou um parque, eles vão pra lá por que acham mais atraente que as aulas (Fernanda, 29 anos).

Analisando a fala de Fernanda, percebemos que a escolha pela educação de jovens e adultos surgiu a partir das suas necessidades profissionais. Nesse sentido, perguntamos se ela pudesse optar entre a EJA e a Educação Infantil em que modalidade ela ensinaria e afirma que

Eu ficaria com EJA, porque é o único horário que me sobra é a noite, mas caso eu não tivesse os outros horários eu ficaria com crianças pequenas, não educação infantil por que eu não tenho vontade, mas com a 1ª série, pela formação em andamento que eles têm, porque eles não chegam lendo e eu complemento isso. Além da questão da leitura, troca de livros que eles poderiam fazer (Fernanda, 29 anos).

Considerando a fala de Fernanda, constatamos que a EJA surge na vida dos professores como um “bico”, e com a prática pedagógica é que eles vão se familiarizando e se identificando com essa modalidade de ensino. Para nós que atuamos e pesquisamos nessa área, ao nos depararmos com essas falas de disponibilidade de horário dos professores, surge um sentimento de angústia, pois

sabemos das especificidades do trabalho do educador para atuar com os alunos trabalhadores.

Dessa forma, finalizamos o perfil das professoras que fazem parte dessa pesquisa. A partir desse momento, iremos aprofundar nossa discussão, refletindo sobre a formação leitora das professoras-alfabetizadoras de EJA.

3.2. Histórias de Leitura: refletindo sobre a formação leitora das professoras-alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos

Continuando a nossa análise sobre o processo de formação leitora das professoras-alfabetizadoras de jovens e adultos, iremos refletir sobre as questões relacionadas às suas histórias e experiências com a leitura e seu processo de escolarização, considerando que a escola é uma das agências viabilizadoras da leitura.

3.2.1. Mara

Mara iniciou seu processo de escolarização aos sete anos de idade, sendo alfabetizada a partir do método tradicional de alfabetização, silabando “A Carta do ABC” e a “Cartilha Novo Nordeste”, tendo como incentivo a palmatória. Ela lembra como vivenciou esse processo e o quanto o professor, naquela época, era autoritário e detentor do poder.

Fui alfabetizada através da carta do ABC, com a palmatória de lado mesmo, aprendia ou ficava de mão inchada, então através do medo a gente aprendia e fazia de tudo para não errar pois sabia que se errasse

tinha castigo, não desobedecia, nosso lema era obedecer, porque a professora dizia que ela estava ali era pra ser obedecida e todos tinham que cumprir o que ela dizia, certo ou errado mais tinha que obedecer (Mara, 50 anos).

Continuando lembrando seu processo de alfabetização, Mara diz ainda que

Comecei na escola pública do Pinheiro, hoje em dia essa escola não existe pois era uma extensão da escola que ainda fica na Pitanguinha, chamada Escola Professor Sebastião da Hora, no lugar dessa extensão hoje funciona o colégio Rosivel, foi lá que eu aprendi a cartilha, já estava com quase 8 anos de idade, naquela época as crianças só começavam a estudar aos 7 anos e eu só completava 7 no fim do ano, então só comecei no ano de completar 8, mas passei pelo primário como era definido naquela época, sem em nenhum ano ser reprovada, fui direto (Mara, 50 anos).

Iniciado seu processo de escolarização, ao questionarmos sobre como aprendeu a ler, a professora nos disse que

Desde bem pequena eu inventava que estava lendo tudo o que encontrava com letras, porque na minha casa não tinha livros. Lembro que agente aprendia todas as letras do alfabeto e depois juntava para formar as sílabas simples e depois as complexas para depois começar a ler frases e depois das frases vinham os textos (Mara, 50 anos).

Essa fala da professora é de suma importância, pois reflete a realidade ainda vivida pelos alunos da classe baixa da sociedade, em que a escola é o único local de acesso a esse bem cultural que é a leitura. Isso se confirma ainda mais quando

perguntamos quem a introduziu no mundo dos livros e incentivava o gosto pela leitura, e Mara nos diz que:

A escola me introduziu no mundo dos livros com o livro didático e os professores quando liam para os alunos e minha mãe quando lia literatura de cordel.

Muita gente diz que não favorecia, mas pra mim sim, eu acho que não foi a experiência em sala de aula, o que favoreceu é que minha mãe sempre lia, ela cantava, dizia trava-língua, lia quadrinhas, minha mãe sempre gostou dessas coisas e também era o livros de literatura de cordel, isso me favoreceu muito porque meus avós eram analfabetos, de seis em seis meses a gente ia ao interior, onde morava a família do meu pai, porque a da minha mãe é de Maceió. Então minha avó mandava comprar os livrinhos na feira e juntava para quando minha mãe fosse na época de São João e Dezembro. Aí naquele interior convidava os vizinhos, fazia aquele fogo, com aquela lua cheia, lua nova aí mamãe começava a ler os livros e todos se divertiam, as histórias que meu avô contava de trancoso outros vizinhos também, eram tantas histórias assombrosa que eu morria de medo, mas assim achando bom. Então isso favoreceu muito a minha leitura (Mara, 50 anos).

Pode-se perceber na fala da professora que a família, de forma especial a mãe, vem desempenhando um papel muito importante como agência de letramento na prática de leitura do professor. Segundo pesquisas de Batista (1998), o professor, na maioria das vezes, é a primeira geração da família a atingir a formação em nível superior de escolaridade. Desta forma,

[...] as pessoas que exercem hoje o magistério são aqueles que realmente conquistaram uma ascensão sociocultural em relação a seus familiares. E essa formação é conseguida a custo de um grande esforço do grupo

familiar para que este degrau social seja alcançado (BATISTA, apud GUEDES-PINTO, 2002, p.170).

Mara não lembra qual o primeiro livro que leu, sabe que aprendeu a ler com 9 anos de idade, e que devido a influência de sua mãe, lia muitos livrinhos da literatura de cordel, pois era um material que, financeiramente, poderia ser consumido e de fácil acesso, além de retratar fatos da realidade. Ainda com relação à literatura de cordel, perguntamos se esse era o único material que tinha acesso para ler e ela diz que

Sim, como eu era uma criança muito humilde, não teria nada de leitura se não fossem o cordel e os livros da escola, porque naquela época a gente não ganhava livros, as mães era que compravam os livros. Lembro-me que eram cartilha o nome dela era Cartilha Novo Nordeste, lembro muito bem que eu comecei com esta cartilha, não sei se fomos até a 4ª, sei que vários livros Novo Nordeste eu li., não tenho certeza se foram todos, mas esses livros eram os únicos disponíveis e eu fantasiava muito, então se eu pegasse um pedaço de jornal velho, uma folha de revista, como não tinha em casa nada disso, aí então quando vinha da venda um pedaço de papel escrito, aí eu ia fantasiando e inventando que ali estava escrito, eu sabia que existia letra e deveria ter alguma coisa escrita que eu já estava estudando, eu ficava lendo uma história que a professora dava na classe, inventava histórias em pedaços de papel e depois quando aprendi a ler mesmo, o que eu pegasse eu ia lendo tudo. Minha mãe não podia comprar, mas o que minhas colegas tinham eu pedia emprestado e lia, então eu sempre estava com alguma coisa lendo (Mara, 50 anos).

Desta forma, a professora estabeleceu um contato direto com a leitura no exercício das atividades que eram realizadas no momento em que ia à escola, ou até mesmo no simples fato de folhear o livro didático.

