

PROFESSOR ALFABETIZADOR DA EJA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Paula Alves de AGUIAR*
Nilcéa Lemos PELANDRÉ**

ABSTRACT: This paper presents an outline of qualitative research that investigated the reading practices of an alphabetization class of Youth and Adults - EJA, the municipal schools and the teacher of that class, in 2007. Give some highlight specifically to the previous experiences of reading of the teacher, his conceptions of literacy, his expectations about teaching and learning in adult education and reading materials used in classes. The reading this text is considered as a plural practice, which is characterized as literacy practice. The main theoretical framework are: Kleiman (2004), Fischer (2007), Gee (2005), Dionisio (2007) and Vóvio (2007). It starts from the assumption that the reading practices of the EJA learners are influenced by both the teacher and their students. From this perspective, it is based discussing the conception of reading that underlies the teaching practice in order to know the micro-environments where are developed reading practices in adult education.

1. Introdução

O processo de escolarização da alfabetização mudou os modos de ensinar a leitura e a escrita. As práticas pedagógicas de alfabetização têm sido influenciadas por diferentes concepções de ensino e aprendizagem que nem sempre consideram os fatores sociais, lingüísticos, psicológicos, pedagógicos, econômicos e históricos imbricados nesse processo.

Essa complexidade de fatores que compõem a alfabetização faz-se sentir nas salas de aula e no discurso dos professores, como se observou em pesquisa realizada em uma turma de educação de jovens e adultos, da rede pública de um município de Santa Catarina, cujos dados de entrevista com o professor serão apresentados neste texto.

A pesquisa da qual se fez o recorte foi realizada por Aguiar (2009). Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico e os dados a serem destacados dizem respeito às concepções de leitura do professor e sua representação de analfabeto. Na pesquisa referida, além da entrevista semi-estruturada, foram realizadas também observações em sala de aula e realizadas interlocuções com o professor, em diferentes momentos, num período de seis meses. Experiências prévias de leitura do professor, sua compreensão de analfabetismo, sua expectativa sobre o ensino e a aprendizagem na EJA e os materiais de leitura que utilizava auxiliaram na análise da concepção de leitura do professor, cujas influências se faziam sentir no processo de ensino e aprendizagem.

O professor, em sua prática de sala de aula, demonstrava diferentes modos de compreender o processo de alfabetização e seu discurso revelava que a apropriação de conceitos sobre o ensino da linguagem escrita, especialmente sobre a leitura, se dera de forma fragmentada e desarticulada.

A perspectiva teórica adotada para a análise desses dados tem por base os estudos que expandem o conceito de letramento para além do domínio das habilidades de leitura e escrita, ultrapassando os limites da educação formal, estando, portanto, relacionado também às interações cotidianas. O letramento não se restringe a um conjunto de competências

* Doutoranda; Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina e Instituto Federal de Santa Catarina.

** Dra.; Universidade Federal de Santa Catarina.

cognitivas individuais. Os estudos sobre a leitura e a escrita nas sociedades grafocêntricas¹ (DIONÍSIO, 2007; FISCHER 2007; GEE 2005 e VÓVIO 2007), como o que será apresentado neste texto, levam em conta que as práticas de letramento são constantes na interação social. As pessoas, desde seus mais rotineiros hábitos, como ler um jornal, observar um folder promocional ou discutir o conteúdo de um livro, utilizam práticas letradas.

2. Letramento e leitura: relações constituídas socialmente

Neste texto considera-se letramento como “um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto” (DIONÍSIO, 2007, p. 210). Ele é visto como práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas e não como um conjunto de competências cognitivas individuais. A alfabetização, nesse contexto, referida apenas ao domínio do código gráfico, está relacionada à escola; já o letramento não apresenta necessariamente relação com a escola, por constituir-se de diferentes práticas sociais.

Corroborar-se a teoria de Tfouni (2006) para a qual não existem pessoas que vivam em sociedades grafocêntricas e que tenham “grau zero” de letramento. As pessoas podem não saber ler e escrever, mas, ao participarem de práticas letradas em seu cotidiano, fazem uso delas e aprendem as estratégias orais letradas. Essas pessoas não são, então, iletradas e sim não-alfabetizadas, por desconhecerem o alfabeto.

