

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DENISE APARECIDA BRITO BARRETO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR  
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
SOBRE LEITURA E ESCRITA**

Salvador  
2006

DENISE APARECIDA BRITO BARRETO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
SOBRE LEITURA E ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dinéa Maria Sobral Muniz.

Salvador  
2006

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação – UFBA

B273 Barreto, Denise Aparecida Brito.

Representações sociais do professor de educação de jovens e adultos sobre leitura e escrita / Denise Aparecida Brito Barreto. – Salvador, 2006.

237 f.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

1. Leitura e escrita – Representações sociais. 2. Prática docente. 3. Formação de professores. 4. Alfabetização de adultos. I. Muniz, Diéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.48142

## TERMO DE APROVAÇÃO

DENISE APARECIDA BRITO BARRETO

### **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE LEITURA E ESCRITA**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dinéa Maria Sobral Muniz \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação. Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lígia Bulhões \_\_\_\_\_  
Doutora em Sociolinguística. Universidade de Campinas - UNICAMP  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr. Antônio Gomes Batista \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
Universidade de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências da Educação. Universidade Paris VIII, U.P. VIII - França  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mary de Andrade Arapiraca \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação. Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, maio de 2006.

A Marjorie e Leonardo,  
a comprovação de que o sonho pode se tornar realidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu companheiro, Roberto, pela felicidade de nosso reencontro e por compreender as minhas ausências durante o andamento da pesquisa.

A minha mãe Hilda e minha irmã Alessandra, grandes incentivadoras para a realização deste curso.

Ao meu pai Eujácio, a eterna saudade.

A João Lauro, que em sua curta passagem encorajou-me e fez-me acreditar que poderia ir além.

A todos os funcionários do PPGE da Faced – UFBA no que contribuíram para tornar esta pesquisa possível.

A todos os meus amigos que estão ao meu lado há tantos anos e que tornam a existência mais fraterna, em especial a Dr. Barreto, D. Anita, Bete Alves, Nilma Crusoé, Carmem Brito, Fabiana Leite, Sheila Sales e Corália Brasileiro com a sua grande colaboração.

Aos colegas da UNEB por entenderem os meus momentos de ansiedade.

A todos os companheiros do PPGE/ FACED/UFBA pela aprendizagem em salas de aula.

Aos professores da pós-graduação, sempre novas descobertas, contentamentos.

A todos que me concederam entrevistas, partilhando seus conhecimentos sobre leitura e escrita, com tanta generosidade.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dinéia Maria, por ter me apresentado e facilitado o meu encontro com tantos autores antes desconhecidos, o que mudou a trajetória de minha vida, e por todas as suas qualidades como pessoa e orientadora.

“Sou Professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.”

Paulo Freire (1996)

## RESUMO

Ao contrário do que muita gente acredita, ninguém aprende primeiro para fazer depois. É fazendo que se aprende a fazer, é ensinando que se aprende a ensinar, é lendo que se aprende a ler. Porém, existe uma condição indispensável para que isso aconteça. Esta condição é pensar sobre aquilo que se faz ou se está fazendo. E foi a partir dessa condição, que este estudo, sobre as representações sociais dos professores de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita, foi idealizado e realizado. O universo desta pesquisa foi composto por 149 professores, distribuídos em escolas públicas estaduais e municipais, em Vitória da Conquista-BA. Com a intenção de um maior conhecimento do problema de investigação, considerou-se ser indispensável a diversificação de respondentes a esses instrumentos, tornando-se sujeitos da pesquisa professores de diversas áreas, que atuam nessa modalidade de ensino. Desenvolveu-se um trabalho pedagógico visando investigar as representações sociais de professores de EJA sobre leitura e escrita em Vitória da Conquista-BA, e contribuir paralelamente, no que diz respeito à formação do professor/leitor/escritor, por ser esta uma proposta metodológica de leitura e escrita em serviço desse professor. Foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa, como os métodos mais adequados para atender às expectativas deste estudo, reunindo, através delas, mais elementos para se compreender as representações sociais dos professores de EJA sobre leitura e escrita, em Vitória da Conquista-BA. Este estudo permitiu-nos constatar que para esse ensino ser eficaz faz-se necessário, entre outros fatores, que o professor mude sua prática, invertendo as prioridades que são dadas hoje no ensino de língua, em que o estudo da metalinguagem ocupa maior parte das aulas de português, sobrando tempo mínimo para a leitura e reflexão sobre os problemas por ela enfocados. Portanto, desenvolveu-se um trabalho diagnóstico, visando investigar as representações sociais dos professores de EJA, nos ambientes assinalados, e contribuir, paralelamente, no que diz respeito à formação do professor/leitor/escritor, na construção de novas metodologias e propostas de aprendizado de leitura na prática docente dos professores de EJA, tendo em vista o desenvolvimento continuado do sujeito leitor. E só o professor leitor está apto a trabalhar o aprendizado de leitura com seus alunos. Para coerência desse trabalho, coletou-se dados dos docentes com base nas suas representações sobre leitura e escrita, por meio de questionários, entrevistas e observações dos encontros entre professores e coordenadores da rede estadual e municipal. Com os resultados obtidos, observou-se que as representações de leitura e escrita dos professores permanecem ainda restrita a poucos textos, e que as práticas escolares deveriam orientar-se de forma mais refletida e sistemática para o fomento de atitudes favoráveis à leitura e ao seu aprendizado crítico, capazes de perdurar após o término da educação formal e resultar numa postura ativa na busca de oportunidades de desenvolvimento cultural e educação continuada.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita – Representações Sociais; Prática Docente; Formação de Professores; Alfabetização de Adultos.



## ABSTRACT

In contrast to many people believe nobody learns first to do later. It is doing that one learns to do, it is teaching that one learns to teach and it is reading that one learns to read. However there is an indispensable condition to make these things happen. This condition is to think about what one does or is doing. Through this condition, it was idealized and realized the study about the social representations of young and adults education concerning reading and writing. The universe of this research was formed by 149 teachers from state and municipal public schools in Vitória da Conquista, BA. With the intention of knowing more about the inquiry question it was considered to be indispensable to diversify the respondents, thus teachers from several areas which work in this modality of teaching were the respondents of the research. It was developed a pedagogical work which aimed to investigate the social representations of young and adults education teachers about reading and writing in Vitória da Conquista-BA, and in the same time this work aimed to contribute with the teacher/reader/writer formation. It was used the qualitative and quantitative approaches because through these approaches it was possible to collect the data and understand better the social representation of young and adults teachers about reading and writing in Vitória da Conquista-BA. Through this study it was possible to verify that a change is necessary in the teachers` practice in order to reach a successful teaching. They need to invert the priorities related to the language teaching which the study of the metalanguage is the point most explored in these classes and the teachers do not have enough time to the reading and reflections about its problems. Thus, it was developed a diagnostic work in order to investigate the social representations of the young and adult education teachers in the designated places, and in the same time to contribute to the formation of the teacher/reader/writer regarding the construction of new methodologies and proposals in the learning of reading in the practice of EJA teachers in order to reach a continued development of the reader. And only the teachers who read can work with the learning of reading. In order to develop the study with coherence, the data was collected based on the teachers` representations about reading and writing by means of questionnaires, interviews, and comments about the meetings between teachers and coordinators of state and municipal public schools. With the results of the research it was observed that the teacher's representations about reading and writing were restrict to few texts, and the educational practice should be oriented in a reflected and systematic way to foster favorable attitudes towards reading and its critical learning that can last after the ending of the formal education and result in an active position in the search of opportunities to achieve cultural development and continued education.

**Keywords:** Reading and writing; Social representations; Teaching practice; Teacher education; Adult literacy.

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Formação pessoal e profissional.....                           | 109 |
| Quadro 2 - Atualização docente.....                                       | 109 |
| Quadro 3 - Prática pedagógica na sala de aula. ....                       | 109 |
| Quadro 4 - Representação dos professores sobre leitura e escrita. ....    | 110 |
| Quadro 5 - Concepção sobre local de trabalho e educação. ....             | 110 |
| Quadro 6 - O professor de EJA e sua vida enquanto leitor e escritor. .... | 110 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Quantitativo de professores de EJA, do sexo masculino e feminino, da rede Municipal e Estadual. ....                          | 116 |
| Figura 2 - Formação dos professores de EJA das Redes Estadual e Municipal de Vitória da Conquista. ....                                  | 118 |
| Figura 3 - Razões para decisão de carreira de professor. ....  | 121 |
| Figura 4 - Redes de ensino onde trabalham os professores de EJA do município de Vitória da Conquista-BA. ....                            | 123 |
| Figura 5 - Nome das Instituições de Ensino Médio e Superior onde os professores de EJA estudaram. ....                                   | 124 |
| Figura 6 - Quantitativo de professores que participaram de cursos de formação nos últimos cinco anos. ....                               | 128 |
| Figura 7 - Cursos de formação realizados pelos professores. ....   | 130 |
| Figura 8 - Instituições ofertantes de cursos de formação para os professores de EJA. ....  | 131 |
| Figura 9 – Reconhecimento de condições das escolas para o trabalho com a leitura e a escrita. ....                                       | 135 |
| Figura 10 - Problemas detectados nas escolas, pelos professores de EJA, para a realização de um bom trabalho com leitura e escrita. .... | 135 |
| Figura 11 - Representação da escrita pelos professores de EJA. ....  | 144 |
| Figura 12 - Objetivos do ensino de leitura e escrita pelos professores de EJA. ....  | 151 |
| Figura 13 - Representação de leitura pelos professores de EJA. ....  | 157 |
| Figura 14 - Formas de trabalho realizado com leitura. ....   | 160 |
| Figura 15 - Formas de trabalho dos professores de EJA com a escrita. ....  | 161 |
| Figura 16 - Realização de leitura e escrita por professores de diversas áreas de ensino. ....  | 167 |
| Figura 17 – Forma de ensino de leitura e escrita realizada pelos professores de diversas áreas. ....                                     | 168 |
| Figura 18 – As escritas dos alunos nas aulas de EJA. ....  | 174 |
| Figura 19 - Livros escolhidos pelos professores de EJA, para leitura. ....   | 178 |
| Figura 20 - Representação dos professores de EJA sobre os seus alunos enquanto leitores. ....  | 180 |
| Figura 21 - Representação dos professores de EJA sobre os seus alunos, enquanto escritores. ....   | 181 |
| Figura 22 - Representação do professor de EJA para o seu trabalho. ....  | 189 |
| Figura 23 – Relacionamento dos professores de EJA com a leitura e a escrita durante sua formação. ....                                   | 201 |
| Figura 24 - Hábito de leitura dos professores de EJA. ....   | 202 |
| Figura 25 - Leitura solicitada por universidades e escolas para os professores de EJA. ....  | 205 |
| Figura 26 - Forma de trabalho realizada com leitura e escrita na formação dos professores de EJA. ....                                   | 206 |
| Figura 27 – Leitores no âmbito familiar dos professores de EJA. ....   | 207 |
| Figura 28 – Influência dos familiares para despertar a leitura nos professores de EJA. ....  | 208 |
| Figura 29 - Comparação da educação atual com a antiga. ....  | 209 |
| Figura 30 - Visão sobre a escola onde trabalha. ....   | 210 |
| Figura 31 – Desejo de participar de um grupo de leitura. ....  | 212 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 A – Idade.....   | 236 |
| Tabela 2 A - Tempo de Profissão.....  | 236 |
| Tabela 3 A - Quanto tempo trabalha com educação de jovens e adultos? .....  | 236 |
| Tabela 4 A - Existem meios que podemos utilizar para melhorar a situação dos<br>alunos com relação a leitura e a escrita? ..... | 237 |
| Tabela 5 A - Quais são esses meios?.....  | 237 |
| Tabela 6 A - Quantas vezes por semana você solicita que seus alunos<br>produzam redações?.....                                  | 237 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|          |  |
|----------|--|
| AC       | Atividades Complementares  |
| AJA      | Aperfeiçoamento de Jovens e Adultos  |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  |
| CEAP     | Centro de Estudos e Aperfeiçoamento de Professores   |
| CIENB    | Centro Integrado de Educação Navarro de Brito  |
| DE       | Docente Estadual (entrevistado)  |
| DIREC    | Diretoria Regional de Educação   |
| DM       | Docente Municipal (entrevistado)   |
| EP       | Entrevista do Professor  |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos   |
| IEED     | Instituto de Educação Euclides Dantas  |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais   |
| MEC      | Ministério de Educação e Cultura   |
| MOBRAL   | Movimento Brasileiro de Alfabetização  |
| PrE      | Professores do Estado  |
| PrM      | Professores do Município   |
| PROLER   | Programa Nacional de Incentivo a Leitura   |
| QP       | Questionário do professor  |
| REAJA    | Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos  |
| SMEC     | Secretaria Municipal de Educação e Cultura   |
| TV       | Televisão  |
| UESB     | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia   |
| UESC     | Universidade Estadual de Santa Cruz  |
| UFBA     | Universidade Federal da Bahia  |
| UNEB     | Universidade do Estado da Bahia  |
| UNESCO   | Agência Especializada da Organização das Nações Unidas (ONU)<br>para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICAMP  | Universidade de Campinas   |
| WEB/ WWW | World Wide Web – teia mundial  |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 15 |
| <b>CAPÍTULO I - LEITURA E ESCRITA: VARIAÇÕES EM TORNO DE UM<br/>MESMO TEMA</b> .....             | 24 |
| <b>1 PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO</b> .....                                     | 24 |
| 1.1 O PROCESSO DE ACULTURAÇÃO PELA LEITURA E ESCRITA .....                                       | 26 |
| 1.2 LETRAMENTO NA SUA ONTOGÊNESE .....   | 28 |
| 1.3 REFLEXÕES SOBRE O TEMA.....  | 36 |
| <b>CAPÍTULO II - À MARGEM DA SOCIEDADE LETRADA</b> .....   | 42 |
| <b>2 UMA NOVA ERA: A ERA DA ALFABETIZAÇÃO</b> .....  | 42 |
| 2.1 EM BUSCA DA GÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA.....  | 44 |
| <b>CAPÍTULO III - FUNÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA E DA ESCRITA</b> .....                           | 51 |
| <b>3 CONCEITOS</b> .....   | 51 |
| 3.1 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....  | 54 |
| 3.2 TIPOS DE LEITURA .....   | 56 |
| 3.3 A COMPREENSÃO DA LEITURA NO CAMPO DA LINGUAGEM.....  | 65 |
| 3.4 RESULTADOS OBTIDOS POR INTERMÉDIO DA LEITURA.....  | 66 |
| 3.5 PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DO LEITOR.....  | 68 |
| <b>CAPÍTULO IV - BASES TEÓRICAS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL</b> .....                                | 76 |
| <b>4 UMA ABORDAGEM À TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....                                 | 76 |
| 4.1 TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL .....   | 86 |
| <b>CAPÍTULO V - OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA</b> .....                                   | 93 |
| <b>5 BREVE TRAJETÓRIA NA BUSCA DA CONTEXTUALIZAÇÃO E<br/>DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> ..... | 93 |
| 5.1 REFLEXÕES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM O OBJETO DE ESTUDO ....                                   | 94 |
| 5.2 PROCEDIMENTOS INICIAIS.....  | 95 |
| 5.3 O MÉTODO.....  | 97 |

|  |            |
|--|------------|
| 5.4 SOBRE A ESCOLHA DO GRUPO PESQUISADO .....  | 101        |
| 5.5 O TRATAMENTO DOS DADOS .....   | 105        |
| 5.6 PROCEDIMENTOS FINAIS .....   | 107        |
| 5.7 SOBRE A ESCOLHA DO CENÁRIO – AS REDES PÚBLICAS DE<br>EDUCAÇÃO ESTADUAL E MUNICIPAL ..... | 111        |
| 5.7.1 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL .....   | 112        |
| 5.7.2 A REDE PÚBLICA ESTADUAL.....   | 113        |
| 5.8 RESULTADOS DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE EJA<br>SOBRE LEITURA E ESCRITA.....     | 114        |
| 5.8.1 Atualização docente .....  | 115        |
| 5.8.2 Representação dos professores sobre leitura e escrita .....                            | 140        |
| 5.8.3 Prática pedagógica na sala de aula .....   | 168        |
| 5.8.4 O professor de EJA e sua vida enquanto leitor e escritor.....                          | 205        |
| <br>   |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>213</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>220</b> |
| <br>   |            |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>234</b> |

## INTRODUÇÃO

“[...] inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”.

Paulo Freire, 1992

Torna-se cada vez mais importante um "novo olhar" sobre a forma como interagimos uns com os outros e como construímos e partilhamos idéias, conceitos e conhecimentos, pelas suas implicações no modo de interpretarmos, compreendermos e enfrentarmos os problemas com que nos deparamos no nosso cotidiano. Assim, o conhecimento da representação social que um indivíduo tem de um determinado objeto, constitui um modo de entender como ele interroga e interpreta os sinais da realidade que constrói, num determinado domínio, sobre esse mesmo objeto.

Das representações sociais que construímos e que nos ajudam a aceder a fenômenos diretamente observáveis, ou reconstruídos a partir da investigação científica, advém o conhecimento que, segundo Jodelet (1989, p. 36) é "uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social", sendo usualmente designado por senso comum. Devido à sua importância na vida social, é tão fundamental como o estudo do conhecimento científico, uma vez que são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo.

Tal como noutros domínios, as representações sociais constituem, no âmbito da educação o campo integrador de significação que organiza e orienta o pensamento social e a prática educativa (MAYA, 2000, p. 29), e de acordo com Gilly (1989, p. 380) parecem ser fundamentais para se compreender a relação entre os diversos grupos sociais e as suas atitudes e comportamentos face à escola ou, a um



nível mais restrito, para se compreender a comunicação na sala de aula.

Relativamente aos professores, a representação que têm da sua profissão, da instituição em que trabalham e dos alunos, influenciará o modo de viver a profissão e as suas práticas em relação aos alunos (BENAVENTE, 1990, p. 92). Em particular, embora a complexidade do fenómeno educativo não permita estabelecer uma linearidade entre atitudes e comportamentos, parece relevante conhecer as representações sociais que o professor de EJA tem a respeito de leitura e escrita, sobre o respectivo ensino e aprendizagem, pela influência que poderão ter nas respectivas práticas assim como na própria imagem, positiva ou negativa, que os seus alunos construirão da leitura e escrita.

Por outro lado, a crise quase permanente do ensino de leitura e escrita nos últimos anos, as idéias criadas pela sociedade sobre leitura e escrita, de difícil aprendizagem e extremamente seletiva, a construção, a assimilação e a adoção de algumas dessas idéias pelos professores em geral ao longo dos seus percursos escolares, como elementos dessa mesma sociedade, sublinham, de igual forma, a importância do conhecimento das referidas representações sociais.

A circunstância de, no atual contexto educacional, decorrer um período de reforma curricular torna urgente e quase obrigatório tentar perceber como é que os professores, e em particular os professores de EJA, encaram e se adaptam às mudanças que lhes são impostas, sendo para isso fundamental conhecer as suas representações sociais sobre leitura e escrita, que resultará em seu ensino e aprendizagem.

Neste estudo partimos das considerações levantadas por Serge Moscovici que, em 1961, reascende as discussões sobre mediação entre o individual e o social no que se refere à Psicologia Social. Considerações essas que colocam em cheque a concepção essencialmente social proposta por Durkheim, ou as cognitivistas fundamentadas por Piaget. Entretanto, foram, sobretudo, os estudos de Durkheim, Piaget e Freud que levaram Moscovici (1989) a retomar o estudo das representações, praticamente abandonado durante quase meio século, após ter sido o fenómeno mais marcante da ciência na França.

Ao desenvolvermos esta investigação partimos com a convicção de que existe uma relação dialética entre as representações sociais do professor de EJA, sobre leitura e escrita, seu ensino e aprendizagem, e as respectivas práticas letivas, que contribuem, em determinadas condições, para a evolução das respectivas

representações sociais. Acreditamos ainda que uma prática letiva que tenha em conta o conhecimento das representações sociais desse professor melhorará de forma considerável o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita e facilitará a aprendizagem significativa dos respectivos conceitos. O presente estudo pretende contribuir para melhorar a forma como os professores ensinam e como os alunos aprendem leitura e escrita, a partir de suas representações sociais.

A justificativa desta tese se encontra na necessidade do reconhecimento da leitura e escrita, como uma poderosa forma de constituição dos docentes de Educação de Jovens e Adultos e, por ser tão dinâmica, na sua presença em todo processo educativo como construtora e transformadora do trabalho desses sujeitos e das suas atuações comunicativas.

Constituiu-se o objetivo deste trabalho examinar as representações sociais de leitura e escrita do professor de EJA<sup>1</sup>, destacando sua atuação com relação ao ensino da leitura e escrita, em Vitória da Conquista - Bahia.

A pouca freqüência de leitura de alguns professores das escolas públicas, confiada a nós por alguns colegas de trabalho, sempre chamou a nossa atenção. Por trabalhar com professores e alunos, ficou mais fácil poder observar que a leitura não está entre as suas atividades preferidas. A partir de leituras feitas nesse nosso percurso descobrimos qual caminho desejaríamos seguir. O que pensávamos estudar era a relação dos professores de EJA com a leitura e a escrita e foi o que acabou sendo feito.

Depois de definir o que desejávamos pesquisar, fizemos contato com alguns colegas que estavam fazendo doutorado na UFBA e que tiveram a oportunidade de ampliar conhecimentos sobre o tema Leitura e Escrita. Igualmente fizemos contato com outros colegas, então mestrandos e doutorandos de várias regiões do Brasil, os quais contribuíram pelas suas aptidões, habilidades e interesses nas polêmicas discussões sobre leitura e escrita em EJA, as quais culminaram em estudos para a preparação deste trabalho. Isto foi feito ao focar os recentes estudos sobre leitura e escrita e repensar a questão da formação dos professores, relacionando-a à própria reforma da educação em prol da mudança do atual cenário educacional do povo brasileiro por uma educação de qualidade à luz dos princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

<sup>1</sup> EJA é a sigla de Educação de Jovens e Adultos.

Juntando as nossas e as demais informações prestadas por alguns profissionais referidos acima, lançamo-nos ao desafio de durante dois semestres pesquisar, analisar e conhecer as representações e práticas docentes de leitura e escrita de professores, no cotidiano de algumas escolas públicas de Vitória da Conquista e a influência de tais práticas sobre estes professores e seus alunos.

O envolvimento e a contribuição dos sujeitos pesquisados, sem dúvida alguma, foram fundamentais para que esse trabalho pudesse ser concretizado.

O tema escolhido foi proposital. Isso por saber que as Representações Sociais sobre leitura e escrita não são restritas aos professores de língua portuguesa. A necessidade destas práticas encontram-se na educação. Entendemos que a formação profissional do educador (professor-leitor) será um marco em nossa sociedade, cujos frutos serão avaliados e colhidos dentro de alguns anos. Deste modo, importa-nos fazer parte dessa história ao dar a nossa contribuição com esta pesquisa.

As práticas de leitura e escrita que se desenvolvem numa instituição escolar não são eventos neutros, elas estão relacionadas à história da instituição, às suas filosofias educacionais, às concepções dos sujeitos que a realizam, a certas visões pedagógicas etc. A relação com o ato de ler e escrever diz algo sobre a concepção de ser humano que é mais forte na instituição. O que os alunos e professores lêem e escrevem, o que trazem de fora para ler, o que se recusam a copiar, o que desperta seus interesses, tudo isso revela um determinado tipo de relação com seus mestres, com o ambiente escolar e uma forma de interação entre sua própria subjetividade e as situações de leitura. A prática pedagógica é estruturada a partir dos quadros de referência ideológicos, sociais e morais de todos os envolvidos na dinâmica escolar e os mesmos se cruzam com o universo simbólico cultural que dá sentido a atitudes e comportamentos. Portanto, algumas questões do cotidiano da escola serão apresentadas antes das relacionadas com as práticas de leitura.