A rememoração de suas trajetórias de leitura a partir de questões que resgatam esse processo é de fundamental importância, pois possibilita um maior detalhamento das histórias de leitura vivenciadas pela professora. Talvez se fosse perguntado qual teria sido o primeiro livro lido, provavelmente nenhuma resposta fosse emitida. Ainda perpassa a idéia de que apenas o livro pode ser considerado leitura, não legitimando as leituras de outros materiais, pois não estão vinculados à prática escolar.

Tanto para Lahire (1993) quanto A. Chartier et alii (1993) enfatizam que as leituras entrecortadas, de consultas rápidas, de entretenimentos fugidios e rápidos, se não forem sinalizadas pelo pesquisador, podem facilmente ser ignoradas pelo entrevistado e, com isso, podem contribuir na construção de um mapeamento equivocado da realidade das leituras praticadas (GUEDES-PINTO, 2002, p.144).

Com relação à vivência da leitura na escola, Mara lembra que

A leitura na escola era apenas pela cartilha, a professora contava histórias, eu tive bons professores e principalmente uma professora da 4ª série que me marcou muito. Na época ela era uma jovem tava recém-formada, então ela veio com todo pique, então era uma admiração grande que eu tinha por aquela professora, mesmo no meu cantinho, porque sempre fui uma criança bem tímida, mas se me perguntassem eu respondia e participava da aula, ela me notava e isso foi muito marcante para mim. E é isso que trago até hoje para minha prática, se vejo um aluno bem quietinho, sempre gosto de perguntar a ele e o envolver na sala, porque sei o quanto é ruim ser deixado de lado. Na época eu tinha doze anos e ela marcou não só a mim mas toda a turma, pelo seu jeito de tratar a todos, um dia na semana ela separava a turma entre meninos e meninas, aí conseguia conversar separadamente sobre as coisas da adolescência. No dia que era das meninas ela falava sobre higiene, sobre doenças que poderiam ter os adolescentes, o que a gente iria passar na nossa vida, sobre namoro, sobre menstruação, então ela tinha um jeito de tratar as meninas e a gente

queria saber o que ela falava com os meninos, mas ela dizia que não porque a gente não ia querer que os meninos soubessem o que ela falava conosco. Ela era uma pessoa amorosa, então foi ela a pessoa que mais me animou a gostar do magistério, porque sempre tentei ser parecida com ela, mas não consegui, sei que tentei (Mara, 50 anos).

Continuando com a nossa entrevista, perguntamos o que era leitura e como era vivenciada pela professora, em que obtivemos a seguinte resposta:

Para mim leitura é divertimento, prazer, encantamento, aprendizagem, conhecimento, sendo uma das maneiras de aperfeiçoamento no campo profissional quando é atualizada.

Hoje, leitura prazerosa nenhuma. Só leitura de conhecimento, informação para escrever a monografia, tendo como finalidade a melhoria da prática pedagógica.

Atualmente estou lendo vários teóricos que escrevem sobre currículos e avaliação e também o jornal Tribuna e a revista Nova Escola. Vou à biblioteca quando preciso estudar em grupo (Mara, 50 anos).

Percebemos que a professora apenas vivencia a leitura enquanto instrumento de trabalho, reafirmando o pensamento de Britto (1998) quando diz que o professor é um leitor “interditado”.

A precária remuneração dos professores os caracteriza como possuidores de baixo capital cultural, em que a formação acadêmica é insuficiente para a aquisição e domínio dos bens culturalmente produzidos. Essa precária situação dos professores é interpretada por Almeida (2001), baseada nos estudos de Batista (1998) como

[...] decorrente de um processo de falsa democratização cultural, que promove uma exclusão tardia ou inclusão relativa desses docentes no universo da cultura legítima, situação que é reproduzida e transferida a seus alunos, provenientes das camadas sociais populares, de forma a perpetuar, por meio da própria instituição escolar, as condições da desigualdade social e cultural (ALMEIDA, 2001, p.118).

Desta forma, ocorre a apropriação das leituras ditas autorizadas (GUEDES-PINTO, 2002) do livro didático, pois, na maioria das escolas, é este o material escrito no qual os professores têm mais acesso. Assim, o livro didático coloca-se “[...] no lugar de intermediador entre o saber social e a escola, o livro didático funciona como o articulador das práticas de ensino, estabelecendo currículos, procedimentos e conteúdos” (BRITTO, 1998, p.72).

A utilização do livro didático na prática pedagógica do professor se dá como se esse fosse o único material que proporcionasse a transmissão de conhecimentos para os alunos, servindo de guia que deve ser seguido a toda risca pelo professor²⁸. Com isso, o professor não precisa nem mais pensar, pois sua aula estará sempre pronta, mostrando

[...] uma concepção de ensino que supõe uma aula padronizada em unidades tipificadas, com exposição do conteúdo através de definições ostensivas, da exposição de informação fatural e da apresentação de quadros e modelos paradigmáticos, seguidas sempre de exercícios de “fixação”, tudo supostamente conduzido à acumulação dos “conteúdos” (BRITTO, 1998, p.72).

Após essa breve análise, podemos concluir que a professora, sujeito dessa investigação, é um leitora interdita, pois devido ao perfil socioeconômico e cultural e as condições de trabalho, se submete as práticas de leitura limitadas e limitadoras, que se restringem ao campo de atuação profissional na escola.

²⁸ Hoje percebemos que com os estudos do letramento e dos gêneros textuais, outros materiais estão sendo utilizados nas salas de aula e adotados nas práticas pedagógicas do professores.

3.2.2. Sandra

Iniciamos o terceiro bloco da nossa entrevista²⁹ com Sandra perguntando como havia sido alfabetizada. Ela lembra que teve muitas dificuldades, que são muito semelhantes com as que o filho está tendo. E afirma ainda que

[...] Porque assim, você não sabe o que aconteceu na época pra poder falar hoje, mas eu lembro que eu tive dificuldade, minha mãe como não tinha condições de me acompanhar, ela procurou uma pessoa, uma ajuda extra, reforço (Sandra, 45 anos).

Percebemos que as lembranças sobre seu processo de alfabetização não eram muito prazerosas, visto que Sandra foi alfabetizada pelo método tradicional, tendo como recurso didático quadro, giz e cartilha.

Sandra estudou na rede particular de ensino, em que afirma que não havia muita diferença do ensino público, com relação ao método de alfabetização. Devido as suas dificuldades de aprendizagem, freqüentou as aulas de reforço, atribuindo a professora particular o seu aprendizado e avanços com relação a leitura.

[...] minha mãe sentiu essa necessidade por causa das observações que os professores faziam, porque eu não acompanhava. Passei um tempo, mas aí eu disse a ela que não precisava mais, pois eu reconhecia que além de pagar a escola particular ela ainda tinha que pagar o reforço, e eu percebia a dificuldade (Sandra, 45 anos).

²⁹ Ver roteiro completo da entrevista em anexo.

Ao ser questionada sobre o hábito e gosto pela leitura, Sandra lembra que naquela época a única preocupação era que ela conseguisse acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma. E que por conta dessa situação, não houve um momento marcante da leitura em sua vida nesse período.

Continuando a entrevista, perguntamos se havia alguém que a tivesse introduzido no mundo dos livros, e Sandra disse que apenas quando começou a trabalhar pode ter esse contato, pois seu processo de escolarização esteve focado no avanço nas séries e no acompanhamento as turmas. Questionamos também se haveria alguém que pudesse ter incentivado a ler e ela lembra que:

Não, era como uma punição, uma obrigação. Agora eu acho que assim, deveria ser um pouco mais entusiasmado... e eu procuro passar pros meus alunos esse entusiasmo pra que eles possam gostar da leitura, porque se isso não for passado pra eles, fica uma lacuna [...] (Sandra, 45 anos).