Segundo os Novos Estudos do Letramento², são condições fundamentais à formação dos sujeitos letrados o contato com diferentes discursos e vários modelos culturais para a apropriação e o desenvolvimento de conhecimentos locais e globais, de forma crítica, uma vez que “os sujeitos são construídos nessas práticas, e podem ser construídos como sujeitos letrados ou não” (DIONÍSIO, 2007, p. 219).

Fischer (2007) analisa “a construção de letramentos na esfera acadêmica”. Em seu texto, fundamentada em Gee (2001), discute o conceito de discurso, para melhor compreender o fenômeno do letramento. Eles o definem o discurso como sendo as diversificadas linguagens sociais, as suas características ideológicas, os tipos de letramento e as relações de poder e os sentidos desses elementos para os indivíduos de uma determinada sociedade. Para esses autores, os discursos explicitam o pertencimento dos indivíduos a uma comunidade de prática cultural específica. E aqueles valorizados socialmente são chamados de discursos dominantes e contribuem para explicar as diferentes identidades sociais.

Gee (2005) classifica os discursos em primários e secundários. Os primários são os que os indivíduos adquirem enquanto membros de uma comunidade específica, normalmente a família. Tais discursos “configuram nossa primeira identidade social”³ (GEE, 2005, p. 152). Já os discursos denominados secundários são aqueles que sofrem influência de outras esferas sociais como escolas, igrejas, organizações sindicais, bibliotecas, partidos políticos... Tais discursos “podem ser locais, de caráter comunitário, ou de orientação mais geral”⁴ (GEE, 2005, p. 155); [os secundários] acontecem relacionados com os discursos primários e fazem parte dos processos de socialização. Os discursos também são classificados, pelo autor, como adquiridos e aprendidos. Os discursos adquiridos são desenvolvidos de forma mais espontânea, sem o ensino formal, e os aprendidos são aqueles para o qual existe um ensino

¹ As sociedades grafocêntricas são aquelas cuja organização social está centrada na leitura e escrita.

² Os principais autores dos Novos Estudos do Letramento são David Barton (1994), Paul Gee (2004), Mary Hamilton (1994) e Brian Street (1995).

³ Tradução nossa.

⁴ Tradução nossa.

sistemático, intencional como o que ocorre nas escolas. É importante perceber que, conforme destaca Fischer (2007), as fronteiras entre discursos primários e secundários e adquiridos e aprendidos não é precisa, existe uma forte relação entre eles, o que faz com que acabem por se misturar no processo de formação dos sujeitos.

Durante o processo de formação escolar, como ressalta Fischer (2007), é possível que a relação entre discurso adquirido e aprendido seja tranquila. Isso ocorre quando as estratégias utilizadas na socialização primária são semelhantes àquelas utilizadas na escola, local de socialização secundária. Quando os discursos primários são valorizados pelos discursos dominantes da escola, o aprendizado ocorre de forma facilitada. Entretanto, quando os discursos primários são diferentes dos dominantes da escola, como os discursos dos alunos que frequentam os programas de educação de jovens e adultos, a aprendizagem torna-se mais difícil, podendo ocasionar processos de exclusão.

Os sujeitos da EJA, ao passarem a interagir com os discursos dominantes, acabam por se tornarem observadores conscientes e, desse discurso, com apoio do metac conhecimento⁵, passam a se orientar na utilização dos discursos dominantes, que lhes possibilitam a expansão de seus conhecimentos de linguagem e seus usos, frente aos conflitos e tensões que se estabelecem e com os quais eles têm de lidar. Assim, os indivíduos vão construindo um discurso que Gee (2005, p. 160) denomina de “reciclado”. Ele define discurso reciclado como “uma aquisição parcial unida com metac conhecimento e estratégias para ‘fazer’”. Esse discurso pode ser temporário, utilizado enquanto se está na situação ou até que se adquira fluência no discurso dominante, o que pode acontecer quando este for utilizado “em um contexto sócio-cultural significativo” (FISCHER, 2007, p. 39).