O que lêem os professores? Existe crise de leitura? Os próprios professores acreditam que "há uma crise da leitura, que as pessoas lêem cada vez menos", apontando como responsáveis, entre outros fatores, a carga horária excessiva de trabalho. Mas, mesmo sinalizando uma crise da leitura, há uma perda da narrativa; alguns professores falam da leitura como possibilidade de liberdade. A influência de alguém no gosto/desgosto pela leitura é sempre presente.

Por que a escola insiste em transformar o livro - objeto da cultura - em instrumento de avaliação, interferindo assim na leitura enquanto processo criativo de produção de sentidos? Os livros são para serem lidos, trocados, comentados, criticados, debatidos, apreendidos de um modo ativo e não avaliados e aprisionados num único significado contido em fichas, provas, resumos. Partilhar e trocar leituras é um dos pontos fundamentais para se despertar o desejo pela leitura.

Partindo da premissa de que leitura e escrita são práticas socioculturais inseridas nas relações de poder da sociedade, entender essa atividade nos grupos sociais pressupõe a análise das práticas de leitura e escrita que fazem parte dos contextos e instituições em que esses grupos sociais estão inseridos.

Na escola, de modo geral, diferentes espaços e ações ampliam as possibilidades de leitura, como por exemplo, as atividades de leitura dentro da própria sala, as idas à biblioteca etc. Porém, a restrição em habilidades que necessitam de treino e avaliações constantes ainda se constitui uma das características marcantes da leitura no espaço escolar, transformando essa atividade em um processo histórico de escolarização do letramento.

Já as atividades que possibilitam ampliar essa perspectiva para o campo da leitura como produção de sentidos e na interação do leitor com o autor, têm mais dificuldades de se constituírem como práticas escolares, uma vez que essas práticas dificultam ou inviabilizam o controle e a avaliação dos alunos nos processos de seleção escolar.

Nesse sentido a diversidade de leituras dentro e fora das escolas aponta para a multiplicidade de suas possibilidades, visualizadas tanto em práticas que se aproximam de um modelo de leitura legitimado socialmente, como a leitura de livros por puro prazer, como também por práticas de leitura diferenciadas como revistas e jornais.

A escola de uma forma geral trabalha com diferentes práticas de leitura. Pela sua própria função e especificidade, essas práticas diferem de outras práticas de leitura no campo social, visto que, mais do que uma necessidade social tem como objetivo explícito à formação de leitores. Essa especificidade da leitura escolar, entretanto, não a desvincula do campo social mais amplo, pois a leitura só tem sentido como uma prática social, pois é parte de uma cadeia de significação, como afirma Bakhtin (1992).

Por um lado, a escola objetiva a formação do sujeito, o que implica um leque de intencionalidades para formar leitores em potencial e, por outro lado, tenta resgatar as funções e usos sociais da leitura que vão garantir a busca desse leitor dos seus objetivos e processos no uso da leitura. Essa ambigüidade, portanto, é uma marca da leitura escolar.

De uma forma geral, a biblioteca tem como função primordial criar laços entre o leitor e o livro, enquanto na sala de aula as práticas de sistematização da leitura visam possibilitar o conhecimento lingüístico indispensável à leitura, e também resgatar a leitura como prática social.

Essa diversidade é não só importante, mas também necessária para a formação dos leitores; entretanto, no espaço de sala de aula, onde as experiências de leitura tendem a se aprofundar, a ênfase recai no processo de sistematização da leitura, em detrimento das outras possibilidades, privilegiando textos e fragmentos de textos retirados quase que exclusivamente de livros didáticos e propondo uma leitura destinada unicamente a desenvolver ou avaliar conhecimentos lingüísticos, no sentido restrito.

A tentativa de romper com essa concepção de leitura pode se apresentar nas iniciativas dos professores de EJA, ao inserir no trabalho outros suportes textuais, como o livro de literatura, revistas e o jornal, reconhecendo que o trabalho com a leitura é mais amplo e exige outras atividades além daquelas prestadas à sistematização. O trabalho com esses outros suportes vincula-os às suas condições de produção e a seus usos e funções reais. As possibilidades sociais desses materiais são trabalhados e discutidos, uma vez que os professores, cientes deles, encontram formas de incorporação desses suportes diferenciados daqueles historicamente escolarizados.

Há um discurso que evidencia a crença nos *déficits* culturais em relação à construção de leitores. A escola, ao desconsiderar o aluno real, por falhas em seu processo de socialização, o responsabiliza pela falta de hábitos de socialização e falta do hábito de ler, isso atrelado ao fato de alguns professores também não os possuírem.

A importância da escola como mediação cultural apresenta-se como fundamental na formação de leitores e escritores. É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura e escrita com as quais o aluno interage em seu meio familiar e social; e, por outro lado, ampliar as

práticas de leitura e escrita da escola. Dessa forma, os alunos poderão reconhecer algumas práticas com as quais têm alguma familiaridade e conhecer aquelas que não fazem parte de seu meio, incluindo a leitura virtual, que é um hábito cada vez mais cotidiano nas sociedades letradas.

Partindo de uma concepção de leitura como produção de sentidos, fundamentando-se no conhecimento que o leitor tem da linguagem e do mundo, a sistematização da leitura passa a ser uma parte importante de um processo mais amplo, que envolve as múltiplas possibilidades de leitura produzidas por diferentes sujeitos, com diferentes objetivos e conhecimentos prévios, diante de diferentes tipos de texto e em ambientes socioculturais diversificados. Almejar o bom leitor é contribuir para lançar egressos com um perfil mais adequado para o exercício profissional na educação de nossos professores.

Julgamos ser necessária uma reestruturação do trabalho docente, em prol da efetiva qualidade da escola brasileira. Pretendemos que os professores ajudem a preparar cidadãos conscientes, com sólidos conhecimentos nas diferentes áreas do saber, comunicando o saber construído secularmente e o contemporâneo, a fim de possibilitar sua participação crítica e efetiva no construir a cultura e a sociedade brasileira, contribuindo para seu planejamento e transformação.

A instituição Escola, inserida nesse contexto, é parte integrante desse todo social e, por isso, convive com todos os anseios e desejos dos sujeitos que buscam um sentido na escola para alcançar seu objetivo: estudar para competir no mercado formal, como é previsto na Lei 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que estabelece como princípios os ideais de uma educação democrática, libertadora e autônoma.

É nesse espaço, imposto pela representação, que Gazzinele (*apud* BITTENCOURT, 1997, p. 23) afirma “[...] que se estabelecem os embates, as contradições e os conflitos entre as várias concepções dos sujeitos e os elementos provenientes da sua vivência”.

Nessa perspectiva compreende-se a representação, segundo Bittencourt (1997, p. 23), como:

[...] a conseqüência da ligação entre as representações sociais, as quais existem fora dos sujeitos e se impõem à sua consciência, com aquelas fruto da experiência e dos caminhos pessoais desses mesmos sujeitos, cuja origem está na convergência do concebido, que compreende as concepções do professor, do aluno e do vivido.

Dentro desse conjunto de crenças é que está a fundamentação das representações sociais de leitura e escrita do professor de Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa visa compreender, portanto, as representações sociais dos professores de EJA sobre leitura e escrita, para uma prática da aprendizagem significativa das mesmas. Neste sentido apresentamos uma pesquisa que possa contribuir com a leitura e escrita no espaço escolar para a formação do sujeito leitor e escritor.

Moliner et al (2002, p.29) sublinham a importância de uma fase prévia de diagnóstico no desenho de uma investigação, referindo que a primeira etapa deste diagnóstico consiste em definir o principal objetivo do estudo que se pretende levar a cabo. Mencionando em particular investigações no domínio das representações sociais, estes autores salientam: "Já que a existência de representações sociais é considerada a priori, é conveniente assegurarmo-nos que o objeto da investigação suscitou no grupo considerado a emergência de uma representação social". A este respeito Moliner (1996, p. 33) acrescenta ainda:

[...] interrogarmo-nos sobre a representação que um dado grupo elaborou a respeito de um determinado objeto, pressupõe que estejamos efetivamente em presença de um fenómeno representacional. Do meu ponto de vista uma resposta a esta questão só é possível se cinco condições estiverem reunidas. Estas condições, que são também as condições de emergência de uma representação social, determinam cinco questões prévias a qualquer investigação neste campo. Elas referem-se às noções de objeto, de grupo, de "elos" dentro do grupo, de dinâmica social e de ausência de ortodoxia.

De acordo com Moliner (1996, p. 31), consideramos que os principais objetivos desta pesquisa estiveram direcionados para captar indicadores sobre representações sociais de professores de EJA sobre leitura e escrita, de modo a permitir a identificação e a caracterização das referidas representações sociais.

Partindo do pressuposto que os seres sociais e os professores de EJA, em particular, têm representações sobre leitura e escrita, adotamos a perspectiva de Moliner (1996, p.33) e Moliner et al (2002, p.29) relativamente às condições suficientes que garantem a emergência de uma representação social, ou de outro modo, para que um objeto possa ser considerado como objeto de representação social. São eles: *especificidade do objeto, características do grupo, "elos" entre os elementos do grupo, dinâmica social e ausência de ortodoxia* - que além de suficientes, são igualmente consideradas por este autor como necessárias

(MOLINER, 1996, p. 32). Portanto, para garantir a emergência de representações sociais de leitura e escrita no grupo, tivemos de verificar as cinco condições acima descritas.

Objetivamos identificar as Representações Sociais do professor de EJA sobre Leitura e Escrita. Para isso utilizamos o referencial teórico da teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, pelo fato de a referida teoria considerar o conhecimento de senso comum como um conhecimento verdadeiro, o que permitiu explicar determinadas práticas. Assim, no que se refere ao nosso objeto de estudo, tal teoria nos permitiu conhecer o que diz o senso comum dos professores sobre o conceito de leitura e escrita, porque acreditamos que esse conhecimento de senso comum sobre o tema interfere, sobretudo, na sua prática.

Para a compreensão das representações construídas e das significações atribuídas socialmente à linguagem e, mais propriamente, a leitura e a escrita, tornou-se necessário o recurso à teoria das representações sociais e a sua articulação com o objeto de estudo da investigação.

Consideramos, nesta pesquisa, as nossas experiências enquanto professores e baseamos em referenciais teóricos que considerem a escrita e a leitura como atividades significativas, construídas na interação leitor-texto-autor-contexto, por ser esta a perspectiva almejada nos espaços pesquisados.



## **CAPÍTULO I - LEITURA E ESCRITA: VARIAÇÕES EM TORNO DE UM MESMO TEMA**

Chega mais perto e contempla as palavras cada  
uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te  
pergunta, sem interesse pela resposta pobre ou  
terrível que lhe deras: Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

### **1 PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO**

Apesar de geralmente apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, e modificam-se mutuamente. Elas estão intrinsecamente ligadas, pois a leitura tem como finalidade primordial permitir a escrita. São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes modelos textuais, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

A relação estabelecida entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e o de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, necessariamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer da existência de uma grande possibilidade de ser assim. É nesse contexto – considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

Paulo Freire (1997) aponta para a leitura e a escrita como sendo necessidades do homem, tendo em vista a sua introdução “no mundo e com o mundo” (p. 109) e considerando, em vista disso, a necessidade de assumir “o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto”.(p.109). O valor educacional do diálogo e da participação social, a consideração do educando como sujeito portador de saberes reconhecidos, deveria ser de fato o ideário da Educação Popular.

Há alguns séculos a escrita era um privilégio da casta intelectual que perenizava e registrava o saber, permitindo a manutenção da elite no poder daquelas sociedades. Esse retrato pouco se alterou nos dias de hoje, pois apesar de ser acessível à maior parte da nossa sociedade a escola é pouco democrática e sabemos que continua a perpassar a ideologia dominante ratificadora do ensino da escrita de acordo com os interesses daqueles que estão no poder.

A alfabetização das classes populares vem sendo incentivada com o intuito de possibilitar que o indivíduo seja mais produtivo ao sistema, a fim de ler e compreender as instruções escritas no trabalho e em outros espaços, visando à manutenção da ordem com o intuito das hierarquias do poder continuarem imperando.

As exigências educacionais da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural. O domínio da escrita torna-se uma qualificação necessária aos indivíduos na sociedade contemporânea e desponta como um fator discriminatório.

Ler e escrever, de acordo com Laing (1974), são valores familiares que correspondem, na verdade, a um valor social. São esses valores de produtividade que afirmam o sujeito e lhe franqueiam a diversidade do conhecimento. Sendo assim, a escrita não pode ser vista apenas como uma convenção social, mas também como uma imposição histórica.

No mundo atual é inconcebível que não se saiba ler e escrever, pois a vida dinâmica exige uma maior interação entre o sujeito e o mundo, e entre todos os seres. Caminha-se a passos largos em direção a um mundo globalizado, onde a escrita constitui um grande elo de comunicativo entre os povos.

Hoje a alfabetização é uma questão de fundamental importância. Os textos e os números estão presentes em quase todas as ações do nosso dia-a-dia. Quem não sabe ler e escrever em uma sociedade letrada está em desvantagem.

A concepção de alfabetização mudou nestas últimas décadas. Somente saber escrever o próprio nome e decifrar algumas palavras não é estar alfabetizado. Alfabetizar recebeu uma conotação maior, valendo a importância que a língua e os números adquiriram no mundo atual e, sendo assim, as necessidades de ler e escrever tornaram-se mais pertinentes.

Na alfabetização há um sujeito que busca adquirir conhecimentos, que propõe problemas e tenta resolvê-los segundo a sua própria metodologia, conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (1999). O sujeito quando aprende a ler e a escrever construindo significados, realiza um trabalho garantido apenas pela sua capacidade de pensar. Aprender a ler e a escrever tem muitos aspectos comuns com outras aprendizagens que realizamos.

### 1.1 O PROCESSO DE ACULTURAÇÃO PELA LEITURA E ESCRITA

Hoje, o indivíduo para ser considerado alfabetizado necessita ter conhecimentos sobre a escrita e compreender a sua utilização. Isso na prática corresponde à capacidade de ler um texto e compreendê-lo, escrever um texto e interagir com um outro através dele.

Alfabetizar-se é entrar no mundo da escrita para ler e escrever com compreensão, ampliando a visão de mundo e as formas de agir sobre este mundo de forma mais eficiente. Alfabetizar-se é poder usar a escrita no dia-a-dia, nas mais diversas situações.

Os jovens e adultos alfabetizandos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, adquiridos em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas. Entretanto não se pode negar que a participação dessas pessoas nessas atividades é muito precária, limitada e dependente.

Os alfabetizandos vivem inseridos em uma sociedade letrada onde são sempre desafiados. Respondem a estes desafios fazendo cultura e construindo conhecimentos. Eles vão construindo conhecimentos relativos à linguagem e esses conhecimentos serão utilizados posteriormente para entendimento da própria linguagem que começam a aprender. Segundo Otero (1993, p.3), “as representações sociais se referem ao conhecimento sobre a realidade física, social e pessoal que o indivíduo elabora enquanto integrante de uma classe social, o que lhe confere um determinado papel no mundo”.

Na aprendizagem da leitura e escrita eles (os alfabetizados) utilizam-se das informações as quais foram adquirindo na sua vida. Seus conhecimentos são a chave dos novos conhecimentos que vão produzir no seu processo de alfabetização. Maria Helena Martins (1994, p. 14) escreveu que “aprendemos a ler vivendo” e não

somente lendo. Essa escritora chama a atenção para as leituras prévias produzidas fora da sala de aula, e que o aluno leva para a escola, mas não são valorizadas. Essas leituras prévias representam a atitude do aluno frente ao mundo e, junto a essas leituras, dar-se-á a compreensão entre o leitor e o texto. Entre o texto e a realidade há sempre a mediação do conhecimento do sujeito-leitor.

Toda compreensão só se concretiza mediante utilização de conhecimento prévio. O sentido do texto é construído a partir da interação do conhecimento lingüístico, textual e de mundo. Podemos dizer que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão. Neste sentido nos colocamos, enquanto educadores, na mesma posição de Paulo Freire (1996), em relação ao conhecimento prévio dos nossos alunos, quando disse que devemos, enquanto educadores, reconhecer a importância e ler a leitura do mundo daqueles com os quais trabalhamos.

Leitura e escrita são operações complexas que envolvem muitas variáveis, nas quais se relacionam a maturidade lingüística do leitor (seu conhecimento de língua, sua competência lingüística), seu desenvolvimento mental, seu desenvolvimento sociocultural, a competência intrínseca do texto, o teor de informação sintática e semântica etc.

A sala de aula é um lugar onde o alfabetizando encontra informações necessárias para responder às perguntas que o incomodam, e lá também encontra situações que provocam questões que ele ainda não enfrentou. Portanto a sala de alfabetização deve ser um espaço especial onde o alfabetizando possa manipular livros, revistas, folhetos etc. A presença de material escrito é fundamental neste contexto. É necessário - para ler, compreender, escrever e se comunicar - que o alfabetizando trabalhe com textos. Estes estão presentes no dia-a-dia das pessoas. Afinal, pensamos e falamos através de textos e não de sílabas isoladas.

Assim sendo, quando o alfabetizando usa o que sabe ou pensa saber sobre a escrita, ele vai ampliando cada vez mais suas descobertas. Neste processo, ele se vale dos conhecimentos que tem da escrita e dos resultados obtidos com suas tentativas de escrever. Enfim, o alfabetizando procura compreender como a escrita funciona. Isso também é feito a partir dos textos com os quais tem contato e das informações fornecidas pelo professor e pelos colegas.

## 1.2 LETRAMENTO NA SUA ONTOGÊNESE

Letramento parece ser o conceito mais adequado para se usar nesta tese. A simples alfabetização não dá conta de todo o significado deste trabalho. A alfabetização se refere, antes de tudo, ao domínio psicológico das habilidades e técnicas da leitura, da escrita e das chamadas práticas de linguagem e está ligada à instrução formal da escola. Pertence, assim, ao processo do desenvolvimento individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (TFOUNI, 1995, p. 9). Desta maneira, trata-se de um conjunto de práticas sociais em que se usa a escrita e a leitura, mas dentro de um contexto específico e visando objetivos determinados.

Nesta forma de educação, os participantes da ação educativa são vistos como homens reais e históricos. Toda análise é feita numa perspectiva histórica: "Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. É somente em movimento que um corpo mostra o que é".(VYGOTSKY, 1991, p. 74).

Observando a educação a partir do ponto de vista do trabalhador, podemos confirmar que a mesma deve centrar-se no trabalho como *praxis humana*. Isso implica a angústia, o medo, a alegria, o riso, a esperança e assim por diante, abrangendo todos os domínios da vida prática da sociedade. Esta prática do dia-a-dia do povo deve ser a base da qual parte qualquer atividade educativa, pois só assim consegue unir o fazer e o saber, a prática e a teoria, para tornar-se uma atividade "prático-crítica", capaz de interferir na "transformação da natureza e da sociedade".

Isso tem a ver com leitura do mundo, com letramento, com alfabetização global, que envolve não apenas o domínio da técnica da leitura e da escrita, mas a possibilidade de perceber, de "ler", interpretar as ocorrências que se desenvolvem à sua volta, na interação com os demais sujeitos no seu contexto social. Também com a possibilidade de se relacionar com outros contextos, inclusive do passado, comparando, criticando, propondo ajustes, novas relações e organizações. De acordo com Morin (2000), o encontro com o passado leva um grupo humano a energizar-se para enfrentar o seu futuro.

Esta *práxis* cotidiana, porém, não funciona, apenas, como ponto de partida: a prática social, a vida real e concreta, sob todos os aspectos, torna-se no ato educativo o próprio objeto de estudo. No entanto, a prática social não tem apenas uma dimensão individual, mas histórica e coletiva (cf. HELLER, 1985).

A realidade concreta é o ponto de partida para a construção de conhecimentos novos e mais elevados na educação. Assim, a língua tem uma dupla função: primeiro como meio de comunicação, dando-nos acesso ao problema a ser estudado; e, segundo, como elemento mediador na construção do pensamento. Essa realidade concreta manifesta-se mediante a linguagem, seja oral, seja escrita, ela é instrumento fundamental de comunicação entre os homens. A linguagem dos participantes constitui o “texto”, que revela sua situação. Segundo Bakhtin (1992 p. 329-330):

O texto (oral ou escrito) como dado primário de todas as disciplinas e, de um modo geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista [...] representa uma realidade imediata [...], a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento [...] Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto.

Esse encontro de vozes, no qual se permeia o social (Vygotsky), constitui fundamentalmente o diálogo (Bakhtin) de que nasce o conhecimento: "o nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento".(BAKHTIN, 1992, p. 317).

Professores e alunos, juntos, constroem um conhecimento compartilhado. "Apoiando-se cada um em uma extremidade, façam da palavra uma ponte entre eles".(FREITAS, 1994, p. 94). Assim, o diálogo provoca um movimento, um ambiente de intertextualidade e interdiscursividade.

O texto, como base de estudo lingüístico, torna possível tratar das várias ramificações da lingüística, tendo como pressuposto uma abordagem da gramática da língua, já que a mesma entende a linguagem como forma de interação. Desta maneira, os diversos conteúdos da língua podem e devem ser trabalhados em toda e qualquer prática educativa, não em compartimentos estanques, mas no próprio dinamismo do verbalizar, pensar sobre qualquer assunto em estudo. No letramento formal os alunos se apropriam do código escrito enquanto veículo de significação e

sentido. Tornam-se assim, um aprofundar do já conhecido, da língua que falam e cuja gramática usam, afinal a "gramática natural da língua é a gramática da fala".(LUFT, 1985, p. 44).

De acordo a perspectiva do letramento como prática social são relevantes para o processo de aquisição da escrita os dados contextuais relacionados, sobretudo aos modos de inserção dos aprendizes nas redes de comunicação escrita existentes na sociedade. Conforme Signorini (2001 p. 40):

Esses modos de inserção são determinados pelo contexto socioeconômico, cultural e histórico em que se movem os aprendizes e estão relacionados às funções por eles atribuídas à aquisição da escrita e, conseqüentemente, à escolarização de maneira geral, e aos cursos de alfabetização de jovens e adultos de maneira particular.

O letramento deve se processar num movimento discursivo e jamais pode se apoiar numa palavra ou numa oração isolada! "Nem silabação, nem palavração". (SMOLKA, 1994, p. 109). Desta maneira, os alunos vão reconhecendo e identificando a língua em seus usos e vão resolvendo as diversas questões lingüísticas em um processo associativo e cumulativo. Esta aprendizagem conduz à construção de novos enunciados e textos.

No que se refere aos usos sociais da escrita, o conceito de letramento distingue-se do conceito de alfabetização. Embora ambos sejam processos que envolvem a aquisição de um sistema de escrita, estando, portanto interligados, não estão ligados entre si no que diz respeito à abrangência e natureza (TFOUNI, 1995). Para essa autora, a alfabetização estaria mais relacionada à individualidade do sujeito, ou grupos de sujeitos, envolvidos no processo de aquisição da escrita, ou seja, na aprendizagem de habilidades para a leitura e a escrita. Já o letramento estaria relacionado à investigação, de forma mais abrangente, sobre quem é alfabetizado e quem não é, contemplando o processo de letramento as dimensões sociais e discursivas numa sociedade letrada (ou numa sociedade ágrafa ou iletrada). Dessa forma, de acordo com Tfouni (1995), a ausência ou a presença do letramento seria capaz de provocar transformações de ordem social, cultural e psicológica.