Essa afirmação reflete o tratamento que foi dado pela escola ao processo de leitura, não contribuindo para que os alunos pudessem criar o hábito de ler, fazendo com que as aulas de língua portuguesa tivessem apenas um único foco, o ensino da gramática. Tais práticas de leitura afastam os alunos por não serem prazerosas, fazendo com que os textos sejam sempre didatizados.

Sandra lembra que o primeiro livro lido foi uma obra literária de José de Alencar, "Iracema", durante o ensino médio. Não nos contentando com a resposta, perguntamos se não haveriam outros materiais, como revistas, gibis, que haviam sido lidos durante a infância e ela nos respondeu que não.

Para Sandra, a leitura foi vivenciada enquanto um ato obrigatório, que tinha como objetivo ler para preencher uma ficha ou um questionário, em que as

perguntas tentavam contemplar o autor, os personagens principais, o enredo e assim por diante.

Em casa, a leitura não era incentivada e havia pouca circulação de materiais de leitura, como jornais, revistas, gibis, folhetos da missa, entre outros. Todo processo de aquisição da leitura ficava sobre a responsabilidade da escola e da professora particular do reforço.

Diante dessa realidade, perguntamos a Sandra como ela hoje, enquanto professora e mãe, vivenciava a leitura em sua casa, e ela disse que:

Funciona assim, eu agora deixei meu marido escrevendo uma ata, ele é presidente de uma associação. Meu filho fazendo e eu acompanhando uma tarefa, que era uma cruzadinha sobre meios de transporte, aí eu peguei umas letras móveis e ele foi formando e preenchendo... pra vida que ele tá vivendo, ele percebe que a leitura é importante, até eu não tenho tempo pra isso, ler, me referindo ao prazer de ler, eu leio por necessidade, até no questionário eu coloco isso [...] (Sandra, 45 anos).

Percebemos, a partir da sua fala, que Sandra tem uma concepção de leitura diferente da que foi vivenciada por ela enquanto criança. Isso acontece devido a sua formação enquanto professora e o reconhecimento da importância da leitura para a vida de todo sujeito.

Dando continuidade, perguntamos o que é leitura para Sandra:

Pra mim é uma necessidade, você descobre vários mundos através da leitura, aí não dá pra você descartar, mesmo sem ter tempo, quando eu vou pra um médico eu levo material e fico lendo porque sei que vai demorar. Às vezes eu levo material que vou dar aula à noite, e eu gosto

muito de piadas e piada você tem que selecionar de acordo com o público que você quer atingir (Sandra, 45 anos).

Percebemos que a leitura é vista como uma necessidade no sentido de complementação e organização das suas atividades profissionais, em que não se pode “perder tempo” e pode ser realizada em qualquer lugar.

Continuamos questionando sobre a leitura, visto que Sandra vivenciou esse processo enquanto obrigação. A leitura foi definida enquanto uma necessidade, em que nossa curiosidade era saber se em algum momento da sua vida ela foi realizada por prazer e a professora diz que:

Veja bem, entre ler um livro que eu gosto e ler um livro que vai me ajudar no lado profissional, o que eu tenho que fazer, se eu não tenho tempo? Mas dá impressão que quando eu leio uma coisa que vai me ajudar no lado profissional eu leio como obrigação não é? Mas não, é uma necessidade aliada com o prazer.

Eu leio um jornal, a parte que me chame a atenção, mas eu vou pra parte de piadas, é uma coisa que eu procuro encaixar no meu trabalho (Sandra, 45 anos).

A afirmação da professora reforça ainda mais a forma como a leitura é concebida e vivenciada pela grande maioria dos professores.

Considerando a escola enquanto instituição responsável pela leitura na vida de Sandra, perguntamos se alguém havia lido e o que liam, mesmo que fosse de forma obrigatória.

Eles tinham uma seqüência de livros, O cortiço, Meu pé de laranja lima, mas eu faço assim um retrocesso e vejo como uma coisa mal elaborado esse trabalho e eu procuro não cometer o mesmo erro, por que tem todo um ambiente pra você trabalhar, não tem que ser de qualquer jeito. Agora precisa ter uma estrutura da escola, tem muita coisa que falta para isso ser completo (Sandra, 45 anos).

A fala da professora reflete a falta de apoio ao hábito da leitura e a falta de estrutura das escolas para o incentivo a essa prática.

Considerando que o processo de leitura na infância e adolescência de Sandra foi marcado pela obrigatoriedade, perguntamos se durante o seu processo de formação inicial e continuada enquanto professora houve alguma pessoa que incentivasse o hábito e a prática da leitura. *“Teve sim, minhas próprias amigas que eram mais envolvidas nas leituras. Eu achava bonito, mas não me atraía” (Sandra, 45 anos).*

Essa afirmação deixa claro o quanto foi desgastante o processo de aprendizagem da leitura para essa professora, que se perpetua até hoje em vida profissional. Como um professor que não gosta da ler pode influenciar e incentivar seus alunos a criar esse hábito? Que possibilidades de acesso a leitura esse professor utiliza em sua sala, permitindo que seus alunos tenham contato com os mais variados gêneros textuais que circulam em seu cotidiano?

Com relação a sua formação, perguntamos se ela se considera leitora e por que, e Sandra afirma que

Sim. Porque da leitura que eu tiro minhas conclusões, porque por mais pouco tempo que você tenha, você tem que reservar a leitura... Aí é que eu

tenho que selecionar as coisa que eu preciso, aí depois pegar as coisas que eu quero ler (Sandra, 45 anos).

No que se refere às leituras que realiza, que se identifica, Sandra diz que gosta de fábulas, parábolas, mensagens e todas leituras que permitam refletir sobre a sua vida; além do livro didático e das piadas.

Perguntamos a Sandra se haveriam outras agências, instituições ou pessoas que pudessem ter favorecido no seu processo de leitura e ela respondeu que

O meu esposo, ele terminou há um certo tempo ciências contábeis, mas trabalha a um certo tempo como guarda portuário, mas se ele exercer a profissão dele ele tem desvantagem salarial, mas ele vive sempre fazendo cursos, inclusive depois que lê terminasse essa ata ele iria tomar banho pra ir à aula de português...portanto pra o meu filho não gostar de ler vai ser difícil, pelos exemplo dentro de casa...A escola dele ajuda muito, porque na sexta vai um livro pra casa (Sandra, 45 anos).

Nesse sentido, indagamos se a professora freqüenta ambientes que possibilitam a leitura, como a biblioteca. Sandra nos respondeu que “*Vejo um livro e saio, não leio lá... Mas a biblioteca não é favorável a isso. Na escola teria que ter uma biblioteca em plenas condições de funcionar*”.

A fala de Sandra reflete o despreparo e o descaso das escolas e suas instituições mantenedoras com relação ao processo de incentivo a leitura.

3.2.3. Fernanda

Assim como com as demais entrevistadas, iniciamos essa etapa da entrevista questionando Fernanda se ela lembrava como havia sido alfabetizada, em que ela diz

Lembro... eu cobria pontos, letras tracejadas, e como minha mãe era professora eu tinha muita ajuda em casa, mas assim eu só vim ler mesmo na terceira série, por que na primeira agente não tinha...eu acho que eu passei pelo pré-escolar mas eu não lembro...por que o pré-escolar não era como a educação infantil de hoje, não tinha essa visão, eu lembro que agente pintava, cobria, ligava números, mas eu via que eu não estava aprendendo, aprendia mais em casa... na segunda série a professora só vivia se maquiando, passava o dever e ia se maquiar... na terceira série a professora se chamava Dona Nega, pesada a professora, ou aprendia, ou aprendia...foi quando eu aprendi a fazer conta e a ler de verdade, fazia as chamadas composições (redações), eu pedia a minha mãe pra fazer, mas ela dizia que não, que eu era capaz... eu fazia e tirava a maior nota da sala (Fernanda, 29 anos).