O conceito de discurso reciclado leva-nos à compreensão da necessidade de na EJA se estabelecer relação com as práticas de letramento significativas para os alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem das práticas de letramento dominantes. Isto certamente diminuiria a exclusão escolar e permitiria que esses indivíduos se tornassem efetivamente sujeitos de direitos ao possibilitar a ampliação de sua participação nas práticas sociais letradas.

Quando os indivíduos passam a ter controle sobre os discursos primários e secundários e a influência na sua formação como sujeitos letrados, desenvolvem um letramento crítico. Essa discussão remete à alfabetização para a emancipação, conforme Freire, 2006.

O letramento crítico ocorre com o aprendizado efetivo, com a apropriação de conhecimentos, possibilitando o acesso a diferentes formas de poder. Quando as práticas de leitura dos alfabetizandos da EJA pautam-se no desenvolvimento de um letramento crítico, barreiras são eliminadas e o aprendizado acontece, pois são ensejados aos indivíduos a reflexão, o questionamento, a expansão e a modificação de suas próprias práticas de letramento.

A leitura constitui práticas sociais de letramento. Usamos o termo práticas, no plural, porque “sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, tendo variados efeitos sociais e mentais em contextos sociais e culturais específicos” (VÓVIO, 2007, p.4). A leitura envolve o domínio de várias habilidades, atitudes e conhecimentos, nas diferentes esferas sociais, como a produção de significados, a construção de sentidos, a capacidade de interpretação, de fazer análises e associações com o conhecimento prévio sobre o assunto, a familiaridade com diferentes tipos de textos. A leitura depende também das intenções do leitor e das representações que constrói a partir dela.

⁵ O metac conhecimento, neste caso, é o conhecimento dos processos que envolvem a constituição dos discursos (FISCHER, 2007).

Segundo Vóvio (2007), a leitura como prática plural “tem o potencial de fazer emergir uma variedade de práticas e um número surpreendente de vozes e discursos apagados ou não reconhecidos por aqueles que acreditam que a leitura é um ato invariável e único” (VÓVIO, 2007, p. 2). Ela ressalta os diferentes objetivos, os vários modos de ler e os diversificados comportamentos atribuídos ao leitor. O leitor deixa de ser um leitor idealizado e se transforma em leitor real, pois todos os tipos de leitura são válidos e relacionados aos diferentes eventos de letramento.

Ao contrário, a leitura como prática individual, expressão tradicionalmente utilizada, considera essa prática uma técnica individualmente adquirida, sem relação com o contexto, o período em que é realizada e o grupo social (KLEIMAN, 2004).

Assumindo-se a dimensão plural, amplia-se o conceito de leitura e passa-se a considerar, assim como Freire (2006), não apenas o domínio das habilidades, mas, acima de tudo, a oportunidade de os indivíduos agirem criticamente sobre a realidade, visando a sua ação sobre ela, a emancipação pela conscientização: aprender a ler para fazer uma leitura crítica da realidade, para além do aprendizado dessa tecnologia. As práticas educativas não são neutras, elas acontecem em um determinado contexto sócio-histórico, econômico e as experiências de vida de quem aprende tem implicações no processo de escolarização e vice e versa.

Práticas de leitura, como já afirmamos, são práticas de letramento. E o letramento não se limita à formação inicial de leitores, ele se desenvolve no decorrer das diferentes relações sociais que se vão estabelecendo, fazendo com que os indivíduos continuem utilizando essas práticas em sua vida. Assim como os alunos da EJA, o professor pesquisado também é alguém em processo de letramento.

A formação de leitores ativos e críticos, no contexto da sociedade grafocêntrica, é possibilitada pelas relações sociais e pelos materiais de leitura e escrita. As relações sociais e as formas de ler estão relacionadas às condições históricas e sociais em que são desenvolvidas, razão pela qual se diz que “não há uma leitura “boa ou ruim”, “certa ou errada”, mas leituras que acontecem respondendo ao contexto em que esta leitura se dá” (PELANDRÉ; RESE, 2005, p. 9). Os leitores interagem em diferentes esferas sociais, com diferentes práticas de letramento e finalidades; as formas de ler e as competências variam e são construídas nesse processo de interação.