Os educadores hoje estão cientes dos sérios problemas de leitura com que a escola vem se confrontando, problemas esses que, a nosso ver, são agravados diante das concepções simplificadas de letramento e de leitura, fundidas

ou confundidas com os conceitos de educação funcional e de saber-decifrar, respectivamente<sup>2</sup>.

Para Soares (1999) a palavra letramento surge na literatura, precisamente nos idos de 80 para definir um novo fenômeno, compreendido pela autora como a necessidade dos sujeitos de após terem o domínio da notação do sistema alfabético, irem além, participando de práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, alfabetizado seria o sujeito que apreendeu o sistema de notação alfabética e sabe ler e escrever, enquanto que letrado seria aquela pessoa que apreendeu o sistema de escrita e envolve-se em seu cotidiano em práticas sociais de leitura e escrita. Para garantir uma real inclusão social, o processo de escolarização de pessoas jovens e adultas pressuporia a progressiva e permanente inserção dos sujeitos em situações de letramento.

Street (1984, *apud* KLEIMAN, 1995) denomina “autônomo” o modelo de letramento ao qual se referem Bourdieu e Passeron (1975, *apud* FREITAS, 2000), uma vez que os processos de aprendizagem e uso da escrita valorizados pela escola aparecem como determinantes do sucesso social e profissional das pessoas. Considera também como modelo autônomo as concepções de letramento que atribuem à escrita o papel de Grande Divisor entre sociedades primitivas e modernas.

Limage (1990), Olson (1994), Graff (1994) e uma série de outros estudiosos que teorizaram o conceito de letramento apontam a criação de mitos em relação ao papel da escrita na vida do indivíduo e de sociedades modernas como um todo. Estes quase sempre acabam por marginalizar aqueles que não dominam o código escrito como forma de representação de mensagens. Dentre eles estão o mito do sujeito iletrado infantilizado e o mito da supremacia da modalidade escrita sobre outras formas de representação.

Existe, em todo ser humano, uma constante necessidade de se comunicar, de interagir entre si e com a realidade que o cerca. O homem é um ser comunicativo por excelência. A comunicação e a linguagem, nas suas diversas formas e expressões, são partes constitutivas e essenciais de toda existência humana.

Ao investigarmos a evolução da língua e os processos de

---

<sup>2</sup> O conceito de saber-decifrar e o de saber-ler são tratados por Foucambert (1994).



desenvolvimento da linguagem, constatamos que a fala surgiu antes da escrita. A linguagem escrita veio depois, a partir da necessidade que o homem teve de codificar suas idéias, pensamentos, valores. Entretanto tanto a linguagem oral como a escrita são importantes e têm um papel decisivo no processo de interação social. A escrita possibilita o registro de fatos, pensamentos, sentimento, emoções, tornando-os decodificáveis e duradouros, ao longo do tempo.

Em contraposição a esse modelo, Street (1984) afirma que o uso que se faz da leitura e da escrita para negociações, correspondências, encontros religiosos etc. é definido e aprendido em condições sociais específicas, segundo concepções e valores ideológicos de uma comunidade em particular. A esta concepção de letramento Street refere-se como “modelo ideológico”. O modelo ideológico, portanto, propõe que os significados de leitura e escrita variem de situação para situação, dependendo de concepções ideológicas partilhadas em um dado contexto social. A visão autônoma de letramento é que subjaz à concepção de letramento dominante na sociedade. Podemos perceber que a hipervalorização do saber escolarizado tem raízes tão profundas nas crenças das pessoas, em geral, que estas incorrem em contradições quando solicitadas a refletir e a decidir sobre questões relativas a usos e funções da escrita em outros contextos que não o da escola.

Foucambert (1997, p. 37) afirma que aprender a ler e escrever deveria ser sinônimo de usar instrumentos (textos, livros, revistas etc.), desde o início, em situações de comunicação e expressão verdadeiras, construindo sentido, interagindo com sentido. Nesta perspectiva, o sentido antecede a própria aquisição do código. É porque busca sentido que o sujeito “precisa” se apropriar do código escrito.

Com este pensamento, Kleiman (2000, p. 26) aponta que a escrita para os sujeitos pouco escolarizados teria mínimas funções sociais, dificilmente apresentando um caráter de estética ou de prazer. Basicamente, para esses grupos, a escrita tem um caráter mais pragmático, representando algo que possa lhe permitir o acesso a um emprego melhor ou lidar com a burocracia dos centros urbanos. O que caracterizaria a escrita com uma função emancipadora. Talvez essa concepção justifique as dificuldades iniciais daqueles sujeitos, diante de um texto literário, por exemplo, assim como a preocupação das professoras em trabalhar com textos considerados mais significativos para os sujeitos ou textos relacionados ao dia-a-dia dos mesmos.

Observamos hoje que os alfabetizados sabem muita coisa sobre a escrita, já possuem muitas representações sociais culturalmente construídas ao longo da sua história. Por exemplo, sabem da sua utilidade de ampliar a memória conservando informações que não se quer esquecer; que ela possibilita a comunicação entre pessoas distantes, que permite obter informações etc. Nessa perspectiva, a trajetória empreendida pelo alfabetizando na tentativa de se apoderar e dominar a leitura e escrita perpassa por todas as representações sociais e culturais adquiridas pelo mesmo no ambiente social o qual está inserido. E quanto mais se conhece quais são os conhecimentos que os alunos trazem, mais útil nos tornaremos para eles. Isto porque poderemos agir de modo mais adequado, atuando diretamente em questões ainda não resolvidas por estes sujeitos. Essas representações oportunizam aos alfabetizadores um leque de experiências trazidas pelos alunos, que podem ser utilizadas para construção e elaboração dos conteúdos ministrados em sala de aula, pois todas as experiências vivenciadas por eles devem ser validadas como algo de extrema relevância, o que facilitará a apreensão dos conhecimentos.

Voltar à escola para enfrentar novamente o desafio da letra íntegra justamente um movimento mais abrangente de busca de trabalho e cidadania, ou seja, de enfrentamento do desafio de mudar as próprias condições de vida.

A escrita e mais precisamente o texto conquistou um lugar especial nas classes de alfabetização. Isto porque no contato com aquele o educando descobre o significado da escrita e o seu funcionamento, ou seja, as regras do nosso sistema de Escrita.

É na interação entre o plano externo e o plano interno que o sujeito constrói suas concepções e sua própria ação. Esta por sua vez, ao ser regulada não mais no plano externo e sim no plano interno do sujeito, passa a constituir uma ação auto-regulada, um ato voluntário (GOES, 1991, p. 18).

Todavia, para ter acesso às regras do nosso sistema de escrita é necessário compreensão e domínio dos mecanismos e dos recursos básicos, tais como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, bem como compreender que a escrita se organiza de diferentes formas, de acordo com as necessidades dos grupos sociais que a produzem.

Se, por um lado, o respeito às regras que regem o funcionamento da língua permite a comunicação em tempos e espaços diferentes, por outro, a variação

e a evolução da língua, tanto escrita como falada, criam constantemente novos gêneros textuais, de acordo com as necessidades comunicativas e expressivas dos diferentes grupos sociais.

Por isso, é necessário que estejamos atentos à permanente transformação da língua, o que, por sua vez, modifica também as demandas e necessidades do ensino e da aprendizagem. É preciso, então, que nossas práticas sejam constantemente repensadas, a fim de que possamos contribuir, de forma efetiva, para o processo de formação dos sujeitos.

Escrever é uma forma importante de deixar nossas marcas. Ao mesmo tempo nos constituímos como sujeitos, por meio das diferentes marcas que deixamos.

Nas sociedades letradas, como esta em que vivemos, a ausência dessa possibilidade significa também estar excluído de muitas práticas sociais que distinguem aqueles que podem e aqueles que são impedidos do exercício de seus direitos de cidadão. Por mais que os diferentes tipos de conhecimento sejam de alguma forma reconhecidos, aquele que não domina a língua escrita é discriminado das mais diferentes formas. Um sinal da materialização dessa discriminação é o constrangimento causado pela “assinatura” do documento de identidade com a digital. Não é à toa que um dos maiores sonhos de adultos não-alfabetizados, ou em processo de alfabetização, é saber escrever o seu próprio nome. Escrever o nome, para muitos, significa a possibilidade de sentir-se sujeito.

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.<sup>3</sup>

Escrever, ler, questionar e refletir são direitos do indivíduo, conforme a IV Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Jovens e Adultos, em 1985. Mas, o sentimento de impossibilidade ou de dificuldade de manejo da língua não se restringe aos que ainda não conhecem ou não dominam sua modalidade escrita. Afinal, a língua se transforma permanentemente, evolui a cada dia e surgem novos gêneros de fala e escrita, devido às novas situações discursivas. E de acordo

---

<sup>3</sup> O termo “escritores” é utilizado aqui num sentido geral: não se refere somente aos escritores profissionais, mas a todas as pessoas que utilizam ativa e eficazmente a escrita para cumprir diversas funções socialmente relevantes.

com essas situações os gêneros são inúmeros.

Assim, também profissionais de diferentes áreas e, particularmente, aqueles que se dedicam à educação têm se tornado eternos aprendizes de nossa língua. É nesse contexto que se insere também uma outra nossa preocupação com o registro de suas experiências e reflexões a respeito do ensino da língua e, especialmente, com a produção de textos dos alunos.

Tendo clareza quanto às habilidades específicas envolvidas no processo de interação lingüística mediado pela escrita, o professor, com a visão antecipada de seus objetivos e dos caminhos que precisa percorrer para atingi-los, poderá proporcionar a seus alunos a oportunidade de experimentar e compreender não apenas as convenções do código (a ortografia, a caligrafia, a pontuação e a paragrafação) e as suas regras gramaticais (a concordância, a regência etc.), mas também as situações de uso da escrita e suas diversas possibilidades de realização. Além disso, sabendo da variedade de fatores envolvidos e das dificuldades inerentes ao ato de escrever, o professor compreenderá que a seleção do tipo de conhecimento a ser trabalhado nos diversos níveis de escolaridade não pode ser definida totalmente a priori, mas vai depender de um diagnóstico para avaliar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender.

Consideramos a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Principalmente porque é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Concordamos com Freinet (1967), quando ele afirma que a produção de textos livres é uma maneira de adquirir formas de comunicação escrita autênticas, através de um trabalho concreto. Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. Conforme Geraldi (1991, p. 165).

Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. Repetilos em nada os lisonjeia. Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos.

Ao adotar a perspectiva de que o aprendizado da escrita deve ser permanentemente repensado e atualizado vemos que o Estado tem investido na formação de seus educadores de várias formas, dentre elas, oferecendo cursos em que também os educadores possam repensar sua relação, os conceitos, medos e dúvidas que têm com relação ao ensino, à aprendizagem e aos seus objetivos específicos.

Entre outros, um fruto desse processo é a sistematização de algumas idéias e conceitos que têm norteado a Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito ao ensino da Leitura e da Escrita.

### 1.3 REFLEXÕES SOBRE O TEMA

Das reflexões decorrentes do nosso exercício profissional surgiu este estudo, que teve como tema analisar as representações sociais dos professores de Educação de Jovens e Adultos sobre Leitura e Escrita, tomando como base a teoria das Representações Sociais. Essa teoria preocupa-se com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento ao mesmo tempo individual e coletivo, das representações sociais, ou seja, um conhecimento do senso comum. Ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, a teoria das Representações Sociais permite conhecer o que diz o senso comum dos professores sobre o conceito de leitura e escrita e comparar com o seu conceito científico.

O interesse por estudar esse tema é fruto da nossa experiência como professores do ensino fundamental, médio, superior, e de professores de EJA, por meio da qual pudemos perceber a multiplicidade de conceitos que esses professores têm de leitura e escrita.

Observações sistemáticas, assistemáticas e outras experiências mostraram-nos que ainda persiste uma lacuna entre o conhecimento que o professor, em situação de educação continuada, produz e o que de fato ele constrói

em sala de aula, no cotidiano escolar. Partiu então dessas observações a decisão de realizarmos uma investigação, abrangendo justamente esse conjunto de professores participantes dos cursos de EJA.

O fato de os professores ainda hoje apresentarem dificuldades para desenvolver práticas de leitura e escrita levou-nos a apontar dois argumentos que pudessem justificá-las. O primeiro deles refere-se às diferentes compreensões dos termos por parte dos professores. O segundo refere-se às divergências, do ponto de vista científico, sobre a conceitualização de leitura e escrita.

Propomos, portanto, nesta pesquisa, mergulhar no trabalho de investigação da aprendizagem da leitura e escrita promovido por professores de classes de Educação de Jovens e Adultos, num primeiro momento, considerando que este trabalho não se constrói no vazio, que o seu fazer-pedagógico é sempre contextualizado, com professores reais em situações definidas. Nesta definição, interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político.

A nossa preocupação como sujeitos-pesquisadores é considerar a prática pedagógica dos docentes numa situação natural de trabalho e de vida, vendo a sala de aula como um lugar privilegiado para a aprendizagem sistemática, onde se deseja também que a leitura e a escrita comecem a fluir nesse processo e o professor seja indispensável para a inserção do aluno no processo de aprendizado e aprimoramento das mesmas. Afinal, é o professor que faz a leitura na escola, embora, como afirma Cagliari (1989), os alunos possam se constituir leitores fora desta.

Buscamos, nesse percurso, descobrir como é vista a leitura e a escrita, quais as regras do jogo escolar; o que fala, faz, e pensa o professor a respeito, incluindo aí, quais as relações estabelecidas com os alunos, com os livros, com os textos e com a sociedade em que vive, para posteriormente analisar seus efeitos nos usos da leitura e escrita no cotidiano desses estudantes.

Portanto, através dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais, pretendemos, nesta pesquisa, como objetivo geral, desenvolver uma visão crítica sobre as Representações Sociais do professor de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita, dimensionada por modelos teóricos e traduzida em práticas pedagógicas e como objetivos específicos identificar as representações dos professores das diversas áreas do conhecimento do ensino de Educação de Jovens

e Adultos sobre Leitura e Escrita; Relacionar as divergências/convergências entre as abordagens teóricas sobre leitura e escrita e as diferentes representações dos professores; Comparar as diversas representações acima identificadas, em particular o que as aproxima e as diferencia das representações dos professores de Língua Portuguesa; Analisar a prática de ensino-aprendizagem da leitura-escrita no espaço pedagógico.

Torna-se necessário que as questões problematizadas estejam vinculadas a um posicionamento teórico e a um ponto de vista. O pesquisador deverá estar sempre presente na construção do seu objeto; é ele que observa e interpreta os seus dados considerados mais significativos com base na elaboração teórica em que está se baseando para conseguir alcançar os seus objetivos. Deve pautar-se também na observação. No nosso caso, essa compreensão é de grande valia, pois em se tratando de inter-relações entre sujeitos na construção de um conhecimento, em situação específica, todos os momentos poderão fornecer pistas indispensáveis para a explicação do fenômeno.

É importante, também, nesse fazer-pesquisar, compreender o significado que o sujeito dá às suas palavras, reconhecendo que o sentido do que se diz varia no tempo, no espaço e nas relações sociais. O que dizemos ou pensamos está intimamente ligado à nossa concepção de mundo, por isso, como pesquisadores, também, reconhecemos as nossas limitações para dizer sobre as falas que serão lidas e atitudes que serão observadas, dos sujeitos pesquisados.

Qualquer ponto de vista assumido sobre o fazer pedagógico, não significa que seja algo imutável e definido, pois, vale ressaltar, será a nossa leitura, uma vez que, como sujeito social, as nossas inferências estão intimamente relacionadas à nossa história de vida e ao conhecimento que teremos disponível. Um outro pesquisador poderá fazer outras leituras dessas mesmas falas coletadas e dos dados observados.

Por isso, o significado da análise é produzido pelo pesquisador a partir das suas circunstâncias, objetivos e das convenções que organizam e delimitam suas instituições, inclusive a linguagem, pois, tudo na vida é dialetizado e a construção do saber tem a ver com a construção da história de vida do sujeito-pesquisador.

Diante desses argumentos levantamos a hipótese de que esses diferentes entendimentos estão muito atrelados a uma concepção de senso comum,

o que faz com que os professores sintam uma certa dificuldade em desenvolver práticas de leitura e escrita, especialmente a partir dos conteúdos de outras disciplinas que não Língua Portuguesa.

Por considerarmos que os conceitos de leitura e escrita apresentam uma forte conotação “popular” – de senso comum – é que abordamos o nosso objeto a partir do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici. Tal teoria atua na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, permitindo-nos conhecer o que diz o senso comum dos professores sobre os conceitos de leitura e escrita e compará-lo com o conceito científico sobre os respectivos temas. Dessa forma, justificamos a escolha da teoria por acreditar que o conhecimento de senso comum desses professores sobre leitura e escrita nutre o próprio conhecimento científico acerca do tema e, sobretudo, interfere na sua prática. Sabemos que muitas vezes opera-se um confronto entre o que eles pensam e o que de fato fazem, entre os conteúdos e as estratégias metodológicas dos cursos de Educação de Jovens e Adultos e o trabalho pedagógico na rotina escolar, entre o discurso-da-teoria-construída e o discurso-da-experiência-vivida<sup>4</sup>, conforme Burnham (*apud* BITTENCOURT, 2001).

Assim, pretendemos tratar, na fundamentação teórica, de questões teóricas que envolvem o conceito de leitura e escrita a partir das discussões de autores como Manguel, Chartier, Proust, Paulo Freire, Marisa Lajolo, Roxo, Regina Zilberman, Antônio Gomes Batista, Mary Kato, Foucambert, Frank Smith, Ângela Kleiman, Inês Signorini, Jodelet, Magda Soares e outros, sobretudo para falar das diversas formas de conceituar a leitura e a escrita no meio científico, e abordar as bases teóricas da Representação Social, a partir da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e da Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric.

Como afirma Muniz (1999, p. 02), o estudo também “será uma tentativa de experimentar possibilidades de oferecer a interessados alternativas que colaborem para a mudança na prática pedagógica da leitura e escrita na educação de jovens e adultos.” Concordamos com esta autora, (1999, p. 02), em sua tese intitulada “Pedagogia do desejo de ler”, quando escreve que:

---

<sup>4</sup> Conceito usado por Burnham (1998) referente aos projetos de pesquisa na área de currículo na UFBA.



[...] não imaginamos, em nenhum momento, que poderemos resolver todos os problemas, como num toque de mágica. Mesmo os do campo do ensinar a ler e escrever. Um ensinar a ler e escrever que, embora não sendo prática exclusiva do professor de português, deveria ser a sua prática real, a que interessa pesquisar.

Rubem Alves (1999, p.11) transmite com muita simplicidade o que deseja encontrar enquanto educador: "Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças". Semear as sementes da mais alta esperança é também o nosso objetivo e de muitos educadores, pois como o escritor colocou, somente transmitir saberes não é o mais importante, temos sim que encontrar pessoas que como nós estejam comprometidas com a questão do ensino aprendizagem de leitura e de escrita, e que estes também sejam multiplicadores de esperanças.

Também não imaginamos que será possível rápidas e profundas reformas, mas, como propõe Muniz (1999, p. 02) "há um desejo muito forte de se fazer uma mudança." Como a autora, no seu projeto, a nossa pretensão é também compreender como pode se dar essa prática, não apenas revelando o que é, mas para tentar a construção do que pode vir a ser.

Nosso objetivo primeiramente será o de realizar algumas observações no interior de algumas escolas para verificar como estão acontecendo as atividades pedagógicas em leitura e escrita, no campo da atividade do ensino de português, que representem uma prática visando à constituição do sujeito leitor. A intenção será observar tão somente, entendendo que o esperado de uma pedagogia, naturalmente, é que ela seja, como teoria, sobretudo um saber sobre a prática.

Muniz (1999, p. 07) também afirma que "não será uma proposta pedagógica que mudará a realidade no ensino. É necessário um conjunto de medidas, uma mudança de dentro para fora e de fora para dentro", e nos aponta que:

Uma pedagogia (assim como novos parâmetros curriculares, editados nacionalmente para regulamentar leis de diretrizes e bases da educação, como no caso da nova legislação sobre o ensino) poderá – é o que se deseja – apontar caminhos, sinalizar vias de acesso a um ponto melhor, embora – é conveniente reconhecer – não possa dar conta do real.

Há a necessidade constante da escrita e leitura como poderosas formas de constituição dos atores e na sua presença em todo processo educativo como

construtoras e transformadoras, por serem tão dinâmicas, das atuações comunicativas.

A prática de escrita e leitura que procuramos deve-se realizar num processo de valoração e trabalho em parceria, entre os alunos, e destes com o professor, buscando assim, através dos diversos tipos de textos, fazer com que o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura se constituam em uma atividade dinâmica, viva e produtiva.

A escola é um espaço social que reflete as transformações e mudanças sociais pelas quais passa a sociedade. O trabalho da leitura e da escrita não foge a essa contextualização da escola e da cosmovisão dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: alunos e professores. Assim, a forma de ser e de agir do professor depende da “cosmovisão” que ele possui (CUNHA, 1996), demonstrando que o ato pedagógico não é um processo neutro. A prática pedagógica do professor revela-se no seu modo de conceber o aluno frente às atividades relacionadas à leitura e escrita.

Para a Educação de Jovens e Adultos a educação não pode se limitar – como para os filósofos - a interpretar o mundo de diferentes maneiras: o que importa é transformá-lo (MARX; ENGELS, 1984). Deve ser uma educação que una teoria à prática em vista à transformação de cada um e de toda a sociedade; uma educação que melhore a vida individual e coletiva de todo o povo brasileiro, não só espiritual, mas também, materialmente.

## **CAPÍTULO II - À MARGEM DA SOCIEDADE LETRADA**

Caberá aos futuros professores orientar leituras. Por isso, fazê-los refletir sobre suas maneiras de ler, sobretudo no contexto de formação inicial, poderia ajudá-los a definir as estratégias e percursos de leitura mais adequados para o desenvolvimento de processos de formação de seus alunos.

Anne-Marie Chartier

### **2 UMA NOVA ERA: A ERA DA ALFABETIZAÇÃO**

É papel da sociedade como um todo e de todos nós educadores refletirmos sobre quem são os sujeitos excluídos do acesso aos bens culturais, como esse processo de exclusão se efetiva e quais as alternativas para reverter o quadro de analfabetismo no país.

Sabemos que o fracasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos tem uma longa história no nosso país. Na década de 30 e 40, a representação social do analfabeto como deficiente e incapaz, identificado psicológica e socialmente com uma criança, foi um fator determinante para o fracasso daqueles programas.

Segundo Ribeiro (1997), a transformação dos analfabetos em alfabetizados é um projeto político de longa história no Brasil, iniciando-se na década de 30 e consolidando-se depois da Segunda Guerra Mundial, por meio de sucessivos programas federais de grande alcance. Essa repetição, década após década, aponta para o fracasso dessa tentativa de transformação.

Kleiman (2001, p. 17) aponta que “muitos são os fatores que podem ser mencionados como causas de tantas fracassadas tentativas”. Entre esses podemos apontar desde o ônus do fracasso no próprio adulto, até as dificuldades nos meios educacionais. O adulto que não sabia ler nem escrever era considerado deficiente e incapaz de aprender. Em círculos acadêmicos ou entre os especialistas, essa visão deixou de ser aceita já no início da década de 50, graças aos trabalhos de educadores e de psicólogos que trouxeram evidências importantes contra essa concepção. Entretanto, esse preconceito não sumiu do imaginário nacional e

continua influenciando o trabalho de muitos professores, os quais, assim, justificam o fracasso de seus alunos.