Notamos que o processo de alfabetização de Fernanda não se difere das outras professoras, pautado na perspectiva tradicional.

Nesse sentido, perguntamos se essa forma de aprendizagem favoreceu o gosto pela leitura, e Fernanda lembra que não se recorda muito bem disso, mas que deve ter favorecido. Entretanto, Fernanda lembra que “[...] *eu tinha isso em casa, lá nos tínhamos uma biblioteca com os clássicos, tínhamos a assinatura para as férias da Revista Picolé, Nosso Amiguinho... então eu ficava maravilhada*”.

A fala de Fernanda deixa claro o incentivo da família na sua aprendizagem com a leitura, devido a sua mãe ser professora e as condições econômicas da sua família. Afirma que a sua mãe foi a maior incentivadora no seu processo de leitura, introduzindo-a no mundo dos livros.

Fernanda não lembra o primeiro livro que leu, mas recorda outros materiais lidos nas diversas fases da sua vida. *“Eram essas revistas e os clássicos que tínhamos em casa, além de Poliana Menina, Poliana Moça e também A Hora do Amor, Escaravelho do Diabo que foram livros adotados pela escola, nós líamos e eles faziam as perguntas”.*

Na fala de Fernanda fica implícito a forma didatizada que a escola tem em lidar com a leitura dos gêneros literários. Leitura com objetivo de responder perguntas relacionadas ao enredo da obra. Contudo, Fernanda tinha uma relação boa com essa forma de ler, em que gostava muito de ler esses livros, mesmo que com essa finalidade.

A professora lembra que na escola a leitura era vivenciada enquanto obrigação, para ser cobrada depois, ao contrário da sua casa, em que a leitura era vivenciada por prazer. Sua mãe, enquanto incentivadora, lia fábulas e contos de fadas. Além de sua mãe, Fernanda também diz que sua tia marcou profundamente o seu processo de leitura, pois sempre a presenteava com livros. Ela atribui a família um papel fundamental de incentivadora e promotora da leitura na sua vida. *“A família é muito valiosa, porque tudo que eu faço hoje o alicerce foi da minha família”.*

Dando continuidade, perguntamos a Fernanda como ela definiria leitura, o que é leitura, e ela nos diz que:

É uma coisa muito abrangente, não é só você pegar uma coisa e ler, você tem que falar sobre aquilo, emitir uma opinião, formar uma opinião com

aquilo dali e a leitura é uma coisa que não deve ficar só pra você, você deve divulgar aquilo... uma coisa que me chamou muita atenção foi uma propaganda do governo federal que dizia assim: que tudo que a professora lê pra você na escola, você deve passar pros seus pais e seus irmão, eles lêem pra outras pessoas e isso vai se multiplicando...e é isso que eu digo pra eles, o que eu tiver eu dou pra eles, porque quem não tem não pode dar nada... (Fernanda, 29 anos).

Para Fernanda, a leitura não se defini apenas pelo contato dos olhos com o texto escrito, mas a compreensão do que está sendo lido e sua divulgação.

Perguntamos a professora sobre como ela vivencia a leitura hoje, o que lê, se essa leitura é voltada pra sua prática pedagógica ou por prazer. Fernanda respondeu que: *“Eu leio reportagens de revistas, leio jornal, contos, poesias, trabalho com música... Eu também leio por prazer e muitas delas eu trabalho, agora tem o momento da leitura por prazer e as outras são voltadas para o trabalho”*. Afirma ainda que as mesmas leituras prazerosas são as lidas para a prática pedagógica.

Dessa forma, questionamos sobre o tipo de leitura que ela se identifica. Fernanda diz que *“Na área jurídica e da educação: letramento, alfabetização, o fazer pedagógico na sala de aula...”*.

Perguntamos se Fernanda costuma freqüentar espaços formais que incentivam a leitura, como bibliotecas, salas de leitura, livrarias, entre outros. Ela disse que *“Não costumo, porque hoje em dia podemos comprar pela Internet, pode chegar na sua casa e eu só procuro aquilo que eu to direcionada, eu não vou visitar até porque não tenho tempo, mas se eu tiver eu vou com maior prazer”*.

A sobrecarga de trabalho aparece, mais uma vez, como uma forte aliada para que o professor não possa freqüentar espaços formais que viabilizem a leitura.

Se o professor não freqüenta tais espaços, será que eles proporcionam situações para que seus alunos circulem por esses ambientes? Com relação a esse questionamento, Fernanda diz que seus alunos de EJA não freqüentam esses espaços, pois

[...] até porque nós precisamos de ônibus da secretaria e isso é muito complicado...mas eu já cheguei a levar minha turma inteira dentro de táxis, eu trabalhava num colégio particular e todo ano tem uma semana de mostra de arte, então os coloquei em táxis e paguei todos eles, por que achava que aquilo poderia contribuir bastante e que agente poderia fazer muita coisa com aquilo porque tinham telas, pinturas, teatro, tudo ao vivo pra eles perguntarem aos autores dos trabalhos (Fernanda, 29 anos).

Na tentativa de suprir essa ausência, Fernanda diz que em sala de aula usa jornais, revistas, livros de literatura e livros didáticos enquanto materiais de leitura. Com relação aos livros didáticos, ela utiliza como suporte, por achar que eles não são adequados a realidade dos alunos.

Finalizando a entrevista, perguntamos como ela vê o ensino da leitura em sua prática pedagógica:

Eles chegam tímidos na sala, até por vivências anteriores, porque alguns deles tiveram experiências não muito boas como palmatórias e uma série de questões que faz com que eles fiquem inibidos, mas por esse trabalho voltado para leitura, que agente chama de leitura compartilhada, que eu já aplicava, mas depois do curso que eu fiz passei a aplicar muito mais, com isso eles desenvolvem muito a leitura... trazem leitura de casa tornando o ambiente muito mais rico (Fernanda, 29 anos).

Portanto, percebemos que a professora compreende a importância do trabalho com a leitura no processo de aprendizagem dos alunos jovens e adultos e que, de certa forma, existe uma preocupação com a sua formação para que atenda a essa necessidade desses sujeitos, buscando a participação em cursos de formação continuada que garanta uma prática pedagógica que atenda a essa demanda.

No próximo capítulo, iremos analisar os eventos e as práticas de leitura apontadas pelas professoras-alfabetizadoras durante suas histórias de vida.

CAPÍTULO IV: EVENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA DA PROFESSORA-ALFABETIZADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Neste capítulo, iremos retomar as falas das professoras-alfabetizadoras, identificando os eventos e as práticas de leitura a partir das suas histórias de vida, desde o seu processo de alfabetização até a sua vida profissional.

Optamos por analisar as falas das professoras-alfabetizadoras individualmente, para aprofundarmos as análises dos eventos e das práticas de leitura. Lembramos que a distinção entre eventos e práticas é apenas uma estratégia didática para análise, pois compreendemos que essa relação se dá num continuum, em que não há evento sem prática, nem prática sem evento.

Iniciaremos nossa análise com os eventos e práticas de leitura de Mara. Como foi dito no capítulo anterior, Mara iniciou sua carreira como professora aos 20 anos, em que o magistério entrou na sua vida por acaso. A escolha por trabalhar com EJA se deu, inicialmente, por conta da situação econômica, depois pelo compromisso assumido com a classe excluída da sociedade, identificando-se enquanto sujeito da EJA também.