3. Dizeres do professor pesquisado

O professor sujeito da pesquisa, nomeado, neste texto, Maurício, é formado em Pedagogia, com habilitação em séries iniciais. Não possuía formação específica em EJA. Trabalhava com uma carga horária de 60 horas, sendo 20 horas como professor substituto, contratado em caráter temporário, em uma turma de primeiro segmento na EJA de um município catarinense e trabalhava ainda quarenta horas em um outro município, exercendo a função de diretor de uma escola, como funcionário efetivo desse Município. Há cinco anos ele estava atuando como professor da EJA, com o objetivo de aumentar a renda familiar.

Em entrevista, Maurício afirmou não ser necessária nenhuma formação específica⁶ para ingressar como professor na EJA do município pesquisado, somente a habilitação em

⁶ Um dado importante é o apresentado por Pierro e Graciano (2003, p. 23), segundo essas autoras, “de acordo com o Cadastro das Instituições de Educação Superior organizado pelo INEP (www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp), dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil em 2003, apenas 16 deles (1,22%) ofereciam habilitação específica para a modalidade educação de jovens e adultos”.

séries iniciais, já que essa é uma modalidade do ensino fundamental. E a formação contínua, realizada pela Secretaria de Educação do município, acontecia nas reuniões semanais ocorridas todas as sextas-feiras no horário das aulas da EJA, razão pela qual os alunos só tinham aulas de segunda-feira a quinta-feira.

Com relação à não exigência de formação específica para esse ensino, Pierro e Graciano (2003, p. 23), ao pesquisarem sobre lacunas na educação de jovens e adultos, verificaram que “em virtude da ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico, não há carreira específica para educadores desta modalidade educativa”. As autoras destacam que a situação mais comum é a de os professores da EJA serem os mesmos do ensino fundamental, em período contrário, como acontece com o professor por nós entrevistado; e as metodologias utilizadas são semelhantes às praticadas nas aulas para as crianças.

Apesar de não ter clareza das especificidades do trabalho na EJA, Maurício demonstrou considerar diferenciadas a alfabetização de adultos e a de crianças, o que ele atribuía à maior participação dos adultos nas práticas de leitura e escrita, por estarem há mais tempo inseridos em uma sociedade grafocêntrica.

Para Maurício, o letramento não começa apenas quando os indivíduos entram em contato com práticas letradas; para ele, mesmo antes de aprenderem a decodificar o sistema de escrita, os alunos já tinham algum conhecimento, não existindo grau zero de letramento nas sociedades atuais. Esta compreensão do professor vai ao encontro do que discute Tfouni (2006) sobre o conceito de letramento. O professor sabia que os adultos já possuíam vários conhecimentos antes de entrarem na EJA devido ao seu convívio social fora da escola, o que ele chamava de *pré-letramento*. Segundo Maurício, este *pré-letramento* requeria um número menor de informações sobre a escrita, aos adultos, porque eles já possuíam algum conhecimento e isso não permitia a infantilização da prática educativa na EJA; segundo ele, os alunos tinham conhecimentos que precisavam ser valorizados.

Quanto à sua posição sobre a formação dos professores da EJA, Maurício criticava a orientação que a ela é dada; para ele, a educação de jovens e adultos é considerada uma prática assistencialista e não como um direito das pessoas à educação formal, uma vez que a legislação sobre o ensino nessa modalidade permite que qualquer pessoa alfabetize. Sua posição vem ao encontro do que dizem Galvão e Pierro (2007) e Pelandré (2004) sobre a diminuição da responsabilidade do Estado na alfabetização de adultos e as saídas encontradas pela “terceirização da EJA”, ou seja, o repasse dessa responsabilidade, da ação educacional, a outros organismos, e a não inclusão em orçamento público do financiamento adequado à educação daqueles que não conseguiram frequentar o ensino regular. Segundo Pierro e Graciano (2003, p. 24), programas de alfabetização implantados por movimentos ou organizações sociais “recorrem com frequência a voluntários, militantes ou agentes comunitários que não possuem formação técnico-profissional prévia para o magistério, parte dos quais possui reduzida escolaridade”. Essas saídas barateiam a educação, porém desqualificam o ensino.