Mais recentemente, fatores sociais e políticos são apontados como relevantes para explicar o fracasso da alfabetização de adultos. Estudos nas áreas sociais mostram que os programas de educação básica de adultos, embora necessários para o desenvolvimento dos grandes grupos marginalizados pela pobreza, não são suficientes para integrá-los na sociedade dominante. A vontade política seria crucial para mudar tal situação.

Na década de 50, educadores e psicólogos passaram a questionar aquela representação, discutindo estudos que evidenciavam a capacidade de produzir, raciocinar e resolver problemas dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. No final dessa mesma década explodiam as críticas às campanhas aligeiradas de alfabetização, que eram pautadas numa concepção reducionista de aprendizagem e, nesse período, foram realizadas várias experiências significativas nesta área.

Já na década de 60 a Educação de Jovens e Adultos viveu um novo paradigma pedagógico. Os postulados de Paulo Freire destacaram a relação entre a problemática educacional e social, contribuindo para a compreensão de que os sujeitos pouco escolarizados ou analfabetos são oriundos da desigualdade social do país. Com a perseguição a estas idéias, como decorrência do Golpe de 64, os programas de alfabetização e educação popular passaram a assumir um caráter assistencialista e conservador, cabendo ao MOBRAL a responsabilidade de disseminar a proposta do regime militar à situação de urgência do analfabetismo no Brasil.

Algumas contribuições que Paulo Freire trouxe para a educação, e principalmente para a alfabetização, são muito importantes para serem ignoradas. Muito pelo contrário, elas se tornaram um marco.

A forma de ver o educando foi uma destas contribuições. Na visão de Paulo Freire, o educando é alguém cheio de conhecimentos sobre a realidade, construídos no seu relacionamento com as outras pessoas e com o mundo; e a partir de todos os conhecimentos que os alfabetizandos irão aprender o que ainda não sabem.

A alfabetização comprometida com o sucesso de Educação de Jovens e Adultos busca a apropriação da linguagem pelos alfabetizandos enquanto

instrumento de crítica e afirmação social e, antes de qualquer coisa, o resgate do sentido e a recuperação da autoria.

Neste percurso histórico, destacamos também a década de 80, já que com a abertura política e o desenvolvimento de pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita foram vislumbradas novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, passando então a ser muito divulgados os trabalhos de Emília Ferreiro e sua equipe sobre a psicogênese da escrita, pois evidenciavam os conhecimentos que os aprendizes da língua materna possuem sobre a língua.

Uma outra concepção de escrita, para esta autora, parte do princípio de que, para ler, não basta saber falar adequadamente, desenhar símbolos e fazer as discriminações perceptivas necessárias. Ler implica numa aquisição conceitual, através de um processo de construção individual do sujeito que reelabora as informações apreendidas sobre as propriedades/especificidades do sistema de escrita alfabética, procurando compreender os elementos de um sistema, suas regras de produção e funcionamento.

Assumindo essa perspectiva, entenderemos que a escola precisa proporcionar aos cidadãos condições de apropriar-se da leitura e da escrita. Para isto deve partir de uma concepção de ensino que conceba o aprendiz como sujeito pensante que busca significados e elabora suas hipóteses, num processo contínuo.

## 2.1 EM BUSCA DA GÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA

Os estudiosos preocupados com o ensino da leitura e da escrita na escola têm chamado a atenção para a necessidade de o professor passar por uma experiência sistemática de leitura e de escrita.

De fato, não é possível escrever sem passar por um trabalho prolongado de leitura, uma vez que a expressividade daquele que escreve depende em grande medida de intuições sobre o funcionamento da língua, de conhecimento variado de vocabulário e de familiaridade com informações de temas diversos. Esses aspectos, os quais são desenvolvidos com a leitura, quando presentes no ato de escrever, resultam num texto enriquecido com contribuições de várias fontes. Como diz Foucambert (1994, p.76): “Escrever é criar uma mensagem suscetível de funcionar para um leitor, ou seja, é antecipar esse funcionamento para torná-lo possível, e

essa antecipação apóia-se numa experiência pessoal do leitor." Uma experiência sistemática pessoal com a leitura e com a escrita dará, pois, ao professor alfabetizador e/ou de língua materna, mais segurança na sua prática pedagógica, a qual envolve principalmente um trabalho de introdução do aluno no uso da leitura e da escrita.

Nas palavras de Foucambert (1997, p. 76): "Escrever é inventar algo 'jamais lido', porém a partir de uma teoria (na maioria das vezes implícita) que tenta organizar todos os componentes da experiência de leitor de quem escreve."

O fato de se repensar a experiência pensando em um leitor traz o distanciamento necessário para a escrita, um dos grandes problemas de quem não tem o hábito de escrever. Uma vez que se consegue esse distanciamento, surgem as dificuldades técnicas: articulação, paragrafação, pontuação etc. Esses problemas se tornam maiores quando aliados ao medo de escrever. O peso da gramática normativa deixa o falante inseguro em relação ao uso da língua, pois o medo de errar estará sempre presente e manifesta-se com mais força na escrita. Mesmo vencido o medo de escrever, só se adquire maior segurança na prática, isto é, escrevendo. Como bem nos lembra Paulo Freire (1997, p.109): "Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém aprende a andar se não andar." Com certeza, ninguém ensina a escrever se não escreve.

No caso do professor, um dos meios para se iniciar essa experiência de leitura e de escrita sistemática tem sido o relato, ou a narrativa pessoal, pois relatar fatos do cotidiano é uma prática familiar a todos. De fato, a narrativa pessoal tem sido utilizada nos Estados Unidos e no Brasil na formação de professores. Segundo Connelly e Clandinin (1990), a metodologia utilizada tem sido primeiramente a obtenção de um relato oral, e, em seguida, a produção escrita. O objetivo dessa experiência, como sugerem esses mesmos autores, é o de permitir ao professor o distanciamento e a reflexão sobre seu próprio texto, oral ou escrito.

Bourdieu e Passeron (*apud* FREIRE, 2000) afirmam que são atribuídas duas funções à escola: uma social e outra técnica. A primeira seria a função de manutenção da estrutura de poder: a segunda, de produção de qualificação para o mercado de trabalho. Acrescentam ainda que a valorização do saber escolarizado faz parte da ideologia de manutenção do poder e das relações dominador/dominado.

Concordamos com Soares (2001) de que é imprescindível a valorização social e política da EJA, e a superação de uma visão reducionista, "técnico-

pragmática” desse segmento, voltado unicamente para o mercado de trabalho, de modo a ampliar-se a concepção de EJA e contemplar-se os múltiplos processos de formação.

Percebemos que os aspectos referentes à identidade da EJA, ao currículo, à formação inicial e continuada de seus professores e a ausência de políticas públicas para esse segmento da educação são elementos que se encontram no bojo da discussão da constituição da EJA enquanto campo pedagógico. Durante muito tempo a educação de jovens e adultos possuiu um caráter subalterno ao ensino fundamental regular, sendo comum reproduzirem-se atividades e metodologias próprias daquele segmento para a EJA, bem como as questões curriculares se fundamentavam nas necessidades dos alunos do ensino fundamental regular, geralmente crianças e adolescentes.

Para modificar essa realidade parece-nos imprescindível concretizar uma idéia de educação de jovens e adultos que apresente os conteúdos específicos voltados àquele segmento, buscando romper com o limite de se reproduzir os conteúdos mínimos do ensino regular para crianças, contemplando a inserção daqueles alunos em práticas sociais de leitura e escrita.

A intervenção social para o letramento de pessoas jovens e adultas deve se pautar em atividades que privilegie o construir significados e não, meramente, o mecanismo de decodificar letras. O (a) professor (a) de EJA precisa ser respeitado (a) como um profissional que deve estar em constante formação.

Ler é, antes de tudo, refletir sobre as coisas do mundo, ver na escrita um lugar de questionamento e de fontes de respostas, viabilizando a construção de um “universo pessoal” aberto às transformações e às incorporações.

Assim, para tornar-se leitor não basta ser decifrador, soletrando primeiramente sílabas, depois palavras, frases, para, posteriormente, estabelecer relações de significação, procedimento proposto pela alfabetização tradicional. Para aprender a ler, ensinou Foucambert (1994, p. 31): “é preciso desenvolver uma atividade léxica, praticando atos de leitura [...] Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso [...]”. Sem a convicção da essencialidade dos textos para o aprendizado da leitura não é possível que se estabeleça uma dinâmica capaz de “transportar” o aprendiz para dentro da escrita, tornando-a significativa e envolvente.

Cagliari (1989) argumenta sobre a impossibilidade da formação de leitores sem o constante contato, desde as primeiras leituras, com bons livros; dessa forma, deve-se selecionar leituras pensando o texto em sua totalidade e não somente na facilidade da decodificação. Juntamente, não se pode esquecer que se trata de leitores jovens e adultos, portanto, com experiência de vida e com conhecimento de mundo que certamente vão interferir nas leituras.

Eco (1981) fala da influência das experiências com outros textos durante a leitura: os intertextos, que contribuem para a construção do sentido. Esse autor também afirma que a leitura depende da experiência do leitor com relação a outros textos. Os intertextos funcionam, na verdade, como “enxertos” na nova leitura, e os adultos não-alfabetizados, mesmo vindo de meios socioculturais menos favorecidos, acumulam experiências de decifração de mensagem – oral ou visual – que lhes atribuem categorias interpretativas, transformadas em intertextos que contribuirão para a construção do sentido do texto.

A intertextualidade, conforme Koch e Travaglia (1989, p. 88-92), diz respeito aos fatores que tornam a leitura de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes. Esses fatores são relativos ao conteúdo (questões referentes ao conhecimento de mundo), relativos à forma e relativos aos tipos de textos (questões referentes ao conhecimento de mundo), relativos à forma e relativos aos tipos de textos (questões referentes à estrutura textual ou às estruturas lingüísticas). Estes dois últimos se confundem, já que os autores dizem que a intertextualidade de caráter formal pode estar vinculada (ou não) à tipologia.

Destarte, admitimos que as condições para um maior avanço da Educação de Jovens e Adultos, do ensino da língua materna, está interligada às condições de melhor qualificação do professor (a), tanto na sua formação inicial como na formação continuada, pois o letramento de quem ensina merece atenção dos formadores, bem como da instituição que o absorve. Para tanto é importante priorizar o ensino da Lingüística; evitar a implantação de programas aligeirados de alfabetização, com a presença marcante do professor leigo e ampliar o número de pesquisas na área de Lingüística, na Educação de Jovens e Adultos, objetivando a melhoria da prática pedagógica.

Nessa lógica, deverá o ensino médio encarregar-se de formar jovens e adultos, de modo a desenvolver neles os valores e as competências necessárias à integração de seu projeto individual com o projeto da sociedade em que vivem.



Desse modo, pretende-se buscar o desenvolvimento do educando como pessoa humana, dotando-o da formação ética considerada necessária, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento capaz de ser crítico, além da indispensável capacitação para o trabalho.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos chegam à escola com uma grande bagagem de conhecimentos, adquiridos ao longo de suas histórias de vida. São homens ou mulheres, mais jovens ou mais velhos, imigrantes de diferentes regiões do país, com diferentes religiões e etnias. Trazem assim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo, que cada aluno jovem ou adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo. Por isso, é função da educação potencializar esses conhecimentos e habilidades que o jovem e o adulto trazem para a escola, tornando-os mais capazes para enfrentar sua vida cotidiana.

Sendo ouvidos, nossos jovens ganham visibilidade, representam a si mesmos, “sujeitos pensantes” ao invés de “sujeitos pensados”, por um sistema e uma escola que impõem valores e critérios de saber, não abrindo espaço para que se pergunte de quem são os valores, para quem e para quê servem.

Na junção dessas duas etapas de vida - jovem e adulta - em uma só modalidade de educação, o que parece plausível é que a EJA se referencie por uma questão de ordem prática e funcional, que é a de suprir seus atores de uma educação que não lhes foi oferecida em um tempo “regular”. E a preocupação em oferecer uma educação que considere a fase da vida do educando, seja este jovem ou adulto, como um tempo rico e propício para a formação e com dimensões formativas próprias, acaba por ficar ausente dos programas viabilizados para eles.

O ser humano realiza aprendizagens diversas durante toda a sua vida. O que o ser humano aprende está primeiramente ligado à sua sobrevivência e à da espécie, o que inclui tanto o desenvolvimento biológico como as conquistas culturais. Seu desenvolvimento prossegue pela contínua transformação, resultante de sua interação com o meio. A direção que tomará seu desenvolvimento é função do meio em que ele nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto (LIMA, 1997).

Essa colocação apresenta duas importantes questões para a educação

escolar dos jovens e adultos: a primeira é que a experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito, que se iniciou antes de sua entrada na instituição. A segunda, é que a escola não é um espaço independente de socialização e aprendizagem, mas um espaço que vem se somar aos outros nos quais o sujeito transita, os quais de uma forma ou de outra já imprimiram “certas marcas nas formas de atividade” desses sujeitos (LIMA, 1997, p. 2). Desse modo, a experiência acumulada, trazida para a escola irá influenciar na inserção do aluno no contexto escolar e terá um papel importante em seu processo de escolarização. Por isso é importante ter em vista que o valor que a escola possa ter para esses jovens e adultos transcende a mera aquisição de conhecimentos ou novas conquistas intelectuais.

Essa percepção leva ao entendimento de que a etapa de vida do jovem e do adulto é um tempo rico de formação. As dimensões formativas da vida do jovem e do adulto que freqüentam os cursos de EJA encontram-se principalmente no *trabalho*, nas experiências e vivências em seu meio sócio-cultural, na sua trajetória de vida, carregada de memória e significados.

É importante o professor estar atento para melhor dosar o tempo e o espaço para suas atividades de ensino. Além disso, o professor deve também observar as escolhas de recursos didáticos que favoreçam uma adequada relação educacional com os alunos jovens e adultos: tipos de letras maiores; contraste de cores; textos curtos que não forcem a visão durante muito tempo; dosar tom de voz e se colocar sempre diante do aluno que apresenta alguma dificuldade auditiva, para que ele possa acompanhar sua fala pela leitura labial etc. Faz-se necessário também, uma adequação do ambiente nos trabalhos com este público.

Outra questão importante é a relacionada ao desenvolvimento da personalidade e desenvolvimento social durante a vida do jovem e do adulto. O ambiente escolar para este público, além de ser um espaço de formação, educação e saber, é também o espaço para o encontro com outras pessoas que vivenciam processos análogos. É um espaço de busca e troca de referências, de ampliação do círculo familiar e de trabalho, e, de relações afetivas e sociais.

Acreditamos que o analfabeto busca, na escola, um lugar propício para afirmar-se como sujeito de uma sociedade, a mesma que o marginaliza. Pensamos ainda que, antes de buscar a solução para os problemas diários (anotar recados, ler bilhetes etc.), os alunos procuram um espaço digno, onde exista a possibilidade de

ser ouvido. Sabemos que a leitura, a qual significa reflexão sobre as coisas do mundo, fonte de questionamentos e respostas, está intimamente ligada à cidadania. É justamente a leitura engajada a que permite a emergência do sujeito questionador dos acontecimentos, participante e crítico, resultando na melhor compreensão dos fatos do mundo, fazendo com que o cidadão posicione-se nele. E em todo esse processo encontra-se o profissional que será o mediador do processo ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO III - FUNÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA E DA ESCRITA

O homem não permanece o mesmo,  
antes e depois de cada leitura.  
A cada mergulho nas camadas simbólicas de um livro  
emerge-se vendo o universo, interior e exterior,  
com mais clareza.

Rezende

### 3 CONCEITOS

São feitos diferentes usos das palavras para falar sobre coisas e acontecimentos e também para falar do que achamos ser privado, como nossos sentimentos, emoções e sensações. Entende-se a linguagem como um conjunto de situações de usos de palavras absolutamente dependentes do contexto pragmático; um conjunto de diferentes atividades, como o ato de ler, que envolve palavras, usuários da linguagem e situações de uso.

A linguagem deve estabelecer cumplicidade entre os interlocutores, deixando para trás a concepção meramente instrumentalista que lhe concederam. A língua e a atividade daquele que fala não podem ser separados. A palavra inaugura a posição dos dois sujeitos envolvidos – ela toma o lugar do sujeito e o engaja. O emissor é sempre um receptor.

Geraldi (1985) indica três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. As duas primeiras não correspondem a uma visão mais abrangente e com base em estudos lingüísticos atuais. Através destes estudos lingüísticos a linguagem é vista como um meio de interação humana em que os falantes se tornam sujeitos construtores de relações sociais. Nessa abordagem tem-se uma postura educacional diferenciada, pois, aprende-se muito mais sobre uma língua quando esta é utilizada efetivamente, do que quando se fica limitado a observá-la passivamente.

Aqui, o tema leitura estará de acordo com a terceira concepção de linguagem apontada, isto é, a linguagem vista como forma de interação. Segundo Geraldi (1985, p. 43):

a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar a transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculos que não preexistiam antes da fala.

Barthes (1988, p. 51), no seu enfoque a respeito do ato de ler, vem ao encontro do que aqui foi colocado, afirmando que:

[...] ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável, mas acumulando as decodificações, já que a leitura é de direito infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente ele não decodifica, ele sobrecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.

Para Ezequiel Theodoro da Silva (1987), “ler é, antes de tudo, compreender”. Para Magda Becker Soares (2002), a leitura não é um ato solitário; “é interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados”. A autora diz também que 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. [...] refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2002, p. 68-69)

A leitura é um processo no qual “o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios” (SOLÉ, 1998, p. 18). Já para Foucambert,

[...] ler é funcionar como uma agulha de um toca-disco que transforma vibrações de um certo tipo em sinais de um outro tipo. [...] A leitura é um equilíbrio entre o processo de identificação de palavras que não podemos prever com precisão – e que, por isso, informam – e o processo de verificação da antecipação de palavras que podemos prever – e que, portanto, informam menos. [...] Não existe leitura se não existir uma expectativa, uma pergunta, uma questão, antes da interação com o texto. [...] Ler é ser questionado pelo mundo e por nós mesmos, é saber que certas respostas podem ser encontradas no escrito; é poder ter acesso a esse escrito; é construir uma resposta que integre uma parte das informações novas e tudo o que já sabemos. [...]. Ler é verificar a exatidão de uma antecipação (*apud* BARBOSA, 1990, p.90).

No Brasil, na década de 70, os estudos sobre leitura passaram a incorporar as contribuições dos diferentes campos de ação da Lingüística, tais como a Psicolingüística e a Sociolingüística, entre outros. Mas, apesar de ampliar a sua área de atuação ainda permanecem muitas dificuldades relacionadas a sua prática no meio educacional.

Hoje, muitos professores sabem da necessidade de estimular e desenvolver a compreensão da leitura de seus alunos, porém, muitas vezes não têm subsídios suficientes para o planejamento de atividades que observem determinados princípios orientadores no sentido de tornar o ato de ler interessante.

Responder a questões suscitadas pelo texto é um ato que deve ser encarado sob outro ângulo. Os vários tipos de textos apresentam diversos propósitos. O leitor, portanto, tem que procurar variados caminhos na busca da compreensão. Se o texto é científico as respostas devem ser pertinentes ao seu conteúdo; entretanto, não se descarta um debate ativo sobre o conhecimento aludido e a sua aplicação no meio social. Um texto literário prevê um outro tipo de engajamento do leitor. São muitas as leituras, como diz Barthes (1988), o sentido já não é único.

Nota-se que o contexto escolar nem sempre favorece esse tipo de enfoque. Observa-se sim um tratamento homogeneizante: leitura oral, cópias, resumos e exercícios gramaticais fazem parte das tarefas para as quais a leitura serve de pretexto. Vê-se que o levantamento de idéias sobre os temas é deixado de lado. As atividades escritas, na maioria das vezes, não são precedidas pela discussão oral, que é muito importante para a ampliação das experiências e para a compreensão de leitura propriamente dita.

A linguagem adotada pela escola situa-se num outro extremo, é o que percebemos, já que visa ao desenvolvimento de estratégias de compreensão de formas de comunicação mais explícitas, escritas numa linguagem formal, com a utilização de recursos léxico-gramaticais pouco freqüentes na comunicação oral.

Assimilar a *“língua da escola”* requer a aprendizagem de uma nova modalidade de comunicação. Nesse sentido, os diferentes gêneros textuais auxiliam na descoberta das convenções típicas da língua escrita.

Na escola, leva-se a uma compreensão de leitura como linguagem, a partir da relação entre a leitura e o cognitivo, reconhecendo, a partir daí, o elo existente entre linguagem e conhecimento, como forma do desenvolvimento do ser.

Tem-se uma melhor compreensão dessa relação com estudos realizados por Piaget e demais construtivistas e interacionistas. Para o cognitivismo, representado por Piaget (1973), a aprendizagem pressupõe uma prévia estrutura interna de equilíbrio que engendra a capacidade de aprender; ou seja, existe, segundo essa concepção teórica, um sistema ordenado e inter-relacionado de operações cognitivas – percepção, memória, reconhecimento, generalização etc. – que não são impostas pelo meio, “*são construídas*” pelo próprio indivíduo nas suas relações com uma dada realidade. São, também, muito importantes na constituição das noções fundamentais do pensamento, uma vez que o indivíduo é o sujeito do conhecimento, quer dizer, há por parte dele uma assimilação ativa da realidade nas suas relações com o objetivo de estudo<sup>5</sup>.

### 3.1 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O conhecimento tem uma perspectiva histórico-evolutiva e é construído pela atividade do sujeito. Assim, o ensino não deve se preocupar apenas com a organização de dados de experiência para promover a aprendizagem. O que importa é o modo pelo qual o sujeito apreende esses dados e opera sobre eles.

No cognitivismo, toda instrução vinda de fora pressupõe uma construção vinda de dentro. Embora a teoria cognitivista reconheça a estimulação ambiental como necessária à progressão intelectual do indivíduo, um estímulo é importante na medida em que é significativo, e torna-se mais significativo na medida em que há uma estrutura que pode integrar esse estímulo e, ao mesmo tempo, estabelecer a resposta. Para os cognitivistas, as estruturas cognitivas são a base para o desenvolvimento lingüístico. A questão da linguagem, nessa teoria, é vista como relevante, indispensável mesmo à elaboração do pensamento sob duplo aspecto: da condensação simbólica e do regulamento social.

Linguagem e pensamento, porém, não se confundem. Para Piaget (1978, p. 86), "o pensamento precede a linguagem e [...] esta se limita a transformá-lo [...] ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização, mais

---

<sup>5</sup> Além de Piaget, outros interacionistas dedicam-se a discutir a importância da linguagem como fator de desenvolvimento. Entre eles, destacam-se Bakhtin, Vygotsky e Luria. Estes autores soviéticos deram uma enorme contribuição à compreensão do que seja o desenvolvimento da linguagem como decorrente dos fatores sociais.

desenvolvida e de uma abstração mais móvel."

Todo ato intelectual se constrói progressivamente a partir de reações anteriores (operações mentais), segundo essa teoria. Assim é que, nas situações pedagógicas, o professor precisa apelar para os esquemas anteriores de que o aluno dispõe, e, a partir daí, desenvolver novas operações. As estratégias de ensino, ou o modo como se opera o processo ensino-aprendizagem, portanto, terão de promover a assimilação ativa de conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas mentais e das operações cognitivas do aluno. Assim, dizer que o aluno deve conhecer determinados conteúdos é dizer que necessita aprender a executar determinadas operações, ou seja, em relação ao objeto de conhecimento, o processo ensino-aprendizagem terá de incentivar as mobilidades, reversibilidade do pensamento, por meio de comparações, confrontos, relações, situações-problema, enfim, promover a aptidão para descoberta e criatividade do aluno.