Analisando os eventos e as práticas de leitura durante seu processo de alfabetização, identificamos que o aprendizado da leitura a partir da cartilha se constitui no primeiro evento de leitura de Mara.

Isso é visível quando retomamos aos fragmentos da sua fala:

Fui alfabetizada através da carta do ABC [...] Comecei na escola pública [...] foi lá que eu aprendi a cartilha [...] Lembro que agente aprendia todas as letras do alfabeto e depois juntava para formar as sílabas simples e

depois as complexas para depois começar a ler frases e depois das frases vinham os texto.

Podemos observar que a escola, durante esse período, se constituiu numa importante agência de letramento para Mara, em que notamos o aprendizado da cartilha enquanto um evento de leitura. Quando Mara fala a forma como esse aprendizado se dava, percebemos a prática da leitura durante seu processo de alfabetização.

Sabemos que a leitura e a escrita são concebidas, tradicionalmente, como aprendizagens escolares, considerando que as pessoas só têm contato com o mundo da escrita a partir da sua inserção na escola.

De acordo com Barbosa (1994), a cartilha foi criada para dar o suporte no ensino das “primeiras letras”, em que os professores tinham muitas dificuldades em alfabetizar os alunos pela ausência de livros e materiais didáticos. Os livros que circulavam na escola eram das crianças que os tinham em casa, em que não era muito freqüente esse tipo de aquisição por parte dos pais.

Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período da alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e da escrita. A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. A cartilha limita-se então ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro (BARBOSA, 1994, p.54).

Desta forma, inferimos que a prática da leitura durante o processo de alfabetização de Mara se deu nessa perspectiva. A inserção da professora no mundo da escrita pela escola pautava-se na identificação de sinais gráficos, como letras, sílabas, palavras, associando com os sons correspondentes, codificando e decodificando para aprender a ler e escrever.

A fala de Mara deixa claro a perspectiva tradicional de alfabetização vivenciada por ela na escola. *“Lembro que agente aprendia todas as letras do alfabeto e depois juntava para formar as sílabas simples e depois as complexas para depois começar a ler frases e depois das frases vinham os textos”*. A forma seqüenciada de lidar com a leitura nos permite compreender que o aprendizado da leitura e da escrita se materializa a partir da transformação do escrito em oral para haver a compreensão. Segundo Barbosa (1994, p.53),

Vovô viu a uva. A fita é para Fifi. A macaca comia, comia. Por esse caminho suave, a criança ia percebendo pouco a pouco que a escrita que ela vê podia ser transformada na fala que ela houve. Herança dos silabários do século XIX, as cartilhas foram se multiplicando no tempo, concretizando e difundindo o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais. Coerentes com os seus propósitos, os textos das cartilhas não têm sentido algum e, nesse caso, o aprendiz não tem outra escolha senão identificar sílabas, identificando palavras. Desse modo, as cartilhas qualificam o aprendiz como leitor de letras.

Nesse sentido, percebemos que a prática da leitura tradicional, apesar de formar o “leitor de letras”, se dava enquanto uma prática autorizada, visto que era apreendida na escola, instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita.

Considerando a afirmação de Mara, que foi a escola que a introduziu no mundo dos livros, não podemos deixar de considerar outros eventos e práticas de leitura vividos pela professora.

A prática da leitura da literatura de cordel por sua mãe também se constitui em um evento de leitura importante. Observamos a sua fala:

A escola me introduziu no mundo dos livros com o livro didático e os professores quando liam para os alunos e minha mãe quando lia literatura de cordel. [...] é que minha mãe sempre lia, ela cantava, dizia trava-língua, lia quadrinhas, minha mãe sempre gostou dessas coisas e também era o

livro de literatura de cordel, isso me favoreceu muito porque meus avós eram analfabetos [...] Então minha avó mandava comprar os livrinhos na feira e juntava para quando minha mãe fosse na época do São João e Dezembro. Aí naquele interior convidava os vizinhos, fazia aquele fogo, com aquela lua cheia, lua nova aí mamãe começava a ler os livros e todos se divertiam [...]

Notamos que a leitura do cordel pela mãe se constitui num importante evento de leitura na vida de Mara. Uma leitura muito diferente da que era vivenciada na escola. Com o cordel, Mara percebia um mundo além das letras. O cordel também era uma forma de reunir a família e os amigos em que *“todos se divertiam”*.

Segundo Abreu (1999, p.97),

Sem a intermediação da escola e da crítica literária – encarregadas de transmitir os “clássicos” ao longo das gerações –, sem bibliotecas e acervos interessados em colecioná-los, os folhetos dependiam da aceitação do público para que permanecessem.

Nesse sentido, por ser caracterizado pela sua linguagem popular, a partir das rimas retratando causos e histórias, além do baixo custo econômico, o cordel passou a ser consumido pela camada popular mais simples. Isso explica o grande interesse dessas pessoas, mesmo analfabetas, em ouvir essa leitura *“[...] meus avós eram analfabetos [...] Então minha avó mandava comprar os livrinhos na feira e juntava para quando minha mãe fosse na época do São João e Dezembro. Aí naquele interior convidava os vizinhos, fazia aquele fogo, com aquela lua cheia, lua nova aí mamãe começava a ler os livros e todos se divertiam [...]”*. O cordel tornou-se, então, uma leitura prazerosa, que não poderia ser admitida pela escola, pois fugia as normas e os padrões da leitura de “alta qualidade”.

Considerando a faixa etária da professora e o período em que vivenciou esse processo, podemos afirmar que essa leitura era considerada clandestina, pois eram leituras de “baixa qualidade”, devido à hierarquia de valores imposta às práticas de leitura, a partir da classificação da escola, influenciada pela teoria literária.

Segundo Guedes-Pinto (2002, p.202),

Um preconceito com relação a algumas práticas socioculturais foi sendo construído historicamente, pela camada social dominante, principalmente com relação a esta “sub-leitura” praticada pela população mais simples. Assim, enquanto a leitura dos clássicos era considerada legítima, as leituras populares eram consideradas clandestinas, inadequadas e vazias. Porém, como os livros de bolso e almanaques eram de fácil acesso, permitindo múltiplas formas de leituras, através das quais eram consumidas em larga escala pelos analfabetos ou pelas pessoas pouco letradas, a elite supostamente mais culta passou a tomar medidas [...] a fim de evitar que a disseminação de tais práticas de leituras maculassem a cultura genuína dos “verdadeiros livros”.

Apesar de vivenciar o evento de leitura com o cordel, notamos que a dificuldade de acesso a outros materiais de leitura e a forma como a leitura era vivenciada na escola fazia com que Mara se apropriasse cada vez mais dessa prática de leitura.

[...] eu fantasiava muito, então se eu pegasse um pedaço de jornal velho, uma folha de revista, como não tinha em casa nada disso, aí então quando vinha da venda um pedaço de papel escrito, aí eu ia fantasiando e inventando que ali estava escrito, eu sabia que existia letra e deveria ter alguma coisa escrita que eu já estava estudando, eu ficava lendo uma história que a professora dava na classe, inventava histórias em pedaços de papel e depois quando aprendi a ler mesmo, o que eu pegasse eu ia lendo tudo. Minha mãe não podia comprar, mas o que minhas colegas tinham eu pedia emprestado e lia, então eu sempre estava com alguma coisa lendo.

A prática da leitura estava presente no cotidiano da professora, mesmo sem que ela percebesse. Talvez isso ocorra pela didatização que a escola faz sobre as práticas de leitura.