O professor sujeito da pesquisa, mesmo possuindo pouco tempo livre, declarando trabalhar 60 horas semanais, afirmava dedicar parte de seu tempo, em casa, para ler diferentes tipos de textos, considerando essa prática de grande importância para o desenvolvimento de seu trabalho como alfabetizador.

Para Maurício, ler mais significava assimilar novos conhecimentos que poderiam, posteriormente, ser trabalhados com seus alunos, não para igualar saberes, mais como possibilidade de troca em que ambos, professor e alunos, pudessem participar das interlocuções e contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Na sua vida pessoal, infere-

se, pelos dados obtidos, que a leitura, para ele, é uma prática plural, utilizando-a em diferentes eventos de letramento, sem limitá-la aos períodos de formação.

Na entrevista, o professor revelou também, como mencionado anteriormente, que considera a alfabetização de adultos um direito ao aprendizado da linguagem escrita na escola formal e, para ele, o analfabetismo é a violação desse direito em período histórico anterior ao momento do processo de alfabetização na idade jovem ou adulta. Nas observações de sala de aula, pode-se verificar que seus alunos não eram tratados como pessoas incapazes, necessitados, doentes, carentes ou fracassados, mas como sujeitos de direitos e deveres, conscientes e críticos de seu papel na sociedade.

Ao analfabetismo, muitas vezes, é atribuído um valor pejorativo. É considerado uma “doença” ou uma “cegueira”, como tratam as concepções médico-higienistas; é tido como um inimigo do desenvolvimento pessoal ou ainda como um problema coletivo (GALVÃO; PIERRO, 2007). Essas diferentes concepções indicam diferentes processos de ensino-aprendizagem. Com relação à leitura, ela pode ser ensinada como prática de letramento ou como tendo um fim em si mesma, simplesmente para sanar uma deficiência da pessoa. Conhecer a concepção de analfabetismo do professor tornou-se relevante, pois evidenciou suas representações sobre os alfabetizandos.

Na entrevista, Maurício também foi questionado sobre o tipo de leitor que estava sendo formado na EJA. Ele não foi otimista em sua resposta, destacando a existência de deficiências na formação dos alunos da EJA. Pode-se inferir de sua fala que a formação em leitura dos alunos não estava voltada para a vida, para as práticas de letramento, pois eles continuavam tendo dificuldades para realizar tarefas simples em seu cotidiano, como aquelas do trabalho doméstico, leitura de manuais para a utilização de aparelhos e outros documentos que chegam às casas. Essas dificuldades eram as mesmas que os alunos tinham antes de entrarem na EJA. Perguntou-se para que servia a escolarização.

Maurício respondeu sobre as razões que levavam os alunos a procurem a EJA, *uns vêm para passar o tempo, outros vêm para um processo de aprendizagem para aplicação disso na prática, outros vêm para aprender os códigos, então é muito heterogêneo, não tem uma... característica*. Para o professor, os diferentes objetivos dos alunos interferiam nas leituras desenvolvidas e no aprendizado. Ele afirmou ainda que muitos alunos não liam fora da EJA por falta de tempo; segundo ele, alguns trabalhavam doze horas por dia e o pouco tempo livre que restava era para frequentar a sala de aula da educação de adultos.

Essas informações permitem afirmar que os alunos não tinham tempo para uma leitura por lazer, mas, certamente, a utilizavam em outras situações sociais.

Ao viverem numa sociedade grafocêntrica, as pessoas utilizam a leitura em seus mais rotineiros hábitos como ler o painel de um ônibus, um panfleto de propaganda, olhar o preço de produtos em um mercado, ou seja, são diversas as atividades que requerem a leitura como prática plural, não se considerando apenas aquela leitura individual tradicionalmente concebida, mas todas as formas de leitura, dependendo do contexto e das intenções do leitor.