Desta forma, os conceitos teóricos postulados pelo cognitivismo contribuem, de modo bastante significativo, para a compreensão do processo de leitura como atividade complexa, envolvendo capacidades não suscetíveis de observação direta como inteligência, compreensão, abstração, significado, raciocínio, interpretação. Então, o conceito de leitura, nesta teoria, não se resume no reconhecimento ou decifração do aspecto gráfico da palavra. Seus adeptos ou estudiosos reconhecem que a leitura abrange, além desses aspectos, as operações de inferência, análise, síntese e avaliação da mensagem decifrada, o que envolve a questão da compreensão, como demonstra este conceito de Micotti (1980, p. 31):

A leitura envolve processos mentais [...] de compreensão e interpretação das idéias representadas em linguagem escrita [...] incluindo aí a capacidade de avaliar criticamente, além das atividades de comparar e apreciar (variáveis de acordo com o grau de maturidade do leitor) cuja efetivação constitui a leitura criativa.

Em alusão a Piaget, Smith (1991, p. 264) diz ter ele considerado a compreensão enquanto "*estrutura do conhecimento*", sendo este um importante aspecto da leitura. O desenvolvimento da teoria de Smith sobre a leitura acontece a partir da noção atribuída a Piaget de que "o cérebro de qualquer pessoa possui uma estrutura de conhecimento concernente ao mundo, dentro da qual toda experiência é assimilada", mesmo não desconhecendo, conforme pensamento por ele atribuído a



Karl Popper, que o cérebro não é “o único local onde o conhecimento pode ser encontrado”. Diz ainda que “o conhecimento existe em livros e filmes, em mapas e diagramas, em instrumentos e artefatos” (SMITH, 1991, p. 265).

### 3.2 TIPOS DE LEITURA

Sabendo que “ler” pressupõe vivenciar o mundo e as idéias, conhecer a realidade e na perspectiva de que a leitura é mais do que a pura decifração de um código lingüístico, pode-se traçar o perfil de três diferentes tipos de leitura, segundo Martins (1994): leitura sensorial, leitura emocional e leitura racional. Divisão baseada em uma abordagem despretensiosa que permita avaliar aspectos básicos do processo de leitura, dando margem a se conhecer mais o próprio hábito de ler. A análise, que aqui será apresentada, é uma das muitas formas de se estudar este processo de tanta significância para o ser humano.

A leitura sensorial, classificada como o primeiro tipo, joga com os sentidos, ou seja, com as cores e imagens, materiais, sons, cheiros e gostos que incitam ao prazer ou à rejeição daquilo que se lê. Num primeiro momento, pode-se dizer que o que conta é a resposta física que está em volta, a impressão dada aos sentidos. Estes, entretanto, estando ligados às emoções e à razão, às vezes pregam peças surpreendendo o percurso de leitura feita.

O segundo tipo de leitura, a leitura emocional, lida com os sentimentos, o que implicaria, necessariamente, falta de objetividade, subjetivismo. Esta leitura é a que dá prazer, que incita, como num toque mágico, a fantasia, a satisfação, deixando o leitor vulnerável, pois o leva a todo tipo de sensação diferente. Esse tipo de leitura é, muitas vezes, considerado inferior e desvalorizado embora possua o dom de mexer com as emoções do leitor. A tendência mais comum é se deixar envolver emocionalmente com o que se lê.

A leitura racional, aqui enfocada como o terceiro tipo de leitura, longe de uma perspectiva intelectualizada, ideológica, apregoada pelo intelectualismo, visa à reflexão e dinamismo do ato de ler, quando o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido e, ao mesmo tempo, retorna à sua experiência pessoal e a uma visão da própria história do texto. Estabelece-se, então, um diálogo entre o texto e o leitor no contexto no qual a leitura se realiza. Martins (1988) afirma que na leitura racional o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação e quer mesmo é compreendê-lo,

dialogar com ele. Dessa maneira, o leitor se insere uma vez mais no texto que lê e dele depreende aspectos da sua vivência, entregando-se no jogo delicioso da interação texto-leitor-texto.

O texto escrito deve ser focado na qualidade de objeto, também, das diversas leituras que o homem pode fazer. Chamamos de escrita social aquela que nos envolve em nosso cotidiano, como manchetes de jornais, livros de receitas, consulta à lista telefônica, revistas... Essa leitura dá margem a leituras diversificadas, pois, na realidade, o que caracteriza um leitor moderno é sua flexibilidade no ato de ler.

O processo de aquisição de escrita tem sido largamente estudado em vários países a partir da década de 70. Autores como Ferreiro e Teberosky (1999) investigaram esse processo em situações diversas, analisando crianças antes e depois de sua entrada na escola. No Brasil, o trabalho mais divulgado tem sido a pesquisa sobre os processos de aquisição da linguagem escrita por crianças, desenvolvida por Emilia Ferreiro. Baseando-se em teorias psicolingüísticas e assumindo a perspectiva da epistemologia genética piagetiana, Ferreiro propõe a aquisição da escrita como um processo de construção do conhecimento por parte de um sujeito ativo, que elabora esse processo por meio da resolução de variados conflitos cognitivos propostos pelo objeto, no caso a escrita. A pesquisadora propõe também a existência de etapas recorrentes dentro desse processo, caracterizando uma linha evolutiva da escrita.

Há também trabalhos, como o de Smolka (1994), que propõem a investigação da aquisição da escrita a partir de outra perspectiva. Essa autora investiga o processo a partir da teoria sociointeracionista, baseada nos estudos de Vygotsky, inspirador de inúmeras pesquisas atualmente. Concebendo o processo de aquisição de escrita como um processo discursivo, no qual a interação tem papel fundamental, a autora difere de Ferreiro, que o considera apenas do ponto de vista cognitivo. Para Smolka (1994, p. 56), Ferreiro busca as semelhanças dentro da aquisição da escrita, conforme a teoria psicogenética de Piaget, enquanto seu trabalho busca evidenciar as diferenças,

assumindo que as constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa constante reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sociocultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social.

Outra questão a ser ressaltada é que os estudos realizados na área de aquisição da escrita têm, em sua maioria, a criança como sujeito de pesquisa. A escolha parece óbvia. As crianças são essencialmente os sujeitos que ainda não adquiriram a escrita. No entanto, estamos inseridos em uma sociedade na qual não há escolarização mínima garantida para todos os cidadãos cujo índice de evasão escolar, em algumas regiões do país, ultrapassa os 50%, já que a escola oferecida aos cidadãos pauta seus objetivos por uma cultura de segregação que prevê diferenças sociais e econômicas entre os indivíduos. Por essas razões, as crianças não se constituem como únicos sujeitos do processo de aquisição de escrita. De acordo com Gatti et al (1990, p. 13) elas dividem esse posto com os adultos e com os adolescentes analfabetos, os quais representam cerca de 20% da população do país.

A escola assume prioritariamente a criança como o sujeito-alvo da aquisição da escrita. Por isso, são encontradas variadas hipóteses sobre como esse processo se realiza na criança e não se encontram trabalhos sobre a aquisição de escrita pelo adulto ou adolescente analfabeto. Isso acontece também porque se acredita que o trabalho com a criança é mais importante, já que esta terá mais oportunidades que o adulto. Esse pensamento, no entanto, além de moralmente duvidoso, contribui para aniquilar o analfabeto e culpá-lo de seu próprio analfabetismo.

A aquisição da escrita torna-se, para o analfabeto, um símbolo da superioridade e capacidade de poucos. Ele não identifica, no contexto geral da problemática social do país, a culpa pela sua condição, mas atribui a si mesmo. O mesmo ocorre com os educadores que assumem o discurso oficial. Dessa forma, tanto para educadores como para analfabetos, a escrita é tomada como um objeto repleto de códigos secretos de difícil acesso, dos quais o analfabeto não possui qualquer conhecimento. Portanto, na medida em que se encontra inserido numa sociedade letrada, participando dela como trabalhador e como consumidor, o sujeito necessariamente constrói conhecimentos sobre o código para poder sobreviver. Uma análise do processo de aquisição do código pelo adulto permite revelar quanto desse conhecimento o sujeito adulto analfabeto já possui. Permite mostrar quanto sabem “os que nada sabem”. Conforme Pinto (1993), além disso, permite que o cidadão analfabeto, que se constitui como força de trabalho na sociedade, possa ser educado para que a própria sociedade usufrua de sua condição.

Outras questões devem ser consideradas no estudo da aquisição da escrita. O adulto estabelece relações diferentes tanto com o objeto de conhecimento, que é a escrita, como com o contexto no qual esse objeto se insere: a escola, o ambiente de trabalho, a sociedade, enfim. Por isso, o processo pedagógico para a aquisição do código pelo adulto deve considerar esses fatores na proposição de atividades, de problemas e de avaliações. O esforço evidente do adulto em decifrar o código escrito não começa na escola. Quando decide voltar para a sala de aula, ele traz descobertas e concepções que precisam ser evidenciadas e consideradas dentro do processo pedagógico.

No entanto, a questão pedagógica relevante não é apenas a de como considerar o processo de aquisição da escrita, mas como considerar a própria escrita. Caso esta seja vista apenas como um objeto de conhecimento a ser aprendido por um sujeito individual, limitaremos outras concepções mais amplas do objeto *escrita* como elemento transformador do homem.

A escola não tem levado em conta a existência das diversas práticas de leitura e de escrita e dos gêneros<sup>6</sup> textuais. Ao contrário, a escola continua se preocupando exclusivamente com um modelo imutável de leitura, voltada somente à prosa formal.

Houve época em que, na escola, o preconceito contra a linguagem visual era grande. Hoje, sabe-se que as pessoas também precisam ser alfabetizadas visualmente. Martins (1994), professora de Literatura, também aponta para as possibilidades da leitura não-verbal pela multiplicidade de elementos de diferentes linguagens inerentes à mesma. Diz ela ser lamentável que práticas conservadoras excluam o intuitivo e privilegiem apenas o conhecimento intelectual, em detrimento de leituras mais contrastivas. “Não vou ler, só vou ver figuras”. “Olha que coisa linda”. “As figuras são emocionantes”. Estas expressões revelam a força da imagem que provoca e atrai. Isso poderia ser um motivo para, posteriormente, convidar o aluno a representar de outras formas aquela imagem. Caminhos? Leituras, levantamento do campo semântico sugerido, elaboração de textos de diferentes

---

<sup>6</sup> O emprego do termo “gênero” encontra-se apoiado na definição dada por Mikail Bakhtin em *Estética da criação verbal*. Os gêneros de texto corresponderiam, portanto, a tipos particulares de enunciados (escritos ou orais) que, através de seu conteúdo temático, do seu estilo verbal e por sua construção composicional refletem as especificidades de cada uma das esferas de comunicação.

gêneros.

Quando os alunos indagam sobre coisas que não conhecem, é o conhecimento que se amplia. Quando confrontam aquilo que já conhecem com novas informações, é o conhecimento que se enriquece. Mesmo que a leitura seja seletiva, ela está acontecendo e propiciando o estabelecimento de novas relações.

Atualmente, o preconceito em relação às revistas em quadrinhos, por exemplo, já não existe mais, principalmente, porque sabemos que a maioria das pessoas - adultos e crianças - conhece e lê essas revistas, e ninguém põe mais em dúvida a importância desse tipo de texto. Mas, por que os leitores sentem-se tão atraídos por esse tipo de leitura? Porque há uma grande carga de surpresas e informação, como demonstra Amaral (1983, p. 75):

O poder fascinante da imagem, a variedade dos assuntos, a evasão nas aventuras imaginárias, o encontro com o personagem com o qual encontra identificação arrastam a criança e o jovem para a história em quadrinhos que passa a fazer parte da sua vida e assume nela um papel importante.

As imagens quadrinizadas, segundo Sérgio Augusto (*apud* AMARAL 1983, p. 76)

São capazes de representar, numa fração de espaço, de minutos, todo um ambiente, um estado d'alma, um diálogo, um sentimento, toda uma situação, dispensando mesmo a leitura dos letreiros ou dos balões.

Deve-se ressaltar o conteúdo satirizante dos quadrinhos. Eles apontam os aspectos discutíveis da nossa sociedade. No nosso modo de viver, a sátira parece que abre uma leitura mais crítica. Pedagogicamente, esse lado também pode ser aproveitado. Se essas histórias nasceram com o homem quando este enfeitava com desenhos as paredes de sua caverna, é necessário reconhecer e avaliar o significado da sua presença até os nossos dias.

Outra forma de leitura, que jamais poderíamos negar, é a televisiva. Rocco aponta em seu trabalho a importância de se conhecer mais sobre a natureza da televisão como um dos canais possíveis de leitura. Ela afirma que a televisão não é apenas um veículo icônico, mas é também um veículo verbal, ou seja, trabalhar apenas com a imagem, sem o som, não se compreende, efetivamente, o quanto se deseja, pois o suporte verbal é extremamente relevante, por vezes, indispensável.

Só aparentemente o verbal é oral, na medida em que é cuidadosamente

produzido para ser ouvido. Outro dado inalienável, diz Rocco, é a atração que a televisão exerce nas pessoas: “a televisão é sincrônica, chama a atenção; a escola, anacrônica, impõe.”

A especialista emite sua opinião dizendo que não se tem uma tradição cultural de leitura e, por isso, culpa-se a televisão, atribuindo-lhe o papel de sedutora nefasta. “Os alunos falam mal, lêem mal, escrevem mal, tudo isso por “culpa” da TV”. Idéia falsa. Se existe alguma culpa, esta advém da relação cultural mal-construída.

Seria necessário entrar numa nova era de trabalho de recepção crítica daquilo que se vê. Eis, aqui, algumas diretrizes sugeridas pela referida professora, durante a sua exposição: a) trabalho com a gramática da persuasão – análise de elementos textuais (frases curtas, justapostas, poucos encadeamentos de subordinação, carga exagerada de adjetivos); b) trabalho com os recursos poéticos dos textos – processos de rima, ritmo, aliteração; trabalho com a fidedignidade das informações veiculadas. Há rigor científico nas informações veiculadas pela tevê? Quantas vezes a televisão já anunciou a cura da AIDS, por exemplo?; c) trabalho de contraste – análise de textos do ponto de vista da imagem e da linguagem escrita.

O professor precisa, finalmente, assegurar aos leitores, que passam pela sua classe, a aprendizagem da leitura televisiva. Os indícios de que a televisão é um dos meios de acesso à língua escrita são evidentes. Utilizando uma expressão de um professor (desconhecido), já é tempo do grande “*banquete do entendimento*” entre diferentes linguagens.

Até a última década, os tipos de textos que chegavam às escolas foi o que se generalizou a partir da invenção da imprensa, quando os livros tornaram-se fáceis de manejar, móveis, de pequeno volume, disponíveis à apropriação pessoal. As características básicas de apresentação do texto impresso tradicional são a linearidade e a espacialização – “frases, parágrafos, páginas e capítulos sucedem-se numa ordem determinada não somente pelo autor, mas também pela configuração física e seqüencial do próprio livro.” (NEGROPONTE, 1995, p. 66). A característica básica destes textos também é a linear. Embora um texto possa ser lido aleatoriamente, os olhos do leitor possam passear ao acaso, as notas de rodapé e as referências cruzadas permitam e facilitem um estilo de leitura não linear, o texto tradicional se encontra confinado a três dimensões físicas que o delimitam.

Essa linearidade é decorrente da visão de mundo que emerge com a

modernidade quando, a partir de Descartes, o conhecimento passou a ser representado como uma cadeia, com elos construídos linear e paulatinamente, ordenados hierarquicamente do mais simples ao mais complexo. É baseado nessa representação que se organizam, ainda hoje, tanto o trabalho escolar, submetendo a atividade pedagógica a essa linearidade – pré-requisitos, seriações, planejamentos, avaliações – quanto o ato de escrever/ler.

Com o advento de microcomputadores potentes, no final da década de 80, começava a se desenvolver uma outra cultura. Ocorria uma união entre os microcomputadores e as redes, afastando a informática daquela concepção original de ser a arte de automatizar cálculos, permitindo-lhe a instituição de novas bases e revolucionando a sociedade, ou seja, transformando o computador numa mídia de massa.

No hipertexto – forma como as informações estão organizadas nos sites *Web* da Internet – a “quase instantaneidade da passagem de um nó a outro permite generalizar e utilizar em toda sua extensão o princípio da não-linearidade. Isto se torna a norma, um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação.” (LÉVY, 1993, p. 37). A navegação dá à leitura um dinamismo e uma velocidade não presentes no tipo tradicional de texto.

Os professores já perceberam que a Internet possibilita uma nova forma de leitura, na qual uma informação leva a buscar outra e mais outra, formando uma rede de associações. Entretanto, como esse é um meio novo, com características a que os professores ainda não estão habituados, sentem-se meio perdidos, com dificuldades para navegar e encontrar as informações que procuram. Essa dificuldade deve-se também às diferenças de suporte entre o modelo impresso tradicional e o informático. Enquanto o suporte do primeiro é físico, pode ser manuseado e possibilita ao leitor ter uma visão do todo, o suporte do segundo “nos coloca diante de um pacote terrivelmente redobrado, com pouquíssima superfície que seja diretamente acessível em um mesmo instante” (LÉVY, 1993, p. 36), possibilitando que o usuário sinta-se perdido muito mais facilmente.

Quem mais sente essa dificuldade de manipulação de um hipertexto é o professor, por estar ainda muito preso ao primeiro modelo e não ter muito contato com o segundo, o que não acontece com os alunos.

Os professores atribuem essa diferença entre eles e seus alunos, a uma das dificuldades enfrentadas na escola – os alunos não gostam de ler. Como os

professores praticamente não usam o computador, acabam forçando os alunos a manusear apenas os textos editados no modelo tradicional, o que eles não gostam de fazer.

Para superar essas dificuldades torna-se necessário que o professor se aproprie dessa nova forma de linguagem, já que os sites *Web* da Internet, por apresentarem muitos textos, muitas fotos, algum som, ao contrário do que os professores pensam, podem fazer o aluno ler mais, e não menos. A leitura e a escrita podem ser beneficiadas, pois os alunos não irão ler e escrever “apenas para completar algum exercício abstrato e artificial” (NEGROPONTE, 1995, p. 175); como na Internet as pessoas não são vistas, mas “*ouvidas*”, os alunos vão precisar ler e escrever para se comunicar.

É necessário, portanto, fazer uma leitura, uma hermenêutica do mundo da sala de aula, a fim de identificar e desvelar os vários interesses, sentidos e competências presentes e que influenciam o processo de construção do conhecimento. É importante um ambiente em que professores e alunos se relacionem e se intercomuniquem, tomando como ponto de partida a experiência que cada um tem com a realidade.

A tarefa dos educadores é passar de um modelo instrucionista tradicional para um novo modelo construtivista de educação. Olhando-se a partir de uma perspectiva sistêmica, tais modelos são completamente diferentes. Não há erro: se se trazer a tecnologia para todos os aprendizes do mundo sem ajudar os professores a alterar o modelo de educação subjacente, advém prejuízo tanto para alunos como para professores.

O modelo instrucionista reconhece um vasto campo de conteúdos genéricos intocados que são destilados através dos livros didáticos usados em sala de aula. O professor, neste caso, atua como mediador entre o livro e os alunos, mantendo-os o mais distante possível das fontes de informação originais.

Dentro do paradigma construtivista, as relações são diferentes. O vasto campo de conteúdos continua existindo, apenas estando igualmente acessível tanto para alunos como para professores, e o trabalho passa a ser conjunto na exploração destes recursos informacionais. O papel do professor não é mais o de fornecer conteúdos, mas de estabelecer um contexto que possa ajudar nossos alunos a encontrarem significado para as informações que descobrem. O que vemos então é um processo onde, devidamente contextualizado, a informação chega “bem na hora”



ao invés de ser repassada “no caso de”. Na medida em que isto acontece, a significância do saber aumenta e a verdadeira aprendizagem, aquela que fica para sempre, realiza-se.

Este modelo não apenas dá sustentação à aprendizagem de nossos alunos, mas também permite que sejam delineados os tipos de atividades necessárias à formação de pessoas altamente qualificadas para atuar no próximo século.

O início do século XXI é marcado pela entrada de um mundo de competitividade pautado no avanço das comunicações tecnológicas e, sobretudo, da informação em todas as suas especificidades. Ao contrário das previsões feitas pelos crédulos sobre o abandono da cultura do livro em função de todo o aparato da comunicação eletrônica, o terceiro milênio tem configurado que o ato de ler tende a ser estimulado, e a formação de um novo tipo de leitor, mais competente, capaz de dominar as novas formas de escrita, transitar pela diversidade textual existente no entorno social dos cidadãos, passa a ser necessidade da nova era.

Esse momento de mudança, pelo qual passa o mundo, permite um repensar da educação tanto em termos de currículo como no desenvolvimento de novas pedagogias, que possam assegurar que cada aluno alcance um alto nível nas habilidades necessárias para atuar no dinâmico mundo do século XXI. Precisa-se assegurar à escola de hoje condições para que seja capaz de preparar os alunos para o seu futuro e não continuar com o tradicionalismo praticado até então.

A fluência tecnológica está diretamente relacionada ao fato de se ser capaz de tirar proveito dos recursos que hoje são oferecidos com a mesma naturalidade com que se usa o lápis ou com que se lê um livro na língua nativa.

Na prática comunicativa, o mundo-da-vida é reproduzido através da linguagem, pois a linguagem será sempre abordada enquanto prática de leitura no contexto escolar, assegurando a reprodução e produção cultural, e a coerência do conhecimento suficiente para a prática diária é medida pela racionalidade do conhecimento aceito como válido.

A linguagem como mediadora da comunicação permite aos atores – professores e alunos – um duplo papel: falantes e agentes. Nesse processo, as ações comunicativas não são apenas processos de interpretação em que o conhecimento cultural é *“testado em relação ao mundo”*, são, ao mesmo tempo, processos de integração social, socialização e interpretação.

### 3.3 A COMPREENSÃO DA LEITURA NO CAMPO DA LINGUAGEM

A compreensão da leitura inserida no campo da linguagem, fornecendo elementos que dizem respeito àquilo que afeta o sujeito e suas representações sobre os objetos, é o que nos interessa.

Para Arendt (1978), se a revelação do sujeito ativo é possível através do discurso e da ação, por outro lado, para Silva (1995), está tão-somente no campo da linguagem a condição de autonomia do sujeito. Não importa qual caminho seguir, entendendo a leitura como forma de uso de linguagem – inserida no discurso – fica possível vê-la como uma das possibilidades de revelação do sujeito.

O discurso, para Arendt, é quem pulsiona toda a ação. Sem ele não existiria ação e sujeito, a ação deixaria de ser ação, já que não existiria ator. Assim, ter-se-ia robôs mecânicos, substituindo os homens, realizando coisas que seriam humanamente incompreensíveis. A autoria das palavras é que dá possibilidade à existência do ator. Resume ela: “é com palavras e atos que o homem se insere no mundo” (1978, p. 189).

O campo da atuação comunicativa permite presumir que o ensino não deve se reduzir a uma simples transmissão de teores de conhecimentos e vivências. Deve existir nas relações de sala de aula, espaços onde alunos e professores desafiam, engajam-se e questionam a forma e a substância do processo de aprendizagem.

O professor representa para o aluno alguém preparado, que está ali para tirar as dúvidas que possam surgir, ou senão levá-lo ao caminho da compreensão. Ele é também visto como alguém que detém o conteúdo necessário para possibilitar o crescimento do seu aluno, dando-lhe condições de democratizar nossa sociedade pelo conhecimento da mesma através da leitura.