Quando Mara lembra que pegava um jornal velho ou uma folha de revista, percebemos que a prática da leitura ultrapassava o livro didático, utilizando-se de outros materiais que proporcionassem a leitura. E nesse caso, a situação econômica não impediu que a professora continuasse o seu processo, na medida que afirma *“mas o que minhas colegas tinham eu pedia emprestado e lia”*.

Em seu relato, também podemos encontrar outro evento com relação a leitura que Mara realiza no seu dia-a-dia.

Hoje leitura prazerosa nenhuma. Só leitura de conhecimento, informação para escrever a monografia, tendo como finalidade a melhoria da prática pedagógica.

Atualmente estou lendo vários teóricos que escrevem sobre currículos e avaliação e também o jornal Tribuna e a revista Nova Escola. Vou a biblioteca quando preciso estudar em grupo.

Mara compreende a leitura enquanto prazer e aprendizagem de novos conhecimentos. Porém, a leitura que realiza tem um caráter profissional, para a sua formação e o exercício da sua atividade docente.

Quando afirma que lê autores sobre temas relacionados a sua monografia do curso de Especialização em EJA, Mara exerce a prática da leitura na medida que faz fichamento sobre os autores, discute o que foi lido e escreve suas reflexões. Essa leitura, segundo Guedes-Pinto (2002), se constitui em uma leitura profissional.

[...] as professoras frequentemente consumirem revistas, livros e/ou informativos que veiculam material que podem melhor informá-las e

orientá-las no exercício do seu trabalho no magistério, mesmo com as dificuldades financeiras. Suas práticas de leitura, neste aspecto, são marcadas pela preocupação e dedicação ao trabalho em sala de aula. Buscam, através de suas possibilidades concretas de acesso à leitura, aperfeiçoar sua prática docente (GUEDES-PINTO, 2002, p.228).

Essa afirmação é notável na fala de Mara “*Atualmente estou lendo vários teóricos que escrevem sobre currículos e avaliação e também o jornal Tribuna e a revista Nova Escola*”. Sua preocupação maior é realizar práticas de leitura que favoreçam a sua prática pedagógica.

Em pesquisa realizada por Vieira (1998), notamos que esse tipo de leitura, como da Revista Nova Escola, tem uma organização que se aproxima a realidade da escola, transpondo para as suas seções os ambientes e situações vividos dentro do contexto escolar. “A busca de sintonia com a escola é tão evidente que a revista adaptou sua forma de distribuição ao calendário da escola, não circulando nos meses em que esta se encontra em recesso” (idem, p.130).

Portanto, observamos eventos significativos de leitura na vida de Mara que contribuíram para a sua formação enquanto leitora.

A partir deste momento iremos transferir nosso olhar para Sandra. Ela é professora a 14 anos, em que exerce a profissão com gratificação. Sua opção por EJA foi pela disponibilidade de horário, visto que já trabalha durante o período diurno.

Durante sua fala, tivemos dificuldades em detectar com mais precisão os eventos e as práticas de leitura que contribuíssem para sua formação enquanto leitora. Tentamos inferir sobre alguns aspectos que deram pistas para identificação desses eventos.

Assim como Mara, Sandra também vivenciou o processo de alfabetização pautado na perspectiva tradicional, com forte ênfase no uso da cartilha, mesmo tendo estudado no ensino particular.

Porém, devido as suas dificuldades de aprendizagem, Sandra necessitou de aulas de reforço, que inferimos ser um evento de leitura significativo na vida da professora-alfabetizadora.

[...] minha mãe sentiu essa necessidade por causa das observações que os professores faziam, porque eu não acompanhava. Passei um tempo, mas aí eu disse a ela que não precisava mais, pois eu reconhecia que além de pagar a escola particular ela ainda tinha que pagar o reforço e eu percebia dificuldade.

Notamos na fala de Sandra que havia uma preocupação, por parte da família, para que ela se apropriasse da leitura e da escrita. Isso mostra o esforço da família em pagar a escola particular e as aulas de reforço.

Enquanto evento de leitura, as aulas de reforço nos possibilitam inferir que a prática da leitura era pautada na repetição, memorização, codificação e decodificação daquilo que era visto na escola e que seria cobrado depois para que pudesse avançar nas séries e acompanhar a turma. E é interessante observar que Sandra atribui a professora do reforço os seus avanços com relação a leitura e a escrita.

No seu relato, percebemos que somente na escola e nas aulas de reforço é que Sandra mantinha contato com materiais de leitura e só após iniciar sua vida profissional que passou a ter maior contato com livros. Porém, sabemos que muitos professores realizam um caminho acadêmico frágil durante a sua formação em nível

superior para o exercício da docência. Nesse sentido, suas leituras são marcadas por textos específicos para a área de atuação e fragmentados.

De acordo com Britto (1998, p.76-77),

Em função tanto das condições de trabalho, da dificuldade de formação e da própria imersão na cultura escolar, a leitura do professor, de um modo geral, acaba circunscrita aos produtos didáticos feitos como “material de apoio pedagógico”. Com isso, o professor acaba por usar este material, que deveria ser para o aluno, para a sua própria formação [...].

A professora lembra também que o primeiro livro lido foi no ensino médio, um livro de literatura cobrado pela escola com a intenção de preencher um questionário. A leitura desse livro também se constituiu em um evento de leitura, em que a prática era a forma de responder as questões sobre a obra. Essa forma de conceber a leitura também é uma marca característica da escola que perpetua até hoje.

Para Sandra, a leitura é uma necessidade, em que ela afirma não ter tempo para realizar leituras prazerosas, apenas aquelas relacionadas à sua prática pedagógica. Isso é comum as leituras realizadas pelos professores.

Ao retomarmos a fala de Sandra, observamos que a leitura do jornal também se constitui em um evento de leitura. “[...] *Eu leio um jornal, a parte que me chame a atenção, mas eu vou pra parte de piadas, é uma coisa que eu procuro encaixar no meu trabalho*”. Neste evento, podemos inferir duas práticas de leitura: a das notícias que chamam atenção e a das piadas.

Tais práticas de leitura, hoje, são leituras autorizadas, devido as transformações ocorridas no processo educacional, com os estudos dos gêneros textuais e do letramento, permitindo que os materiais que circulam na sociedade em geral possam e devam ser trabalhados na escola. Porém, a forma como essa prática se realiza é que dará a função social do trabalho com cada gênero.

Talvez, devido a história de escolarização vivida pela professora e o seu processo de formação, marcado pela falta de incentivo a leitura, inferimos que o uso desses materiais em sala de aula não dêem conta da sua real função, sendo utilizados de forma didatizadas e o texto usado como pretexto para o ensino de gramática.

Devido às circunstâncias de realização das entrevistas e as respostas obtidas, compreendemos que a fala de Sandra não nos deu subsídios para a identificação precisa dos eventos e práticas de leitura que a constituíram enquanto leitora.

A partir desse momento iremos analisar os eventos e as práticas de leitura de Fernanda, que é formada em Letras, exercendo o magistério desde 1995. Gosta de atuar como professora, mas tem uma paixão pela área jurídica. Assim como Sandra, a opção por EJA se deu pela disponibilidade de horário.

Observamos alguns eventos de leitura significativos durante as narrativas de Fernanda. Assim como as demais professoras, seu processo de alfabetização também foi baseado na perspectiva tradicional de ensino.

[...] eu lembro que a gente pintava, cobria, ligava números, mas eu via que não estava aprendendo, aprendia mais em casa [...] na terceira série [...] foi quando eu aprendi a fazer conta e a ler de verdade, fazia as chamadas composições (redações) [...] eu fazia e tirava a maior nota da sala.