Maurício em seu discurso não considerou as diferentes leituras possíveis de serem realizadas na prática cotidiana. Contudo, mesmo possuindo pouca expectativa frente ao aprendizado na EJA, ele afirmou que os alunos do primeiro segmento procuram a instituição com o objetivo de aprender, conhecer e se inserir em diferentes práticas de leitura. De acordo com ele, os alunos da classe de alfabetização em que trabalhava não tinham como objetivo o certificado, mas o aprendizado efetivo da leitura e da escrita, a capacidade de se sentirem sujeitos mais ativos em seu meio social.

Com relação ao trabalho de sala de aula, Maurício afirmou utilizar textos diferentes, mas possuir dificuldade para encontrá-los. Segundo ele, o texto da EJA não podia ser

infantilizado e era necessário trabalhar com temas que guardassem alguma relação com as atividades diárias dos alunos.

Para o professor, os alunos tinham necessidade de não se limitarem às questões locais, mas partir delas para discutir assuntos globais, obter novos conhecimentos para a formação de uma consciência crítica. O livro didático da EJA, na visão do professor, focava demasiadamente as questões culturais do município, não oportunizando discussões sobre outros assuntos que também eram necessários para desenvolver o letramento. Embora tivesse clareza sobre a especificidade que deveriam ter os textos da EJA, comentou que retirava de livros didáticos, de 3ª ou 4ª série do ensino fundamental, alguns textos a serem trabalhados em sala de aula, fazendo algumas adaptações nas atividades propostas, porque sentia falta de orientações didáticas que o apoiassem.

Na perspectiva do letramento e da formação crítica para a emancipação dos indivíduos, os textos a serem trabalhados na EJA são aqueles que circulam socialmente e que estão em todos os lugares, cabendo ao professor conhecer seus alunos, saber de suas necessidades de aprendizagem e elaborar o trabalho a ser desenvolvido. Na educação de jovens e adultos, “adaptar matérias utilizadas no ensino fundamental regular é insuficiente e, às vezes, constitui até mesmo uma violência simbólica para os adultos” (GALVÃO; PIERRO, 2007, p. 99).

Ao ser questionado sobre as leituras preferidas dos alfabetizandos, o professor respondeu que eram as atividades mecânicas, pois essas eram as que os alunos concebiam como leitura. Era importante ler para poder escrever, a escrita como cópia. Segundo Maurício, os alfabetizandos chegavam ansiosos para escrever e quando ele propunha um trabalho diferenciado e eles apresentavam dificuldades nessa prática, consideravam necessário o retorno ao modo de ensino que tiveram quando na escola antes da EJA. Reclamavam um ensino semelhante ao que seus filhos e parentes tiveram, tal qual a representação de que dele faziam; um ensino que normalmente se distancia das práticas a serem desenvolvidas na EJA, quando se tem por objetivo desenvolver o letramento. A dificuldade encontrada pelo professor, na sua perspectiva, para o desenvolvimento da leitura de diferentes textos em sala de aula era decorrente de os alunos não acreditarem que tais práticas iriam contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita, objetivo almejado ao entrarem na instituição. No entanto, um dos textos que, segundo o professor, mais despertou o interesse dos alunos para a leitura e possibilitou o desenvolvimento de uma discussão significativa foi um que tinha relação com a vida deles.

Os alunos acreditavam, segundo o professor, que a escola devesse ensinar a cópia e o processo de decodificação para que ocorresse o aprendizado da leitura e da escrita, mas os textos que mais despertavam o interesse deles eram os que possibilitavam o seu envolvimento, aqueles sobre os quais eles tinham alguma coisa a dizer e que contribuía para a formação do letramento crítico (GEE, 2005).

Perguntado sobre a frequência das atividades de leitura em sala, Maurício respondeu:

De leitura... olha de leitura... uma vez por semana eu tenho feito isso, e de um tempo pra cá tenho diminuído a frequência, mas ainda faço leituras...

Essa fala do professor leva-nos a refletir sobre a sua concepção de prática de leitura. Que leitura ele estava considerando? A leitura como prática plural ou como prática individual?