Se os processos comunicativos não podem ser reduzidos a uma simples recepção e retransmissão de informações, obviamente que as relações, de uma classe de alunos e professores ao se constituir numa estrutura de relacionamento social, orientam-se por normas. Assim, as ações verbais e as atuações grupais unem-se num campo de atuação comunicativa e abrem novas possibilidades, constroem e transformam o campo de atuação pela execução ativa das atuações

comunicativas. Moraes (1990, p. 52) salienta que:

O professor, ou melhor, o educador é aquele que organiza o trabalho das crianças e provoca a reflexão. Por isso espera-se que ele seja um observador-interlocutor atento da criança. Em vez de ser a pessoa que ensina ou dá respostas, é a que aprende com as crianças a fazer perguntas. Faundez (1988) diz que a observação é o ponto de partida indispensável para a pedagogia do conhecimento. Nisto ele afirma Holt (1983) quando se recomenda que se deve olhar para a criança e observar o que o educando está fazendo.

Os processos comunicativos na instituição escolar não podem ser reduzidos a simples recepção e retransmissão de informações, assim é o que se argumenta. A atuação comunicativa dos atores, através de explicações, faz com que os processos informativos sejam livres, mais acessíveis a todos os participantes, diminuindo as diferenças entre os parceiros da comunicação.

Não podemos negligenciar a relação entre linguagem, sociedade e cidadania. Nesta relação teremos a interação dos indivíduos com o mundo, na medida em que esta constitui e organiza a ação humana. Não se coloca nesse caso em discussão a questão das diferentes classes sociais, mas o cidadão como agente de mobilização e de reconstrução de uma sociedade. É evidente que a leitura e a escrita não serão suficientes, sozinhas, para garantir uma mudança em sua totalidade, mas constituem, sem dúvida, um forte mecanismo de colaboração neste sentido.

### 3.4 RESULTADOS OBTIDOS POR INTERMÉDIO DA LEITURA

Apesar das justificativas para uma pesquisa no campo do pedagógico, tendo a leitura como foco, o estudo, em relação a ela, parece precisar de algumas considerações adicionais.

Entre alguns autores, Allende e Condemarin (1987) falam sobre a dimensão estética e criativa que a leitura de obras literárias e a criação poética proporcionam. Eles notificaram que a ausência da leitura contribui para a rigidez de idéias e ações, e que o desenvolvimento material e social de um povo está relacionado também com os seus hábitos de leitura. Uma das formas para que as pessoas abram o seu mundo e possam receber informações e conhecimento de outros e de qualquer parte, tornando-se seres abertos ao intercâmbio, orientados

para o futuro, capazes de realizar o planejamento e aceitar princípios técnicos e científicos, é fazendo da leitura uma presença. E apontam vantagens que somente a leitura proporciona, tais quais: grande quantidade de informação, estímulo à imaginação e à flexibilidade e poder de ser controlada pela pessoa. Pelas razões aqui citadas é que podemos explicar a proposta desta pesquisa em leitura nas respectivas escolas públicas.

Cândido (1975) afirma que a literatura é a companheira do homem. Ele diz que, nos idos de 1930, os alunos do antigo ginásio já travavam contato com antologias. Estas eram os repositórios da literatura, era um dos motes para a criação do gosto pela leitura. Ele ainda nos diz que é melhor saber o resumo de alguma obra a não conhecer nada sobre a mesma.

O encontro com o literário, antes, dava-se através da excelência de textos na sala de aula. E hoje? Muitas questões envolvem atualmente, em certa medida, a ausência dos bons textos de literatura no trabalho escolar. Cunha (1996) parece não acreditar que a responsabilidade caiba só a uma política inadequada de educação no Brasil. Também acha injusto culpar unicamente os meios de comunicação de massa pela falta de leitura: “[...] talvez devêssemos confessar que nosso trabalho como “fazedores de leitores” não tem sentido muito brilhante” (CUNHA, 1996, p. 48), comenta a autora. Então, pergunta-se: Quem não é leitor pode formar leitores? Pode-se dizer, então, que o conjunto desses aspectos, sem intenção de simplificar diagnósticos, coloca parte do problema relacionado à leitura.

Mas a literatura tem o seu papel? Quem não recita, quem não abre seus olhos para as experiências dos sonhos?

O livro é um segundo caminho, como um sonho, mas é sonho que dura, pois sendo legível, tem o poder de se repetir. Ao me representar eu me crio, ao me criar, eu me repito. Donde a evidência de que a imaginação é tanto instrumento da criação quanto da experiência interior, donde a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real, o que o movimenta (HELD, 1980, p. 18).

A literatura é uma necessidade fisiológica, é uma forma de sistematização da fantasia, segundo Cândido (1975). E ele continua dizendo que existem formas espontâneas, primárias, elaboradas e requintadas de vivê-la. Enfim, para o autor a literatura é uma companheira de vida.

Em plena era de informatização, no mundo contemporâneo, a questão da leitura, a partir de sua função social, remete à situação de hoje. Além dela, há

outras, como: O que significa ler no tempo da informática? De que leitura ouve-se falar? O que se está lendo no mundo de hoje? E no futuro, o que se espera ler? Como preparar as novas gerações para ler no futuro? De que texto para leitura se está tratando? Essas questões merecem discussões que talvez não tenham como ser respondidas no transcorrer deste trabalho.

Vários países desenvolveram pesquisas em leitura, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento do ser e de um povo. Pode-se, citar como resposta ao seu reconhecimento, o Congresso de Leitura da Associação de Leitura do Brasil, que se realiza na UNICAMP. Essa, dentre outras instituições, vem se dedicando à pesquisa na área da leitura e de seu ensino.

Muitos se beneficiam das vantagens que a leitura oferece, não obstante a sua reconhecida importância, isso sem enumerar as pessoas analfabetas que a ela não têm acesso. Existem aqueles, também, que mesmo tendo acesso à leitura fracassam no seu desempenho e recebem o nome de disléxicos ou maus leitores<sup>7</sup>.

### 3.5 PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DO LEITOR

Devemos diagnosticar (ou entender) quais dificuldades o leitor apresenta e, a partir daí, procurar, através de uma proposta pedagógica, solucionar o problema, oferecendo meios àqueles que lidam com alunos em processo de desenvolvimento da capacidade de ler ou que se interessam em conhecer mais um pouco sobre a prática de ensino de leitura.

O hábito de leitura compreendida como proposta teórica tradicional, de inspiração behaviorista, não nos interessa. A compreensão, na visão dos behavioristas, é um processo encoberto, o que restringe o conceito de leitura, considerado como um processo de encadeamento e discriminação de estímulos e respostas. Assim, o processo de leitura, no enfoque behaviorista, envolve o controle de respostas verbais por estímulos verbais específicos. A leitura pode ocorrer mais rapidamente quando a resposta significada estiver fortemente condicionada à palavra visualmente apresentada. A relação entre a palavra e o significado é uma relação associativa, estabelecida através da repetição da percepção simultânea de

---

<sup>7</sup> Assim é chamada a criança que sofre de dislexia, entendida como uma síndrome de dificuldades relacionadas com a leitura de textos verbais gráficos e tratada como patologia por médicos e psicólogos.

um certo som e de um certo objeto. A questão do significado tem uma abordagem, dentro dessa corrente, diferente da visão do cognitivismo, considerando o termo significado comum na linguagem cotidiana. Ela é diferente da proposta que abraçamos aqui, pois o que está em jogo é a questão da constituição do leitor.

Outras contribuições da Lingüística foram dadas por Chomsky (*apud* LYONS, 1974), um de seus principais representantes, que defende a posição de que os seres humanos são geneticamente dotados da capacidade de aprender a língua (inatismo). Isto é, existem neles, segundo esta teoria, uma predisposição inata para a aquisição da língua<sup>8</sup>.

Chomsky (*apud* LYONS, 1974) considera a linguagem como sendo o resultado da interação de várias faculdades mentais, e, segundo ele, seria difícil estabelecer-se uma diferenciação entre os componentes lingüísticos e não lingüísticos do conhecimento. Para ele, um dos fatos notáveis acerca da linguagem é sua criatividade, traduzida como a capacidade que as pessoas têm de construir e entender, na língua-mãe, número indefinido de sentenças que jamais ouviram e que jamais tenham sido enunciadas.

Chomsky, segundo Lyons (1974), opondo-se severamente ao behaviorismo, considera que o desenvolvimento da linguagem deve ser buscado não nos estímulos externos, como fez Skinner, mas na capacidade inata para a linguagem, inerente ao ser humano. E vai mais além na crítica a essa concepção teórica, refutando o postulado do “*behaviorismo radical*”, que proclama a crença de que os padrões de pensamento e ação característicos do homem podem ser explicados como hábitos inculcados por um processo de condicionamento.

Ainda que Chomsky não se refira à leitura, especificamente, pelos postulados que defende em relação à linguagem, destacando como uma de suas principais características a criatividade, pode-se daí compreender que o ato de ler deve ser visto como um processo aberto, de características divergentes, como atividade reflexiva e crítica ou criativa. Em resumo, entre a posição behaviorista e a posição inatista pode ser situado o construtivismo de Piaget com o seu postulado de que o conhecimento resulta de uma construção efetiva e contínua de estruturas

---

<sup>8</sup> Chomsky, em seus trabalhos mais recentes sobre linguagem, sustenta que os princípios subjacentes à estrutura da língua são de tal modo específicos e articulados que devem ser vistos como determinados biologicamente, geneticamente transmitidos de pais a filhos (LYONS, 1974, p.13).

internas do indivíduo, num processo histórico-evolutivo.

Ademais, algumas contribuições sobre a questão da compreensão são trazidas ao campo da linguagem e da leitura pela filosofia, que, numa perspectiva fenomenológico-hermenêutica, considera a existência humana concretizada através da dialética homem-mundo. O mundo, pelo qual se torna possível a compreensão de cada coisa, é lingüístico, um mundo aberto pela linguagem. Neste sentido, o conhecimento baseia-se numa compreensão e “toda compreensão é apreensão de um sentido” (CORETH, 1973, p. 45). A apreensão de sentido – a compreensão – insere-se, assim, num determinado contexto de experiências e situações estabelecidas pela relação sujeito-objeto, numa perspectiva dialética e dialógica.

Zilberman (1998, p. 19) nos lembra que “[...] ler significa articular toda relação com o real o qual, por sua vez manifesta o domínio que o homem exerce sobre sua circunstância”. A importância da leitura e da escrita revela-se por meio dos usos e dos valores que as mesmas adquirem na sociedade a partir de sua função social. Ao afirmar que ler “[...] é atribuir diretamente um sentido a algo escrito, é questionar algo escrito como tal a partir de uma experiência real numa verdadeira situação de vida [...]”, Jolibert (1994, p.15) alerta aos formadores de leitores que ora fazem uso de práticas leitoras destituídas de sentido, mecânicas e sem função social explícita, para a abrangência do desastre sócio-educacional que posturas como esta podem levar. A consequência mais provável é a perpetuação de mais gerações condenadas e excluídas do mundo social e letrado, pois se não lêem o mundo como participar e interagir nele?

A escola ainda é um espaço onde muitos aspectos precisam ser revistos. A concepção de leitura que por ela circula é reducionista e simplista, além de atribuir, muitas vezes, ao professor de português a responsabilidade da formação de leitores. Há uma necessidade imediata de reconstruirmos a concepção de leitura vigente, nos espaços escolares, sob pena de estarmos formando uma geração de não leitores, de decodificadores e memorizadores apenas de textos escritos. “A leitura é uma prática social construída historicamente, e por isso mesmo depende de determinadas condições para a sua efetivação”, afirma Silva (1991, p. 22). Ela implica em negociação dos sentidos históricos possíveis, isto é, o leitor ao ler um texto simultaneamente se posiciona frente a ele numa postura de interlocutor intensivo e aciona a sua memória intelectual, dialogando com o autor do próprio texto, extrapolando-o.

Soares<sup>9</sup> também concorda que ler “[...] não se limita à mera decodificação de um aglomerado de palavras [...], exige-se “[...] a capacidade de interação do leitor com o mundo que o rodeia [...]”, pois entende-se com isto que “[...] o ato de ler implica participar do processo sócio-histórico dos sentidos.”

Apoiamo-nos numa concepção de leitura que afirma ser a mesma “[...] uma produção mediada pelo texto em seu processo de significação e de construção do conhecimento.” (LANZA, 1998, p. 25). Neste sentido, o leitor é considerado a partir de três perfis: como um ser plural, capaz de interagir numa sociedade da informação; psicológico, pelo livre arbítrio de usar e desenvolver as suas habilidades cognitivas e, social pela inserção em práticas histórico-sociais de leitura que o levam a decidir o que ler, para que ler, como ler, onde ler, quando ler.

Uma nova função da escola é sinalizada pelo construto teórico do Programa Pró-Leitura (LANZA, 1998, p. 26) apontando a escola como um dos espaços formadores de leitores:

a de articular e desenvolver atividades que levem o aluno a se inserir no mundo da linguagem, a se entusiasmar com a leitura e, ao mesmo tempo, constituir-se num leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade na vida cotidiana. Aprender a ler, enquanto adquirir poder sobre a língua, pode conduzir o leitor, conseqüentemente, a adquirir uma compreensão da realidade que o circunda [...].

A autora ainda aponta para uma distância visível entre:

[...] poder ler, saber ler e ter o prazer de ler: Poder ler é ter acesso ao mundo da escrita; Saber ler é adquirir as competências necessárias para ser leitor e ter o poder sobre a língua; Ter o prazer de ler é envolver-se com a leitura, ter entusiasmo pela apropriação do mundo e do conhecimento, realizar descobertas, captar a realidade pelo imaginário, entre outras possibilidades.

Neste sentido, há, portanto, um indicador que faz diferença hoje na relação saber ler e ensinar a ler. Ferreiro (2001, p. 13), ao ser interrogada se o significado de saber ler e escrever muda com o tempo, retoma que:

[...] usamos esses mesmos verbos na Grécia clássica, na Idade Média na revolução Industrial ou na era da internet. Por isso, temos a impressão de que designam a mesma coisa. O real significado, no entanto vem se modificando. Ambos têm a ver com marcas visuais, mas o que se espera do leitor é determinado socialmente, numa certa época ou cultura. Na Antiguidade Clássica não se esperava o mesmo que no século XVIII, nem o que se espera agora.

---

<sup>9</sup> Soares, Maria de Lourdes. Ler. Texto produzido para o módulo LER do Programa Leia Brasil, 1999 pg 25.



No espaço escolar isso implica numa efetivação de mudanças radicais, para que não só haja mudança na concepção atual de leitura e de texto, mas sobretudo, nas práticas leitoras e no perfil do leitor que se impõe nesse novo tempo. A sociedade exige o leitor que produza sentidos no que lê, que aciona o seu potencial criativo, suas experiências leitoras e que se insira no mundo da linguagem; a sociedade procura aquele leitor que varia os modos de ler a partir de suas necessidades de leitura, acionando pistas e articulando estratégias para estabelecer a relação interlocutiva necessária à construção de sentidos; aquele que, além de apropriar-se da diversidade textual e de ler sobre todos os suportes textuais, pode acionar o seu mapa intelectual e interagir com o autor e o próprio texto, além de operar e concretizar as mudanças sobre aquilo que leu na sua vida cotidiana.

Aguiar (1993, p. 16), concordando com o que os autores acima sinalizam, afirma que a leitura “[...] pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos lingüísticos”. Para Aguiar, ler “[...] é emergir num universo imaginário, gratuito, mais organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo”. (1993, p. 27). Chartier (1996, p. 114) diz que ler “[...] é um trabalho mental”, porque “[...] ler é compreender [...]” e continua, “[...] compreender um texto exige muito esforço, o leitor privado de ajuda ou de estímulos exteriores desiste”. Compreendendo assim, cabe à escola (re)significar o seu papel de espaço legítimo de formação do leitor, dentre outros, para que este possa ler o mundo que o circunda, atuar nele e transformá-lo.

Nessa linha de pensamento, a leitura não pode ser concebida como simples decodificação de sinais gráficos de um texto ou identificação de parcelas isoladas, sem a referência de um contexto que lhe dá sentido. Ela é, além de tudo, recriação do contexto que é o seu ponto de partida e através do qual a mensagem adquire significação.

O processo de leitura, em que se privilegia a compreensão, pode-se dar numa gradação de contextos dos mais amplos aos menos amplos e, também, sofrer interferência de variáveis que podem estar no leitor, no código e no próprio conteúdo da mensagem.

Assim, a compreensão e o ato de ler, complexo por natureza, requerem a relação homem-mundo, porque é um ato de consciência, parte integrante da vida humana.

Dentro dessa abordagem fenomenológico–hermenêutica temos, no Brasil, os estudos sobre leitura de Silva (1981, p. 45-96), que aponta três propósitos fundamentais da leitura: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem”. O autor assim se posiciona:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados [...]. O ato de ler [...] sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito.

A leitura, nesse enfoque fenomenológico-hermenêutico, pode vir a ser uma das formas que proporcionará a interação homem-mundo, desde que ela permita ao indivíduo não só se apropriar dela, mas agir sobre ela, no sentido de captar todo o seu significado permeando-o com suas experiências, sua visão de mundo, para não só analisar os fatos percebidos, como também expressar julgamentos sobre eles.

Privilegiar a produção escrita em detrimento da leitura como processo de construção – processo de produção de sentido e sujeito a etapas – é uma crítica de Freitag, onde ela diz parecer procedente enquanto tal.

Sendo um aprendizado como qualquer outro, ler e escrever dependem de um processo pedagógico, que supõe a existência de hierarquias. Se falar e ouvir são processos naturais, podem também ser ensinados, isto é, podem ser obra da pedagogia. A leitura como processo que precede a escrita, também requer ensino, mais do que os processos anteriormente referidos.

Pode-se assumir, então, uma conclusão, mesmo que não definitiva, de compreender a condição humana como constituída por dois pólos. Eles não se excluem, mas se complementam. Trata-se de ver que, sendo a concepção coseriana de linguagem, tal como consignada em Cunha (1972, p. 13), integrada por dois pólos, entende-se o humano caracterizado por estar regido por essa bipolaridade lingüística, que, na expressão coseriana, aqui se transcreve:

Na linguagem é importante o pólo da variedade, que corresponde à expressão individual, mas também o é o da unidade, que corresponde à comunicação interindividual e é garantia da intercompreensão. A linguagem expressa o indivíduo por seu caráter de criação, mas expressa também o ambiente social e nacional, por seu caráter de repetição, de aceitação de uma norma, que é ao mesmo tempo histórica e sincrônica: existe o falar porque existem indivíduos que pensam e sentem e existem “línguas” como entidades históricas e como sistemas e normas ideais porque a linguagem não só é expressão, finalidade em si mesma, senão também comunicação, finalidade instrumental, expressão para outro, cultura objetivada historicamente e que transcende ao indivíduo (COSERIU *apud* CUNHA, 1972, p.13).

Percebe-se que o estudo sobre leitura é bastante dificultado, dada a sua natureza de processo cognitivo encoberto, cuja ocorrência só se pode inferir através do desempenho do leitor. Diferentes concepções ou posições sobre leitura originam resultados de pesquisas, geralmente controvertidos. Se a leitura é vista como um processo passivo, receptivo, temos resultados divergentes de quando ela é encarada como uma construção ativa de sentido, baseada no conhecimento de modo geral e no conhecimento lingüístico do leitor.

Esta tese foi desenvolvida com o intuito de ver emergir os sujeitos leitores, professores e alunos nas escolas públicas estaduais e municipais, pelo respeito ao sujeito que cada professor e aluno é ou poderia ser. Deseja-se resgatar uma grande função que a escola tem perdido ao longo dos anos, ou seja, reconquistar para o espaço pedagógico o seu tradicional papel de se constituir em local de ensino e aprendizagem. Porém, pode-se estar abertos a críticas se, de fato, pudermos reconquistar esse espaço.

Com a baixa atividade de leitura que se instalou na rede escolar, estratégias de programas de leitura foram criados. Alguns como o PROLER e o PRO-LEITURA são exemplos de iniciativas que se assentam sob uma proposta de desescolarização da leitura, pois eles entendem que não há salvação para as escolas com o descaso dado à leitura.

Serão apresentados, posteriormente, dados sobre os professores a quem se fez referência, as escolas estadual e municipal escolhidas para observações da prática de alguns professores, a realidade de cada um, bem como suas necessidades e as possibilidades concretas de enfrentá-las.

Para isso, é dedicado um capítulo à descrição de tais dados, subvertendo-se, consoante o que foi admitido durante o trabalho pedagógico, a maneira como costumam ser apresentados os resultados em pesquisa dessa natureza.

Destaca-se que, quanto à fundamentação teórica da pesquisa, isto é, quanto aos fundamentos da proposta, conceitos adotados – representações sociais do professor de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita, a idéia do que é texto, concepção de como se dá o processo de ensino e aprendizagem e de como foi concebido, na prática, o papel do professor – entre outros elementos básicos para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, ao contrário do que se possa

esperar, deverão ser tratados e retomados, sempre que for necessário, ao longo dos capítulos que se seguem.

Como o campo desta pesquisa é em escolas formais, com todos os seus componentes: professores e alunos de EJA, pelo tipo de proposta inscreve-se na linha de observação, mas que além de observar, tenta propor mudanças – acréscimos – no ensino de leitura, enquanto atividade de natureza afetiva e cognitiva, de professores e também dos alunos envolvidos com o processo de ler e escrever. Trata-se de uma observação que busca uma forma de participação produtiva para o conjunto das pessoas envolvidas com o trabalho pedagógico. Constitui-se como uma pedagogia (escolar) da leitura e escrita, que visa não apenas aos professores, mas, ainda, aos seus alunos, observando a formação do professor em serviço.

## CAPÍTULO IV - BASES TEÓRICAS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor (NÓVOA, 1995, p. 9)

### 4 UMA ABORDAGEM À TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de Representação Social nesses últimos anos tem aparecido com grande frequência em trabalhos de diversas áreas, o que leva muitas vezes à indagação sobre o que será, afinal, algo de que tanto se fala.

O Homem sempre se relacionou com a realidade, interessado em seu conhecimento, e desde o século VI a.C. questionou sobre a origem, a natureza e os limites desse mesmo conhecimento. Porém, somente a partir do século XIX surge a noção de *representação* enquanto processo específico de conhecimento e organizador da realidade (MAYA, 2000, p. 29) e, ainda, como objeto de estudo das Ciências Sociais, atravessando vários campos do conhecimento inter-relacionados como por exemplo a Sociologia, a Psicologia Social, a Psicologia Cognitiva e a Educação.

Este conceito atravessa as ciências humanas e não é patrimônio de uma área em particular. Ele tem fundas raízes na sociologia e uma presença marcante na antropologia e na história das mentalidades. Desta forma, é interessante explicitar o lugar de onde falamos para situar a que nos referimos.

A representação social, noção fundamental no desenvolvimento deste trabalho, originou-se no conceito de pensamento coletivo incluído na teoria sociológica de Durkheim (*apud* MOSCOVICI, 2000). Para ele, a vida social é essencialmente formada de representações coletivas que, embora do seu ponto de vista sejam comparáveis às individuais, estão numa realidade distinta (VALA, 2003, p. 485). Assim, as representações coletivas são, para Durkheim (*apud* VALA 2003), produções sociais que se impõem aos indivíduos como forças exteriores e que contribuem para a coesão social como a religião, a ciência, os mitos e o senso

comum e estão na base das representações individuais que, por sua vez, estão associadas à consciência individual do sujeito.