A escrita das redações foi um importante evento de letramento escolar vivenciado por Fernanda durante seu processo inicial de escolarização. Seu relato não deixa claro como se deu essa prática, mas inferimos que as composições foram

realizadas a partir de um tema dado pela professora, em que os alunos deveriam escrever sobre ele, observando a coesão e a coerência do texto.

Durante o resgate da sua história de leitura realizado no capítulo anterior, percebemos que Fernanda, diferentemente das outras professoras, tinha acesso a materiais de leitura em sua casa, recebendo estímulos de sua mãe, que também era professora.

[...] eu tinha isso em casa, lá nós tínhamos uma biblioteca com os clássicos, tínhamos a assinatura para as férias da Revista Picolé, Nosso Amiguinho [...] Eram essas revistas e os clássicos que tínhamos em casa, além de Poliana Menina, Poliana Moça e também A Hora do Amor, Escaravelho do Diabo que foram livros adotados pela escola, nós líamos e eles faziam as perguntas.

Desta forma, a família constituiu um papel fundamental para a formação leitora na vida de Fernanda. Batista (1998) faz uma reflexão sobre esse papel da família para o incentivo da leitura, mesmo que seja para a execução das tarefas escolares, sem ter como objetivo real essa formação leitora.

Trata-se de um conjunto de investimentos familiares destinados a favorecer ou ampliar os resultados da ação escolar. Está voltada não particularmente para a formação de leitores, mas antes para o fornecimento de condições de êxito escolar, a leitura sendo percebida como uma dessas condições. Traduz-se na manifestação, por parte dos pais, de atitudes que revelam uma valorização da escrita e de sua aquisição, aquisição de objetos escolares, na criação de espaços e condições para que as crianças tenham contato com a escrita e com o universo escolar; manifesta-se, também, na aquisição de alguns livros infantis, no acompanhamento regular das atividades escolares, no ensino das letras do alfabeto e de alguns nomes próprios, na realização de atividades escolares sem exigência da escola (exercícios de irmãos mais velhos que são reutilizados com os mais novos, por exemplo), e na organização do tempo livre das crianças em atividades de “lazer instrutivo” (idem, p.39-40).

Notamos também que as condições socioeconômicas da família, além da clareza sobre a importância da leitura, mesmo que fosse para cumprir as tarefas escolares, proporcionaram a Fernanda um caminho diferente com relação às outras professoras.

A professora lembra que sua mãe lia fábulas e contos de fadas. Essa leitura realizada pela mãe também se constitui em um evento de leitura, diferente daquele vivido na escola. Na escola, a leitura é vista enquanto obrigação, com um objetivo definido e sistematizado “[...] e também *A Hora do Amor, Escaravelho do Diabo que foram livros adotados pela escola, nós líamos e eles faziam as perguntas*”.

Quando Fernanda afirma que lia o texto e “eles” faziam as perguntas, ela se refere aos professores, que sempre cobravam algo sobre determinada leitura. Uma prática muito diferente da que a professora vivenciava em casa. Ao contrário da escola, em casa a leitura era vivida por prazer, por encantamento, uma leitura que contemplasse as funções sociais do texto, não apenas as escolares. Acreditamos que essa forma de lidar com a leitura favoreceu para o letramento social da professora.

De acordo com Batista (1998, p.43),

Ao contrário das práticas não-escolares de leitura – particularmente daquelas que se desenvolvem nos espaços da vida privada, que acentuam a gratuidade, o “desinteresse” e a autonomia do leitor –, as práticas escolares se constroem em nome da “não-gratuidade”, de uma finalidade de aprendizado e se desenvolvem com base em gestos que procuram garantir sua consecução: o controle do professor, que direciona a leitura e submete a autonomia do aprendiz; a realização de exercícios e avaliações, o desenvolvimento de atitude atenta ao pormenor e à minúcia, a utilização de formas de anotações e registro, uma disposição de buscar nos textos um ensinamento, uma regra, uma máxima, uma instrução.

Outro evento significativo no relato de Fernanda é leitura que hoje ela realiza. *“Eu leio reportagens de revistas, leio jornal, contos, poesias, trabalho com música [...] Eu também leio por prazer e muitas delas eu trabalho [...]”*.

Como nos mostra a fala de Fernanda, podemos inferir que, mesmo afirmando que realiza leituras prazerosas, os gêneros textuais citados acima refletem o seu uso no contexto escolar. Uma prática de leitura com textos que circulam na sociedade em geral, sendo utilizados na sua prática pedagógica enquanto professora *“muitas delas eu trabalho”*.

Após a análise dos eventos e práticas de leitura das professoras, os resultados mostram, de modo geral, duas importantes agências de letramento que favoreçam a formação leitora de Mara, Sandra e Fernanda: a família e a escola.

Os eventos vividos pelas professoras em casa com a família serviram como mediadores para a prática do letramento escolar. Nesse sentido, Batista (1998) reforça essa questão ao afirmar que os professores são “leitores escolares”, mesmo que suas leituras sejam realizadas fora do contexto escolar. Essa leitura escolar se constitui não pelo texto que lê, mas a forma como se apropria desse texto e os usos que faz dessa leitura.

Desta forma, a leitura e a escrita na escola integram eventos e práticas de letramento específicos para a aprendizagem no contexto escolar, que são bastante distintos dos que acontecem em ambientes não escolares. Com isso, notamos que as professoras limitam-se a cultura escolar, utilizando do mesmo modo os textos em geral.

Outro aspecto importante a ser destacado é a ausência de leituras desvinculadas das suas práticas pedagógicas. Podemos atribuir essa ausência a situação socioeconômica e a sobrecarga de trabalho, que restringe suas práticas de leitura aos materiais a serem utilizados em suas aulas.

O fato é que, para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos

textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro (BRITTO, 1998, p.77-78).

Portanto, os eventos e práticas de leitura vivenciados pelas professoras-alfabetizadoras de EJA contribuíram muito mais para a seu processo de letramento individual do que social, devido a presença das práticas escolares de uso da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter atingido o objetivo geral desta dissertação, que consiste em analisar os eventos e práticas de leitura vivenciados pelas professoras-alfabetizadoras da educação de jovens e adultos, a partir de suas histórias de escolarização e experiências de leitura, que contribuíram para a sua formação enquanto leitoras.

Nosso objeto de estudo foram as professoras-alfabetizadoras da rede municipal de Educação de Maceió, que atuam na 1ª fase da Educação de Jovens e Adultos, que possuem formação em nível superior, seja em pedagogia ou outras licenciaturas e que entraram nessa modalidade de ensino no período de 1999 a 2004.

Este trabalho baseou-se nos estudos de pesquisadores da área educacional, assim como da linguagem, para que pudéssemos fazer a interface entre as áreas, a fim de atingir os objetivos propostos em busca dos resultados almejados. Para isso, utilizamos como referenciais teóricos Batista (1998), Britto (1998), Guedes-Pinto (2002), Freire (2003, 2005), Kleiman (1995), Koch (2006), Lajolo e Zilberman (1996), Marcuschi (2001, 2003), Soares (2002, 2003), entre outros.

Para realização da investigação, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas. Os dados foram analisados a partir de duas categorias: eventos de leitura e práticas de leitura, em que estabelecemos uma relação direta das narrativas das professoras-alfabetizadoras com os autores que fundamentam a pesquisa.

Com base nos resultados, percebemos que as professoras-alfabetizadoras de EJA vivenciaram diferentes eventos e práticas de leitura que contribuíram para a sua

formação enquanto leitoras. A maioria desses eventos foi proporcionado pela agência de letramento escola. Porém, vale ressaltar que houve também uma contribuição significativa da família, outra agência de letramento, que não mediu esforços para a formação escolar e profissional das professoras.