Se considerarmos a leitura como prática plural, como a utilizada pelo professor para se referir às suas práticas pessoais de leitura e a qual se entende neste texto, todas as práticas de sala de aula que envolvem práticas de letramento são também práticas de leitura, com diferentes objetivos e vários modos de ler. As práticas de leitura ocorrem diariamente, durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Maurício, ao falar que a frequência da leitura em

sua classe é de uma vez por semana, estava apresentando um conceito diferente de leitura, estava se referindo à leitura individual, como uma técnica. Essa diferença de concepção entre a leitura em sua prática pessoal e a trabalhada com os alunos demonstra que o professor fazia confusão entre os dois conceitos e as duas diferentes práticas de leitura, quando o objetivo era o ensino da leitura na EJA por meio de práticas de letramento.

O trabalho com a leitura em sala de aula ocorria de várias formas, segundo Maurício. Eram estimuladas a leitura oral, a leitura em grupo e a leitura individual, dependendo das atividades e dos objetivos que tinha com elas. Em seu depoimento, comentou ainda sobre a leitura como prática para o desenvolvimento da oralidade.

Acho que é uma mescla, eu trabalho com diferentes leituras em vários momentos, agora eu estou trabalhando muito com a prática oral, antes eu ia muito para a prática escrita, e agora não, a oralidade, estou buscando a oralidade.

Percebe-se novamente que o professor não tinha clareza sobre com quais práticas de leitura trabalhava em sala de aula. Nessa parte de sua fala, ele declarou que trabalhava a leitura como prática plural em sala de aula, contrariando o falado anteriormente sobre desenvolver a leitura apenas uma vez por semana.

Chama a atenção o comentário sobre o trabalho com a leitura como prática oral, de oralidade. Os jovens e adultos que frequentam programas de alfabetização têm sua prática de linguagem oral desenvolvida e esta muitas vezes é desvalorizada nas instituições formais de ensino que priorizam as práticas de leitura e de escrita, sem darem atenção ao desenvolvimento da oralidade. Maurício, ao enfatizar o desenvolvimento de práticas de oralidade, parece querer evidenciar sua preocupação em desenvolver uma alfabetização que amplie os conhecimentos dos sujeitos não desconsiderando seus aprendizados anteriores.

4. Algumas considerações

Os dados do recorte de pesquisa aqui apresentados revelam que Maurício tinha alguns conhecimentos sobre teoria e prática da alfabetização, do letramento, da leitura como prática plural e individual; sobre diferenças entre alfabetização de adultos e de crianças; argumentava a favor da alfabetização como um direito dos jovens e adultos; entendia que o analfabetismo é uma violação de direitos e procurava ensinar a leitura por meio de diferentes materiais. Porém, suas concepções de alfabetização e leitura foram expressas em sua fala de maneira confusa e desarticulada, como conhecimentos e práticas ainda em construção; ele fazia uso de letramento “reciclado”⁷ (GEE, 2005).

Para o professor, o *como* ensinar nas aulas de leitura, por exemplo, referia-se ao assunto de que tratavam os textos, um conhecimento aplicável para a vida, mas não necessariamente relacionado a ela; o *para quem* ensinar dizia respeito aos alunos que eram sujeitos do conhecimento; o *por que* alfabetizar significava oportunizar aos alunos o aprendizado, mesmo que isso nem sempre ocorresse, o que ele atribuía à falta de conhecimentos dos alunos em virtude do processo de formação a que eram submetidos e aos seus diferentes objetivos ao frequentar a EJA; o *quando* ensinar estava relacionado àquele momento de realização da pesquisa (segundo semestre de 2007) para que os conhecimentos adquiridos fossem utilizados na vida; e o *onde* ensinar estava relacionado à EJA, local destinado à transmissão do conhecimento sistematizado, porém ele entendia que o local para aprender não se restringia apenas a escola.

⁷ Segundo Gee (2005), letramento reciclado é a aquisição parcial de um discurso quando não se possui fluência no discurso dominante. Pode ser temporário, utilizado até que se adquira o discurso dominante.