Para Piscarreta (2003), as representações coletivas que se opõem às sensações, percepções ou imagens sensíveis, assentam nas formas de organização social e constituem uma forma de pensar histórica e espacialmente enquadrada, e, apesar de estáveis e duradouras, não são imutáveis, estando sujeitas a mudanças como o estão os grupos sociais, os sistemas ideológicos e todas as estruturas sociais nas quais têm as suas raízes. Esta autora indica ainda outras características das representações coletivas, como serem essencialmente impessoais e universalizadas, o que implica que, não se referindo a nenhum indivíduo em particular, possam ser comunicadas e partilhadas em sociedade e marcadamente estáveis, duráveis e comuns numa mesma sociedade, referindo que cada indivíduo se apropria da representação coletiva e a assimila com as necessárias adaptações, estando o sistema de representações coletivas na base da comunicação e compreensão entre os homens. O termo "coletivas" estaria, assim, associado à noção de representações homogêneas e compartilhadas pela sociedade (ABREU, 1995, p. 33).

Émile Durkheim foi o primeiro teórico a designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual quando falou em representação social como "representação coletiva". Para ele o individual seria um fenômeno puramente psíquico, que não se reduziria à atividade cerebral, e o social não se resumiria à soma dos pensamentos individuais. Todavia, a representação coletiva para Durkheim é um sinal da superação do pensamento individual (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

É feita uma distinção, por Durkheim, entre o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas. O estudo das representações individuais seria do domínio da psicologia, e o estudo das representações coletivas ficaria a cargo da sociologia. O fundamento de tal distinção estava na crença, por parte desse teórico, de que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais (FARR, 1995).

Dessa forma, Durkheim define dois tipos de representações relacionadas com diferentes níveis de conhecimento. Ao conhecimento empírico, que resulta da nossa ação direta sobre os objetos e que se caracteriza pela sua natureza individual,

associa as representações individuais e identifica o conhecimento que resulta da interpretação do conhecimento empírico através de categorias lógicas (sistemas de organização, religioso, moral, econômico, conceitos de espaço e tempo...) com as representações coletivas. A teoria de Durkheim pode, assim, considerar-se assente em dicotomias entre o individual e o social (ABREU, 1995), incluindo uma ampla classe de produções mentais, de opiniões e de saberes que coexistem com os valores e com as referências que constituem a herança cultural dos membros de uma sociedade - as representações coletivas (RAMOS, 2003).

Serge Moscovici (2000, p.133) não partilhou dessa visão, chegando mesmo a afirmar, citando um provérbio germânico que "o demônio está nos detalhes [...]", e está também nas representações coletivas. Foi Moscovici que, em 1961, fez o primeiro delineamento formal do conceito e da teoria das representações sociais, no trabalho intitulado "La psychanalyse, son image et son public", que lhe permitiu pôr em destaque três aspectos fundamentais: a coexistência de várias representações de um mesmo objeto dentro do mesmo grupo social, as representações sociais que os sujeitos elaboram serem função das práticas de cada grupo de referência e dos seus valores, e a transformação de uma teoria na sua representação, efetuar-se a partir da seleção de informações que o sujeito extrai do contexto e da respectiva concretização (MOSCOVICI, 1988, p.70).

Vamos então encontrar, na Sociologia e na Psicologia Social a noção de representação social significando modo específico de conhecimento e organizador da realidade. O estudo das representações sociais leva-nos, assim, a questionar o modo como a realidade é construída pelo Homem, e como o conhecimento científico é vulgarizado e utilizado pelo homem comum (VALA, 2002).

Segundo Farr (1989, p.24) "representação" é o conceito teórico mais importante na Psicologia Moderna tendo, segundo este autor, condições de captar a complexidade do funcionamento psicológico humano. O seu carácter polissêmico faz com que tenham surgido diferentes ênfases para o conceito de representação social, como, por exemplo a de Doise (1990, p.12) que lhe atribuiu um sentido ideológico, que "[...] são princípios geradores de tomada de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais, organizando os processos simbólicos que intervêm nestas relações"; e a de Di Giácomo (1987, p. 42) que sublinhou o seu

caráter estruturado, afirmando que "[...] um qualquer conjunto de opiniões não constitui uma representação social. O critério que identifica uma representação social é o de estar estruturada", ou Moscovici (2000, p.62) que acentuou o seu caráter específico e a sua dimensão irreduzível, afirmando que "[...] constituem uma organização psicológica, uma forma de conhecimento que é específica da nossa sociedade e que não é redutível a nenhuma outra forma de conhecimento"; ou, ainda, Abric (1996, p.160) que lhe atribui um caráter experimental ao conferir-lhe um duplo papel: o de ser "[...] o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo constitui o real com se confronta e lhe atribui uma significação específica".

Existe uma relação dialética entre o social e o individual, na teoria de Moscovici, sendo as representações sociais estruturas dinâmicas e heterogêneas (*apud* ABREU, 1995). A partir destes resultados, Moscovici concluiu que a representação social é de ordem cognitiva: ela articula as informações sobre o objeto de representação e as atitudes do sujeito relativamente a ele. Deste modo, rompe definitivamente com a tradição behaviorista propondo uma explicação da realidade em que a representação assume o caráter de variável independente, e não intermédia, entre estímulo e resposta. Segundo Moscovici (2000), os indivíduos não se limitam a esperar pela informação e a processá-la, constroem significados e teorizam a realidade social.

As representações coletivas se constituem em fato social, por serem fruto dos acontecimentos sociais, e se tornam resultado de uma consciência coletiva e não de uma consciência individual. Segundo Durkheim, por essa razão as representações coletivas não podem ser tratadas numa perspectiva individual.

Com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico, a partir dos anos 60, vemos florescer a preocupação com explicações para eles, as quais recorrem às noções de consciência e de imaginário. As noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de justificar o simbólico e receberão mais cuidado a partir dos anos 80. Como vários outros conceitos que surgem numa área e ganham uma teoria em outra, embora oriundos da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que a representação social ganha uma teorização desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. Apresentando propostas teóricas diversificadas, essa teorização passa a



servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática e o meio ambiente.

A psicologia social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo – a relação indivíduo - sociedade - e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos. Em suma, como interagem sujeitos e sociedade para construir a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria – que, sem dúvida, passa pela comunicação. Mas isso só pode acontecer a partir de uma certa conjuntura científica. Moscovici (1978, p. 45) defende que a representação social deve ser encarada “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura.” (CRUSOÉ, 2003, p. 57).

A preocupação fundamental da Teoria das Representações Sociais, proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e apresentada por ele na obra intitulada “A representação social da psicanálise” é principalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum (CRUSOÉ, 2003, p. 58).

É, no entanto, a definição de Jodelet (1989, p.36) que parece reunir o maior consenso entre os investigadores ao afirmar que “uma representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Esta definição, que sublinha a dimensão eminentemente social deste conceito, chama a nossa atenção para a concepção dos modos de pensamento que nos relacionam com o mundo e com os outros, para os processos susceptíveis de interpretar e de reconstituir de modo significativo a realidade, para os fenômenos cognitivos que suscitam a pertença social dos indivíduos com implicações afetivas, normativas e práticas, e configuram aos objetos uma particularidade simbólica própria nos grupos sociais. Neste último sentido, as representações são a expressão de identidades individuais e sociais.

As relações sociais que estabelecemos no cotidiano, de acordo com Moscovici (1978), são fruto de representações que são facilmente apreendidas. Para ele a Representação Social possui uma dupla dimensão - Sujeito e Sociedade - e situa-se no limiar de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos (MOSCOVICI, 1978, p. 41). É importante ressaltar, conforme Mazzoti, que Moscovici parte da premissa

[...] de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreende-lo de uma dada maneira ele próprio se situa no universo social e material (MAZZOTI, p. 59).

Outra diferença apontada por Moscovici entre a Teoria das representações Sociais elaborada por ele e a perspectiva individualista da psicologia social da América do Norte é que os conceitos construídos pelos indivíduos na perspectiva individualista

[...] não levam em conta o papel das relações e das interações entre as pessoas: os grupos são considerados a posteriori e de maneira estática, centrando-se a investigação na maneira como eles selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade, e não como as instâncias que as criam e comunicam. Finalmente, ao contrário do que ocorre nos estudos das representações sociais, os contextos, bem como as intenções dos atores sociais não são considerados (MAZZOTI, 2000, p. 59).

Nesse sentido a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici é uma teoria que pode ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstituem o real, confrontando e atribuindo uma significação específica (ABRIC, 1998, p. 64).

Tal teoria, abordada em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento de senso comum, que permite aos sujeitos interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre eles, na medida em que, ao serem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos.

De acordo com Maia (2000), um dos aspectos advogados por Moscovici é a existência de um conhecimento de senso comum, que permite explicar

determinadas práticas. Tal conhecimento é visto por ele como um conhecimento verdadeiro, e não como um disfuncionamento do conhecimento científico. A grande questão é que esse conhecimento de senso comum, por ser um conhecimento circunscrito, diferencia-se do conhecimento científico, que busca a generalização e a operacionalização. Dessa forma, a teoria das Representações Sociais é uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações.

A Teoria das Representações Sociais abordada em termos de processo consiste em saber como se constroem as representações, como se dá a incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais. Conforme Sá (1995, p.38), “o processo é responsável pelo enraizamento social da representação e de seu objeto”. Nesse sentido, para Moscovici (1978), a construção das representações envolve dois processos formadores: a ancoragem e a objetivação.

De acordo com Moscovici (1978, p.110), o processo de objetivação “[...] faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material [...]”. Nesse caso, então, a objetivação consiste em dar concretude a um determinado conceito. No caso do estudo de Moscovici, o conceito utilizado foi o de psicanálise através do qual ele buscava conhecer como um determinado grupo a representava. Através desse estudo, ele percebeu que, “Ao objetivar o conteúdo científico da Psicanálise, a sociedade já não se situa mais com vistas à Psicanálise ou aos psicanalistas, mas em relação a uma série de fenômenos que ela toma a liberdade de tratar como muito bem entende”.(MOSCOVICI, 1978, p. 112).

Segundo Mazzotti (2000), para Jodelet, a objetivação de um determinado conceito ou objeto, por parte dos sujeitos, depende basicamente dos condicionantes culturais - acesso diferenciado às informações em função da inserção social dos sujeitos e dos aspectos valorativos do grupo-sistema de valores do grupo. Dessa forma, as informações recebidas a respeito de um conceito ou objeto passam por uma organização, para que estes possam adquirir uma imagem coerente, ou seja, a construção formal de um conhecimento em nível de senso comum (*apud* MAZZOTTI, 2000, p. 60).

O processo de ancoragem envolve, para Moscovici “[...] a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente”, ou seja, [...] sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído (MAZZOTTI,

2000, p. 60). Nesse sentido, através da ancoragem tornamos familiar o conceito ou objeto representado.

No caso específico da nossa pesquisa buscamos conhecer como os professores dos diferentes níveis de ensino e, mais particularmente, os professores de Educação de Jovens e Adultos representam a Leitura e a Escrita. Nessa direção abordaremos suas representações em termos de produto analisando o seu conteúdo e a sua organização.

Moscovici, ao elaborar a Teoria das Representações Sociais, retoma e amplia uma questão que é apontada por Durkheim, referindo-se ao peso da opinião no processo de desenvolvimento da ciência. Portanto, para Moscovici (1978, p.45),

o valor que atribuímos à ciência, como aliás, nas religiões, depende, em suma, da idéia que fazemos coletivamente da sua natureza e do seu papel na vida; quer dizer, ela exprime um estado de opinião. É que, de fato, tudo na vida social, inclusive a própria ciência, assenta na opinião.

Em que pese ao pensamento durkheimniano, valorizando a opinião no desenvolvimento da ciência, Moscovici nos chama a atenção para o fato de que trabalhar no campo da opinião envolve uma escala de valores que pode levar à valorização maior de uma ciência em detrimento de outra e, por isso, o papel da opinião na estrutura e no desenvolvimento das teorias científicas vem sendo cada vez mais reduzido. Entretanto, não podemos deixar de ver fundamento em sua valorização da opinião.

Nessa linha argumentativa, Moscovici (1978, p. 46) reflete afirmando que: “Como se sabe, a opinião é, por um lado, uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere, e, por outro lado, uma tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade.”. Entretanto, de acordo com Mazzotti (2000), o que Moscovici procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.” (MAZZOTTI, 2000, p. 59). Logo, para Moscovici, a Representação Social é uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar, é uma Teoria.

O estudo das Representações Sociais traz em seu bojo algumas preocupações importantes. A primeira delas refere-se à discussão do senso comum no ambiente acadêmico que, em geral, é visto com suspeição ou descrédito, mesmo estando no cerne de algumas das mais importantes descobertas da humanidade. Para Moscovici (1978), o senso comum, “com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratagemas”, comporta um série de informações e impressões significativas quando se procura um referencial acerca de determinado tipo de conhecimento, e ressalta: “o volume inflacionado de conhecimentos e realidades indiretas sobrepuja de todos os lados o volume cada vez mais limitado dos conhecimentos e realidades diretos.” (MOSCOVICI, 1978, p. 20-21).

Assim, o senso comum vem ganhando espaço, tornando-se referencial indispensável. Moscovici, atento, faz questão de deixar claro, ao tratar da ciência, que

Os qualificativos e as idéias que lhe estão associadas deixam escapar o principal do fenômeno próprio de nossa cultura, que é a socialização de uma disciplina em seu todo, e não, como se continua pretendendo, a vulgarização de algumas de suas partes. Adotando-se esse ponto de vista, transfere-se para segundo plano as diferenças entre os modelos científicos e os modelos não-científicos, o empobrecimento das proposições iniciais e o deslocamento do sentido, do lugar da aplicação. Vê-se, pois, do que se trata: da formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso (1978, p. 24).

Chegamos ao ponto em que se torna necessário dar contornos mais claros ao conceito da representação social e, nesse sentido, Moscovici nos apresenta a seguinte definição: “Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). A representação social constitui-se, segundo Moscovici, num novo status epistemológico e, como tal, por um lado, requer mais tempo histórico para se solidificar; e, por outro, ainda tem de arcar com a resistência de diferentes setores da área acadêmica.

Moscovici, ao tratar da representação social, parte de duas premissas: primeiro, considera que não existe um corte entre o universo exterior e o do indivíduo, que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos e que o objeto está inscrito num contexto dinâmico; segundo, vê a representação social

como uma “preparação para a ação” (MOSCOVICI, 1978, p. 49). Tais representações partem da observação da realidade feita pelo indivíduo e posteriormente relatada. A observação não pode, entretanto, acontecer de maneira assistemática, precisa de controle para evitar que o indivíduo “tome seus desejos por realidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 52). Os relatos podem ser de diferentes tipos, desde os mais acadêmicos até os informais.

Desse conjunto, composto por observação e relatos, surge um tipo de conhecimento. Um conhecimento originário do diálogo, do intercâmbio de idéias e de impressões, da transmissão de informações. O diálogo permite que determinados conceitos ganhem competência e passem, muitas vezes, a ter um formato enciclopédico. Esse conhecimento exprime algumas das “idéias que pairam no ar”, que são capazes de revelar o que um determinado grupo pensa sobre alguma situação determinada. Trata-se muito mais de “manter a coerência” do que propriamente ampliar os conhecimentos, fornecendo informações, palavras e noções, em geral, distantes, encontrando, enfim, nos “sábios amadores” algumas respostas que não poderiam ser encontradas de outra forma.

Ao preocupar-se com a dinâmica das interações sociais, a Teoria das Representações Sociais não concebe o sujeito em separado do objeto. Para essa Teoria o objeto se insere num contexto concebido pelo sujeito como prolongamento do seu comportamento (ABRIC, 1994, p. 12).

A representação, então, funciona como sistema sociocognitivo e como sistema contextualizado. Como sistema sociocognitivo supõe um sujeito ativo que produz representações acerca de um determinado objeto. Tais representações, embora estejam submetidas às regras dos processos cognitivos, são determinadas inicialmente pelas condições sociais nas quais se elabora e se transmite uma representação (ABRIC, 1994, p. 14).

A representação, como sistema contextualizado, nos remete à questão da significação, um dos elementos fundamentais de uma representação, justamente porque tal elemento é determinado pelo contexto, que pode ser discursivo ou social. De acordo com Abric (1994), a significação de uma representação deve ser observada primeiramente pela natureza das condições do discurso, pelo contexto ideológico e pelo lugar que ocupa o indivíduo ou o grupo no sistema social a partir do qual foi produzida tal representação (ABRIC, 1994, p. 14-15).

Dentre as funções das representações sociais podemos citar, conforme

Abric (1994), as funções de saber, de identidade, de orientação e justificação das condutas. A função de saber das representações permite aos sujeitos compreenderem e explicarem uma determinada realidade, em consonância com o funcionamento do seu sistema cognitivo e com seu universo de valores e crenças. A função de identidade da representação funciona como uma proteção à especificidade dos grupos na medida em que situa os indivíduos ou grupos no campo social (ABRIC, 1994, p. 15-16).

A representação justificadora da representação atua “*a posteriori*” no sentido de justificar os comportamentos e tomadas de posição dos grupos e indivíduos numa ação ou com relação aos seus parceiros (ABRIC, 1994, p. 17-18). Dessa forma, a adoção do referencial da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici em nossa pesquisa implica assumirmos uma perspectiva considerando que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas, e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais por meio do qual, de certa forma, “direciona” a produção do conhecimento científico.

Ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, a referida teoria nos permitirá conhecer o que diz o senso comum dos professores sobre o conceito de Leitura e Escrita e comparar com o seu conceito científico, justificando a escolha desse referencial, pois acreditamos que a prática do conhecimento de leitura e Escrita tem forte conotação “popular” – de senso comum - e esse conhecimento interfere, sobretudo, nas suas práticas.

Uma das perspectivas que esse trabalho abre é justamente no sentido de se poder pensar a prática de Leitura e Escrita e contribuir para sua efetiva implantação na sala de aula.

#### 4.1 TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

De acordo com Abric (1994, p. 19), “a representação é, pois, constituída por um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes sobre um objeto dado”. Contudo, uma das principais preocupações desse pesquisador consiste no estudo da relação entre Representação Social e comportamento. Para o autor, os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação, daí a

importância, para esse autor, do estudo das Representações Sociais.

Ao perceber tal questão, Abric (1994) começa a se preocupar com o estudo experimental das representações, o que implica uma nova abordagem da metodologia experimental que leve em consideração fatores cognitivos e simbólicos. Sendo assim, o estudo experimental das representações se aproxima de uma abordagem que leve em conta tanto os fatores e comportamentos diretamente observáveis quanto a dimensão simbólica que está relacionada à significação, já que se trata de verificar a hipótese de que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação (ABRIC, 1994, p. 188).

A partir de estudos realizados por Flament (1967), Plon (1968), Mardellat (1980) e W. Doise (1969), Abric (1994) confirma sua hipótese de que há uma relação entre representação e comportamento. Primeiramente numa pesquisa realizada por Flament (1967), verificou-se que uma mesma situação pode dar lugar a diferentes representações. Tal experimento envolveu em uma mesma conjuntura de jogo dois tipos de sujeitos: os de cultura anglo-saxônica e os de cultura latina.

Essa mesma proposta de jogo foi representada de maneira diferenciada pelos sujeitos. Para os sujeitos de cultura anglo-saxônica, a situação de jogo significava competição, e o comportamento desses sujeitos era competitivo. Já para os sujeitos de cultura latina, significava prazer e interação, gerando um comportamento interativo com os membros do seu grupo. O fato de essas representações estarem ligadas a fatores culturais confirma a representação como sistema contextualizado.

Para Abric, a representação antecede a ação, ou seja, a representação tem uma função antecipatória, o que pode ser um sinal de que a Representação Social é prescritiva.

A esse respeito, Abric (1994) nos mostra que Doise teria analisado as representações de um grupo em situação de interação competitiva com um outro grupo. Nessa experiência, os participantes deveriam conhecer a tarefa proposta, falar de suas motivações e das características que atribuíam a si mesmos, aos integrantes do seu grupo e ao grupo adversário. A partir dessa experiência, realizada em 1969, Doise observou que os sujeitos atribuem motivações mais competitivas em relação ao grupo adversário em função das características que lhe são atribuídas.



Como resultado, essa pesquisa demonstrou que, antes da interação entre os grupos, os sujeitos atribuíam as motivações mais competitivas ao grupo adversário em função das características que lhe foram atribuídas, justificando assim um comportamento competitivo.

Para identificar que elementos das representações são determinantes na efetivação dos comportamentos, Abric preocupa-se, primeiramente, em comprovar a partir de pesquisas experimentais, que o comportamento dos sujeitos não é determinado pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação. Em seguida, busca compreender como se dá a organização interna das representações em função de explicar a relação representação e ação, o que se constitui a base da Teoria do Núcleo Central.

A teoria do núcleo central, proposta por Abric, constitui uma abordagem complementar à teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici em 1961. Esta teoria pretende apenas proporcionar um corpo de proposições que, no parecer de Flament, citado em Sá (1996, p.51), contribua para que "a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa". O próprio Abric (1994, p.19) afirma que "a noção de representação social à qual nós aderimos corresponde à descrita na teoria elaborada por Moscovici em 1961".

Esta teoria articula-se à volta da hipótese geral de que toda a representação está organizada à volta de um núcleo central e de um sistema periférico. O núcleo central diz respeito às representações construídas a partir de condições históricas particulares de um grupo social, ou seja, representações nele construídas em função do sistema das normas vigente que, por sua vez, estão relacionadas com as condições históricas, sociológicas e ideológicas desse grupo. O núcleo central caracteriza-se por ser simultaneamente funcional e normativo, significando este fato que está hierarquizado segundo finalidades diferenciadas (ABRIC, 2003, p. 72; COSTA, 1998, p.38; SECA, 2002, p.75).

Abric (1994, p.79) considera que é o núcleo que determina a significação e a organização da representação, sublinhando a relevância do primeiro destes dois aspectos. Deste modo, o fator mais importante do núcleo é a sua dimensão qualitativa, ou seja, o fato de ele dar sentido ao conjunto da representação. Este autor refere ainda que o interesse dos elementos periféricos, pela sua flexibilidade e diversidade, reside no fato de permitirem uma apropriação mais individualizada da

representação podendo ser considerados prescritores de comportamentos, e de terem um importante papel nos processos de defesa ou de transformação da representação.

Abric (1994) justifica a necessidade de se levar em conta a organização interna da representação, para se compreender a dinâmica das representações sociais, e dá visibilidade à importância da interação entre o sistema central e o sistema periférico para a atualização e para a evolução das representações sociais. Este autor chama ainda a atenção para o fato de o conhecimento do conteúdo e da organização da representação social assentarem no conhecimento das práticas sociais, por estas fornecerem os princípios de atualização dessa mesma representação social enquadrados pela matriz cultural onde essas práticas se desenvolvem.

Tal teoria, elaborada por Abric (1994), preocupa-se justamente com a estrutura interna e a dinâmica das representações e, para ele, é o núcleo central que determina a significação e a organização da representação. A hipótese da organização interna é assim definida por Abric (1994, p. 19):

A organização de uma representação apresenta uma modalidade particular específica: não somente os elementos hierarquizados, mas toda a representação está organizada em torno de um núcleo central constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação a sua significação.

Segundo Mazzotti (2000), a idéia essencial de Abric é a de que toda a representação está organizada em torno de um núcleo central (NC) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros elementos que entram na composição são chamados elementos periféricos (EP), e constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. Sendo mais sensível às características do contexto imediato, o sistema periférico constitui a interface entre a realidade concreta e o NC.