A partir dessa investigação, observamos, também, que as práticas de leitura das professoras, muitas vezes, são restritas aos livros didáticos, em que seu processo de escolarização foi marcado pelo tradicionalismo da escola, que reproduzia práticas de leitura desvinculadas da sua realidade.

De certa forma, as professoras ainda não conseguem efetivar leituras que possam ser constituídas como legítimas e de sua apropriação. As velhas formas de considerar as leituras de “boa qualidade” ainda estão fortemente presentes em suas práticas de leitura.

Notamos que os eventos e práticas de leitura vivenciados pelas professoras-alfabetizadoras de EJA contribuíram significativamente para o processo de letramento individual, por conta da forte presença de práticas escolares de uso da leitura e da escrita.

Sendo assim, muito mais que “leitores-interditados”, as professoras são “leitoras-escolares”, pois suas práticas de leitura ainda são limitadas por diversas razões. Uma delas seria a situação socioeconômica, que não possibilita o acesso a outras fontes de leitura que não sejam as direcionadas para o seu trabalho pedagógico. Conseqüentemente, pela necessidade de obtenção de salário e renda que garanta a sobrevivência, as professoras sobrecarregam sua força de trabalho, não disponibilizando de tempo para realização de outras leituras.

Inferimos também que a falta de incentivo e apoio nos cursos de formação de professores não contribuem para a sua formação leitora, pois ainda consideram a

leitura como uma questão individual e de interesse de cada sujeito, desconsiderando as leituras clandestinas e voltando-se para a velha concepção de “leituras de alta qualidade”.

Não podemos negar que, mesmo escolarizados, os eventos e as práticas de leitura vivenciados nas histórias de vida durante seu processo de escolarização e formação profissional das professoras são de fundamental importância para a sua formação enquanto leitora. Porém, é uma formação restrita, que implica e reflete a sua atuação enquanto professoras da educação de jovens e adultos.

Portanto, acreditamos que a função da pesquisa em educação é investigar uma realidade e apresentar reflexões sobre o tema abordado. Sabemos dos limites que envolvem uma dissertação de mestrado, mas esperamos ter contribuído para a formação da professoras-alfabetizadoras e dos demais professores que atuam na educação de jovens e adultos, além de ter despertado o interesse e olhar sobre essa temática, visto que ainda são poucas as pesquisas realizadas nessa área.

Esperamos também que, em estudos futuros, possamos aprofundar ainda mais nosso olhar sobre os eventos e as práticas de leitura do professor de EJA, analisando como esses eventos e práticas são vivenciados na sala de aula dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ALMEIDA, A. L. de C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Â. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GENANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GENANDSZNAJDER, F. **Ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

ARAÚJO, M. J. de G. M. de. **Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares**. 2000, 9p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/1022T.PDF>>. Acesso em 08 de abril de 2005.

BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BATISTA, A. A. G. Os (as) professores (as) são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

BELLENGER, L. **Os métodos da leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editors, 1979.

BRASILEIRO, R. M. de O. **Professor: Um Leitor “interditado”**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COUTINHO, A. C. F. Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos. In: Alfabetização Solidária e Instituto Unibanco (Org.). **Prêmio Instituto Unibanco de Educação de Jovens e Adultos – 2006**. São Paulo: Unimarco, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 40.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002, p.88-102.

GOULART, C.M.A. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Trabalho apresentado na Sessão Coordenada Tema

Bakhtinianos na III Conferência de Estudos Sócio-Culturais. Campinas/ SP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, julho de 2000.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, M. et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p.79-106.

KLEIMAN, Â. B.; SIGNORINE, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LÜDKE, M.; MARLI, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 8ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2004

MARCUSCHI, L. A.. **Da fala para a escrita: atividades de textualização.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e ventos comunicativos. IN: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36

MELO, D. M. (et al). **Leitura e escrita nas vozes de futuros professores.** 2000, 11p. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/23/textos/1008t.PDF>>. Acesso em 22 de abril de 2005.

MOURA, T. M.de M. **Letramento (s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas.** Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL. Maceió, julho de 2004.

_____. **Resultados de aprendizagens de alunos que passaram pelo Programa Alfabetização Solidária:** conteúdos e “competências básicas” adquiridos e utilizados. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL. Maceió, julho de 2003.

QUEIROZ, M. L. de. O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na alfabetização de jovens e adultos. In: MOURA, D. (Org.). **Língua e ensino:** dimensões heterogêneas. Maceió: EDUFAL, 2000.

_____. O processo de letramento de alunos jovens e adultos. **Educação**, Maceió: Imprensa Universitária UFAL, ano 10, n.17, p.77-100, dez 2002.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos. São Paulo: Papyrus – Ação Educativa, 1999.

ROCHA, H. A. B. **A trajetória de vida na constituição de professoras leitoras.** 2002, 11p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/heleniceaparecidaroachat10.rtf>>. Acesso em 20 de abril de 2005.

SANTOS, M. F. O. (et al). **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos em Maceió.** Maceió: FAPEAL, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil.** Global: São Paulo, 2003, p.89-114.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva.

VIEIRA, M. L. O trabalho do autor na construção do leitor na revista Nova Escola. In: MARINHO, M.; SILVA, S. S. R. (Orgs). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA³⁰

Uma História de Leitura: A Formação da Professora-Alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos, seus Eventos e suas Práticas.

Regina Maria de Oliveira Brasileiro

Roteiro de entrevista realizado com as professoras da 1ª fase da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de construir as suas histórias de leitura, a partir de suas experiências e vivências com a leitura, identificando os eventos e práticas de leitura que ocorreram durante suas histórias de vida.

Parte 1 – Dados Pessoais

Nome

Idade

Estado Civil

Naturalidade

Origem da família: Zona Rural ou Zona Urbana

Nível de escolarização dos pais

Filhos - quantidade

Nível de escolarização dos filhos:

Renda mensal:

Parte 2 – Formação e Experiência Profissional

Formação: Nível Médio

Nível Superior – Curso

Pós-Graduação – Curso

O que o motivou para escolher essa profissão?

Você gosta da sua profissão?

³⁰ Esta entrevista foi elaborada com base na pesquisa de Ana Lúcia Guedes-Pinto, intitulada “Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade formação profissionais”, no que se refere a Parte 3 – Histórias e Experiências de Leitura. Lembramos ainda que a entrevista realizada foi semi-estruturada, permitindo outros questionamentos além dos que estão no roteiro, de acordo com a fala das professoras.

Por que ser professor da educação de jovens e adultos

Você tem outras experiências como professor em outras áreas e locais?

Parte 3 – Histórias e Experiências de Leitura

Como foi alfabetizado

Como você aprendeu a ler e se interessou pela leitura

Quem te introduziu no mundo dos livros?

Qual o primeiro livro que você leu?

Como foi vivida a leitura na escola?

Como era vivida a leitura dentro da sua casa na infância?

O que leram para você? Quando?

Quem a (o) incentivava buscar na leitura divertimento, prazer, relax, encantamento, fuga da realidade?

Teve alguma pessoa marcante em sua relação com a leitura?

O que é leitura para você?

Hoje, como você vivencia a leitura?

Que tipo de leitura você se identifica?

Que tipo de leitura você costuma fazer no seu dia-a-dia?

Qual a importância da família no seu processo de leitura? Houve influência de outras agências, instituições, pessoas nesse processo?

Que ambientes você conhece que possibilite a leitura das pessoas? Você frequenta esses ambientes? Os seus alunos frequentam esses ambientes?

Existe a circulação de materiais de leitura na sua sala de aula? Quais materiais?