Os estudos sobre leitura de FREIRE (2006), VÓVIO (2007) e KLEIMAN (2004) afirmam que o leitor se forma, é constituído no contato com diferentes práticas de leitura e a escola é a principal agência de letramento. Os professores necessitam de formação em que os conhecimentos trabalhados lhes possibilitem refletir sobre a prática pedagógica que estão realizando e desenvolver processos de ensinar, no caso de alfabetização, leitura e escrita, de múltiplas práticas de leitura.

Kleiman (2001) discute afirmações feitas por professores de que seus alunos não sabiam interpretar um texto simples ou que não gostavam de ler. Ela identificou as razões desse não aprendizado no discurso dos próprios professores – suas práticas de leitura eram consideradas desmotivadoras. Ninguém nasce sabendo interpretar. Aprende-se a interpretar. Não se nasce gostando de ler, aprende-se a ler e gostar de ler, e a escola participa de modo fundamental no desenvolvimento de tais habilidades e conhecimentos.

A falta de clareza no discurso do professor Maurício, relacionada à compreensão do que seja a leitura como prática plural e individual, bem como a existência de conflitos entre suas concepções teóricas e sua prática pedagógica, evidenciam um discurso reciclado que pode conduzi-lo a um discurso crítico.

Não se busca afirmar que um conhecimento é superior ao outro; pelo contrário, são saberes que se complementam, estão estreitamente relacionados. O que se quer destacar é a necessidade de o professor conhecer as propostas teórico-metodológicas, saber diferenciá-las e utilizá-las como subsídios para repensar o processo de construção pedagógica. Isso contribuirá para que as aulas na educação de jovens e adultos não sejam desvinculadas da realidade dos alunos, mas partam dos conhecimentos adquiridos na interação social para outros saberes globais socialmente valorizados, contribuindo para ampliar as práticas de leitura dos alfabetizados e para aquisição de um letramento crítico que leve à emancipação, como propunha Paulo Freire (2006).

O professor Maurício procurava trabalhar na perspectiva do letramento, utilizando textos que fossem valorizados socialmente, uma vez que defendia que *letrar era alfabetizar para a vida*. Em seu discurso, porém, expressava falta de conhecimentos aprofundados das teorias, das metodologias, das práticas pedagógicas e da realidade dos alunos. Dentre as compreensões não de todo realizadas, evidenciou-se a de leitura, de letramento, de textos significativos aos alunos. Algumas vezes, os textos que trouxe para as aulas de leitura, mesmo sendo utilizados socialmente, não apresentavam sentido para aqueles alfabetizados, pois quando os textos despertavam o interesse dos alunos, havia envolvimento e participação nas aulas, contrariando o discurso dos alunos sobre a metodologia em uso.

Os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nesta pesquisa, especificamente o professor e os alunos, atribuíam sentidos aos materiais de leitura, porém, uma vez que o professor não tinha conhecimentos seguros sobre ao processo de ensino e formação de leitores, os objetivos de leitura nem sempre eram alcançados. Os sentidos que os leitores atribuem aos materiais de leitura são determinantes às leituras na EJA, assim como as estratégias de ensino de que lança mão o professor, para o desenvolvimento de práticas de letramento significativas a todos.

Referências

- AGUIAR, Paula Alves de. *Leituras de Alfabetizados da EJA: Práticas de Letramento em Construção*. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes Trindade. Educação e os estudos atuais sobre o letramento. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007.

- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GEE, James Paul. *La ideologia en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Tradução castelhana de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de letras, 2004.
- _____. *Oficina de leitura*. 8 ed. Campinas/SP: Pottes, 2001.
- PELANDRÉ, N. L., RESE, M. F. *Letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas pela história e sociedade*. Trabalho apresentado na 28^a. Reunião da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível em <<http://anped.org/reuniões/28/textos/gt10/gt1035>>
- PIERRO, Clara Di e GRACIANO, Mariângela. *Educação de jovens e adultos no Brasil: Informe apresentado à oficina regional de Unesco para América Latina y Caribe*. Ação Educativa: São Paulo, 2003. Disponível em:
<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf> Acesso em: 30 de janeiro de 2008.
- TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. v. 1. 149 p.
- VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, v. 1, n. 0, 2007. Disponível em: www.reveja.com.br/revista/atual/index.html Acesso em 15 de setembro de 2007.