A discussão de Abric sobre o núcleo central é uma tentativa de mostrar que a retenção do conteúdo de uma representação não é suficiente para reconhecê-la e especificá-la, como pretendia Moscovici, mas é preciso analisar como esse conteúdo está organizado, porque é na organização dos elementos em torno do núcleo central que podemos encontrar as diferenças e semelhanças entre as

representações (ABRIC, 1994, p. 22).

O núcleo central desempenha as seguintes funções: a) geradora; b) organizadora; c) estabilizadora. A função geradora será a responsável pela criação ou transformação de uma representação; e a função estabilizadora conterá os elementos que mais resistem à mudança (MAZZOTTI, 2000, p. 62-63).

Diz-nos Abric (1994) que o núcleo central é composto de um ou vários elementos, cuja ausência desestruturará ou dará um significado radicalmente diferente da representação no seu conjunto (ABRIC, 1994, p. 197). O núcleo central é o elemento que mais resiste à mudança e, dessa forma, qualquer mudança no núcleo central modifica completamente a representação. Vale ressaltar que é identificando o núcleo central que teremos elementos para o estudo comparativo das representações e, dessa forma, identificarmos tipos diversos de Representações sobre um dado objeto ou situação (ABRIC, 1994, p. 22).

Por serem os elementos do núcleo central os que mais resistem a mudanças, e por isso mesmo dão significado às representações, fica claro que tais elementos ocupam uma posição privilegiada na estrutura da representação. Desse modo, Abric (1994) nos diz que os elementos do núcleo central são determinados

[...], de um lado, pela natureza do objeto representado; de outro, pela relação que a pessoa – ou grupo - mantém com esse objeto; e finalmente, pelos sistemas de valores e de normas sociais que constituem o meio ideológico do momento e do grupo (ABRIC, 1994, p. 23).

O autor citado acima enfatiza que em volta do núcleo central organizam-se os elementos periféricos, significando que sua presença e sua função são determinadas pelo núcleo central. Os elementos periféricos fazem parte do conteúdo das representações e se tornam essenciais na medida em que estão próximos à situação concreta em que se elabora ou funciona a representação, é a dimensão contextualizada da representação (ABRIC, 1994, p. 25).

Sendo assim, Abric (1994) afirma que os elementos periféricos exercem três funções essenciais: a função de concretização, diretamente dependente do contexto que produz esses elementos; a de regulação, supressora do elemento central à proporção que os elementos periféricos exercem um papel fundamental no ajustamento da representação quando há um desenvolvimento do contexto em que a representação foi produzida; de defesa, atuante no momento em que a

representação precisa de defesa, pois, como já dissemos, o ponto central de uma representação resiste a mudanças de interpretações e à integração de elementos novos. Nesse sentido, é somente nos elementos periféricos que poderão aparecer as contradições (ABRIC, 1994, p. 25-26).

Como podemos perceber, encontrar os elementos do núcleo central e os elementos periféricos é tarefa de quem se propõe a compreender a organização das representações. Assim, ao pretendermos identificar as Representações Sociais dos professores de EJA sobre Leitura e Escrita, precisamos conhecer, como propõe Moscovici, o conteúdo das representações, o seu significado em termos de campo semântico e determinar os elementos do núcleo central, para identificar como as representações se organizam e em que elas se diferenciam em função de algumas características dos sujeitos.

Tivemos neste estudo, a intenção de discutir problemas relacionados ao ensino de leitura e escrita, sem perder de vista a interrelação com o horizonte sócio-histórico em que se situam. Tratamos de conceitos básicos como linguagem, leitura e escrita, com o pensamento de que a educação é formada por esses conceitos, o que deixa claro a orientação através de convicções políticas das pessoas envolvidas nesta pesquisa. Assim, percebemos a intensidade de tratamento acerca de alguns aspectos, sobre a escrita e a leitura nas escolas, principalmente para os professores de EJA.

As representações sociais sobre o que é leitura e escrita são múltiplas, dependem de inúmeros fatores, e parecem ter influência na forma como se aprende e ensina Leitura e Escrita. Esse ensino dependerá, em grande parte, da idéia que delas se tem, e da sua epistemologia. Podemos abordar um mesmo assunto de maneiras diversas, integrado em diferentes seqüências programáticas, com intenções que podem diferir de professor para professor pressupondo diferentes valores. Assim sendo, poderemos abordar leitura e escrita de modo diverso, visando fins diferentes.

Uma referência mais ampla foi parte integrante de todo o processo de reflexão sobre o nosso objeto de estudo. Trata-se da valorização do conceito de Representações Sociais, que, nessa investigação adquiriu uma grande importância. As representações sociais se constituem em uma referência vital e indispensável à pesquisa social, fonte de recuperação de processos sociais constitutivos de uma determinada realidade, manifestando-se através de condutas, idéias, imagens e

visões de mundo dos atores sociais. Expressam-se através da linguagem do senso comum, e "*devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais*" (MINAYO,1999, p.173). São "*ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e verdadeiras*". Embora consideradas matérias primas importantes para análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação, "*as representações sociais não conformam a realidade e seria outra ilusão tomá-las como verdades científicas, reduzindo a realidade à concepção que os atores sociais fazem dela*" (MINAYO, 1999:174).

Acreditando que a vida está atrelada a todo trabalho, as suas circunstâncias e como fruto de preocupações de professores, resultantes de experiência docente, de convívio com professores e com a escola pública e, ainda, até certo ponto, a par das discussões sobre seus problemas bem como da complexidade neles compreendida, resolvemos orientar a investigação, aqui apresentada, no sentido de que seus resultados contribuam como um dado a mais, revelador de possibilidades de desenvolvimento do professor, do aluno e da escola.

## **CAPÍTULO V - OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA**

Não há nenhuma estrada real,  
em termos de metodologia,  
para o estudo das  
representações sociais  
(FARR, 1994, p. 23).

### **5 BREVE TRAJETÓRIA NA BUSCA DA CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Desde que iniciamos a carreira no Magistério, no ensino médio, temos como preocupação o ensino de leitura e escrita, por professores que atuam em diversas áreas. Esse ensino sempre nos trouxe inquietação e podemos perceber, em qualquer ambiente escolar, que somente os professores de língua portuguesa são requisitados por colegas de outras áreas para as correções de textos, ou mesmo de palavras por eles pronunciadas e que suscitem alguma dúvida. Ouvimos constantemente de alguns professores a afirmação que cabe somente ao professor de língua portuguesa a responsabilidade por ensinar escrita e leitura em sala de aula. Nesse e em outros momentos chamava-nos a atenção o fato deles não se sentirem responsáveis pelo ensino de sua própria língua, para os seus alunos, ou mesmo de realizar leituras críticas sobre os assuntos estudados em sala de aula.

Ainda como professores do ensino médio (lecionando as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Redação), tivemos a oportunidade de ministrar cursos para professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e percebemos, nesse espaço, a dificuldade com o ensino de leitura e escrita.

Posteriormente, lecionando na UNEB com a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio, no curso de Letras e coordenando uma Rede Uneb 2000<sup>10</sup>, surgiu a oportunidade de mantermos contato com um número maior de professores de EJA, onde centramos nosso trabalho sobre as suas representações sociais de leitura e escrita.

---

<sup>10</sup> A Rede Uneb 2000 é um programa da UNEB voltado para a oferta de cursos intensivos de graduação de professores, direcionado para os docentes do ensino fundamental nos municípios, em convênio com as Prefeituras. Esse programa tem a característica de levar o ensino ao professor-aluno em seu próprio município.

Em toda essa trajetória participamos de vários trabalhos que nos levaram a pensar sobre a carência de reflexão dos professores de EJA, no que diz respeito a sua prática pedagógica com relação à leitura e a escrita. Então, concluímos que, através do estudo das representações sociais poderíamos recuperar e construir novos conhecimentos e significados que as pessoas possuem registrados em suas memórias, acerca do objeto de representação, adquiridos ao longo de sua história de vida.

Nesse sentido, consideramos que a realização desta tese estabelece uma nova oportunidade e um novo olhar para o estudo das Representações Sociais de leitura e escrita dos professores de Educação de Jovens e Adultos. Este é o resultado dos nossos estudos constantes sobre esse tema.

## 5.1 REFLEXÕES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM O OBJETO DE ESTUDO

Esse estudo consolida-se numa tentativa nossa de apreender e compreender as percepções, expectativas e atribuições deferidas por professores de Educação de Jovens e Adultos a respeito das representações sociais sobre Leitura e Escrita.

Neste momento, a leitura e a escrita foram concebidas como construção social, que transcende as questões puramente biológicas ou emocionais. Com a intenção de resgatar o contexto de produção das representações, tomamos como ponto de partida a representação dos professores sobre leitura e escrita em situações cotidianas. Ao longo do processo de construção de conhecimento estivemos abertos à observação de Minayo (1994, p. 174), de que

“as representações sociais não são necessariamente conscientes. Perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social, como algo anterior e habitual, que se reproduz e se manifesta a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos”.

Essas representações, para Minayo (1994, p.174), “podem ser consideradas matéria-prima para análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação, pois retratam a realidade”. São reflexos do cotidiano, traduzidos pelo sujeito, considerado como um ser humano dotado de

concepções próprias, autônomo no pensar e comunicar suas crenças, valores e visão do mundo; reflexos elaborados e compartilhados socialmente e com possibilidade de serem expressos por meio de imagens, conceitos e categorias, que contribuem para a construção de uma realidade inerente a determinado grupo social (MAINGUENEAU, 1993).

Escolhemos como eixo teórico da tese o conceito de representação social de Serge Moscovici, o qual sugere a relação e compreensão dialética entre individualidades humanas e mundo material. A nossa proposta é a de apresentar e a de analisar a fundamentação das representações sociais e suas interfaces entre o real e o simbólico, momento pelo qual utilizou-se de estudos e pesquisas reconhecidas epistemologicamente. Jodelet (1988, p. 44), afirma que “as representações sociais devem ser estruturadas articulando elementos afetivos, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação, as relações sociais que afetam as Representações Sociais e a realidade social e ideativa sobre a qual elas intervêm”. Daí, a premissa essencial do conhecimento através das representações sociais, as quais emergem das comunicações e relações viabilizadas entre o imaginário e o real, e se orientam como resultado de terminadas práticas e saberes construídos no convívio cotidiano.

Na interpretação da vida social dos professores face à leitura e escrita, procuramos desenvolver um processo de interação pesquisador/pesquisado, com valorização do encontro, do diálogo e da representação, considerando que o objeto de estudo tem também o seu sujeito. A análise adota, portanto, a subjetividade como instrumento e as representações sociais como eixo condutor.

Para isso, buscamos o limite entre o psicológico e o social, onde se inserem as representações sociais e a estrutura de cada representação, desdobrada em suas faces figurativa e simbólica, que contém dois processos intrinsecamente associados: objetificação e ancoragem.

## 5.2 PROCEDIMENTOS INICIAIS

Buscamos apreender e compreender o conhecimento prático, o conhecimento do senso comum elaborado por esses sujeitos, configurado nas significações que Leitura e Escrita assumem em sua vida, bem como a percepção de si mesmo e do outro com o qual constroem esse processo. Tais elementos estão



presentes e foram captados através de entrevistas e questionários, nos quais procuramos dar voz aos professores, dando oportunidade de falarem e escreverem sobre os seus desejos, os seus pensamentos e os seus saberes em relação à leitura e a escrita e como entendem e justificam as suas atitudes frente a esta prática escolar.

Com a intenção de descobrir pistas para a construção de respostas que pudessem proporcionar uma melhor compreensão para as indagações que surgissem, inserimo-nos no contexto das escolas para coletar dados necessários à realização dessa pesquisa. Nesses espaços foram descobertos os dados que se tornariam mais relevantes para registro, a fim de que esse nosso trabalho pudesse ser efetivado.

A nossa proposta é caminhar dentro dessa perspectiva, ou seja, conhecer as representações elaboradas pelos professores de Educação de Jovens e Adultos sobre Leitura e Escrita e, assim, entendermos como estes se comportam diante destas. De acordo com Mazzotti (1994, p. 61-62), pode-se dizer que as representações sociais

“por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação das condutas e práticas sociais, constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

Assim, buscamos os sujeitos dentro da escola, considerando ser este um espaço social revelador das transformações e mudanças sociais, e neste espaço procuramos centrar a atenção nas representações sociais de leitura e escrita dos professores de Educação de Jovens e Adultos, considerando que esta representação não se constrói no vazio, ao contrário, interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político.

O trabalho da leitura e escrita não foge dessa contextualização da escola e da cosmovisão dos envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem; não tem, portanto, o professor uma posição de neutralidade, como nos revela Cunha (1996, p. 70): “ *A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui.*”

É inegável, nesse ponto de vista, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso; e é esta forma de ser que demonstra mais uma

vez a não-neutralidade do ato pedagógico. Essa cosmovisão revela-se, possivelmente, no seu modo de conceber o aluno frente às atividades relacionadas à leitura.

Nesse espaço, não podemos deixar de ser observadores sensíveis: considerar as dificuldades inerentes ao ensino da escola pública, a *dureza* do trabalho do professor em se ocupar de várias atribuições sociais e trabalhistas, o que imporá, certamente, um limite para que possamos olhar a sua prática de sala de aula, pois, sabemos que, em muitos casos, mesmo quando o professor se propõe e tem consciência da necessidade de um trabalho mais construtivo, acaba se vendo na impossibilidade de fazê-lo devido aos entraves constantes do seu cotidiano profissional/pessoal.

Nesse sentido, buscamos analisar as contribuições da literatura sobre a articulação leitura /escrita e relacioná-las com as informações obtidas, através das representações dos professores.

Portanto, este estudo procurou elaborar as Representações Sociais como um processo dinâmico, considerando a inserção do educador num contexto sociocultural definido e também a sua história pessoal e social, visando apreender a representação social da leitura e da escrita, e entender as formas como os educadores elaboram esse conhecimento no seu cotidiano.

### 5.3 O MÉTODO

Esse estudo é de extrema importância para uma escolha adequada dos métodos e instrumentos a serem utilizados numa pesquisa, considerando a relevância tanto do conteúdo de uma representação quanto sua organização. Os principais métodos de levantamento de dados são discutidos por Abric (1994), que aponta seus pontos altos e suas limitações. De acordo com Abric (1994, p.59),

a utilização de métodos que visa resgatar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação, bem como conhecer a organização desses elementos e resgatar o núcleo central da representação é uma necessidade do estudo das representações sociais.

O método interrogativo e o método associativo são dois entre os métodos de apreensão dos conteúdos das Representações Sociais elencados por Abric

(1994b). O método interrogativo engloba a entrevista, o questionário, as tabelas indutoras, os desenhos e suportes gráficos e a abordagem monográfica. O método associativo inclui o questionário de associação livre e a carta associativa.

De acordo com os métodos acima citados escolhemos o método interrogativo, por fazer uso da entrevista e do questionário, embora a escolha de um método multifacetado, segundo Joffe (1995, p.300), ligue-se mais ao pressuposto de que as representações sociais são plasmadas na interação entre o pensamento popular e o contexto social em que esse pensamento acontece.

A pesquisa é de abordagem qualitativa com enfoque teórico-metodológico nas representações sociais. O objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. Entende-se por pesquisa qualitativa “aquela que é capaz de incorporar a questão do Significado e da Intencionalidade como inerente aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 1994, p.10). O qualitativo coloca como tarefa das representações sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente e totalmente diversa do mundo das Ciências Naturais.

Diante das tarefas propostas, percebemos se fazer necessária uma abordagem que utilizasse tanto métodos quantitativos quanto qualitativos, possibilitando, desta forma, uma complementaridade metodológica que permitisse uma aproximação mais eficaz à compreensão da complexa realidade que pretendemos estudar, a situação específica desses professores.

"No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um 'continuum', ela não pode ser pensada como oposição contraditória, Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'ecológicos' e 'concretos' e aprofundados em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa".(MINAYO & SANCHES, 1993:247)

De acordo com Minayo (1993), a perspectiva quantitativa atua no nível da realidade, trazendo à luz dados indicadores e tendências observadas. A perspectiva qualitativa, por sua vez, trabalha com valores, crenças, representações, opiniões, o que a torna adequada para aprofundar a complexidade dos fenômenos.

As vantagens de se integrar os dois métodos está, de um lado, na explicitação de todos os passos da pesquisa, de outro, na oportunidade de prevenir a interferência da subjetividade do pesquisador nas conclusões obtidas.

A análise qualitativa busca apreender em profundidade os significados e as relações sociais que conformam a prática dos atores sociais, numa perspectiva dialética que focaliza indivíduo e sociedade, estruturas e sujeitos (HAGUETE, 1987, CHIZZOTI, 1995). Auxilia, também, a compreensão do imaginário que alicerça tais práticas e comportamentos subsidiando, portanto, estratégias e ações mais sensíveis a tais expectativas. Elas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. Parte de questionamentos como: “Qual conceito novo de produto deveria ser criado em uma determinada categoria?” e “ Qual é o melhor posicionamento de comunicação para esse produto”, por exemplo.

Já as pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados (questionários). Devem ser representativas de um determinado universo de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo. Seu objetivo é mensurar e permitir o teste de hipóteses, já que os resultados são mais concretos e, conseqüentemente, menos passíveis de erros de interpretação. Em muitos casos geram índices que podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo traçar um histórico da informação.

Para Carvalho (1977), quando trabalhamos com representações temos a oportunidade de utilizar vários meios para a coleta que variam desde a entrevista até as dinâmicas de sensibilidade e criatividade. Tais instrumentos podem ser aplicados individualmente ou em grupo, cujas representações poderão apresentar-se sob a forma de textos, trabalhos gráficos, desenhos, poesias, gravações, filmes, entre outros.

Os dados dessa pesquisa foram colhidos através de entrevistas e questionários, valorizando, para análise, as representações que os sujeitos têm sobre suas vivências relativas ao tema abordado. Detectamos as principais estratégias que facilitam e os problemas que dificultam a articulação entre o

conhecimento produzido pelas pesquisas e o trabalho do pesquisador enquanto docente em sala de aula. O trabalho aborda também as formas de disseminação do conhecimento novo produzido para além do ambiente de aprendizado.

Os limites da análise referem-se ao próprio desenho da metodologia qualitativa e da própria prática científica das ciências sociais. Por exemplo: a) eleger um determinado escopo teórico como marco orientador, o que conduz às análises que valorizam mais determinados aspectos da realidade em detrimento de outros (limites teóricos); b) impossibilita uma generalização direta ao universo macro, sendo necessárias mediações e comparações; c) atribui uma demarcada relevância aos processos interpretativos na relação pesquisador/sujeitos pesquisados, o que exige um processo contínuo de vigilância epistemológica, com o objetivo de se evitar vieses; d) torna inadequada a predição do comportamento futuro da realidade estudada a partir da simples análise de variáveis, uma vez que diz respeito à ação histórica dos sujeitos, permitindo, tão somente, a avaliação de prováveis cenários de permanência e/ou transformação/mudança destas relações (DESLAURIERS, 1987; PATTON, 1988).

A análise qualitativa ancora sua escolha de universo amostral segundo critérios distintos aos da metodologia quantitativa (critério de representatividade estatística). A amostragem qualitativa "privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o pesquisador deseja conhecer, portanto sua escolha é proposital e não aleatória. Ainda, tal amostragem busca incluir um número suficiente de depoimentos com o objetivo principal de garantir certa reincidência das informações e perspectivas, viabilizando o exercício interpretativo. Contudo, não ignora as informações ímpares "cujo potencial explicativo deve ser levado em conta" (MINAYO, 1994). Finalmente, entende que o conjunto de informantes a ser escolhido deve contemplar uma diversidade representativa das experiências do grupo analisado, possibilitando a apreensão de semelhanças e diferenças. Segundo a tradição compreensivista das Ciências Sociais, a fala dos sujeitos entrevistados é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores bem como das suas vivências particulares, numa dinâmica onde o macro e o micro convergem e interagem (BOURDIEU, 1972, *apud* MINAYO, 1994). O objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. Não é, portanto, o critério numérico que determina a pertinência da escolha amostral na pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994).

Formulamos um roteiro para entrevistas (Apêndice 1) e um questionário (Apêndice 2) com o propósito de atingir um maior número de participantes e buscar respostas não alcançadas nas entrevistas. Foram entregues aos professores os roteiros citados acima, para responderem individualmente as questões sobre leitura e escrita e posteriormente confrontarmos os dados entre esses sujeitos.

#### 5.4 SOBRE A ESCOLHA DO GRUPO PESQUISADO

O universo desta pesquisa foi composto por 149 professores, durante o ano letivo de 2004. Dentre esses, vinte professores da rede Municipal e vinte professores da rede Estadual participaram somente da entrevista e 109 professores, de ambas as redes (57 professores do REAJA, da rede Municipal e 52 professores do AJA, da rede Estadual), responderam aos questionários.

Com a intenção de um maior conhecimento do problema de investigação consideramos ser indispensável a diversificação de respondentes a esses instrumentos, tornando-se sujeitos de pesquisa professores de Educação de Jovens e Adultos, regentes de classes de EJA, de escolas da rede pública estadual e municipal, na cidade de Vitória da Conquista-BA.

Não houve diversificação de investigadores, nessa pesquisa, tornando a pesquisadora a única responsável pela aplicação dos instrumentos de coleta de dados e focalização do objeto de estudo. Por intermédio da aplicação da entrevista e do questionário tentamos cercar ao máximo a realidade em estudo e obter dados de todos que interagiram com o objeto de investigação, na busca dos movimentos da realidade social, privilegiando o ponto de vista dos sujeitos.

O estudo foi desenvolvido em escolas públicas estaduais, com os professores do Estado e no CEAP<sup>11</sup>, com os professores Municipais de Vitória da Conquista - Ba, escolhidos nos espaços escolares, de forma a abranger níveis sócio-econômicos e culturais distintos, com a participação dos professores de EJA, presentes nas escolas por ocasião da coleta de dados.

A realização do estudo foi aprovada pela Secretária Municipal e pela Diretora da Direc 20<sup>12</sup>. Todos os diretores, coordenadores e professores consentiram com a realização da pesquisa nos espaços almejados, atendendo aos

---

<sup>11</sup> CEAP – Centro de Estudos e Aperfeiçoamento de Professores

<sup>12</sup> DIREC - Diretoria Regional de Educação

seguintes aspectos: o consentimento das instituições e dos sujeitos da pesquisa, assegurando-lhes o sigilo, anonimato e respeito aos seus valores culturais, morais, sociais, religiosos e éticos, bem como aos seus hábitos e costumes.

Coletamos os dados durante o ano letivo de 2004, com a utilização das seguintes técnicas: a) Entrevista semi-estruturada, contendo questões norteadoras estruturadas, de acordo com o referencial teórico adotado. As questões norteadoras tiveram como enfoque principal as Representações Sociais dos professores de EJA sobre leitura e escrita; b) aplicação de um questionário para atender a escuta de um número maior de professores.

Para registro dos dados, utilizamos gravação em fitas K7, com consentimento dos participantes, transcrita na íntegra. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico adotado, seguindo os passos metodológicos sugeridos por Padilha (2001): 1o. Momento: correspondeu à gênese da representação social e o 2o Momento: correspondeu à interpretação dos participantes sobre o material produzido. Então, colhemos as percepções dos sujeitos a partir dos relatos verbais, sobre os conhecimentos a respeito do fenômeno. Posteriormente, à luz do referencial teórico, estabelecemos a ancoragem sobre a representação social dos participantes a respeito de leitura e escrita.

A análise dos dados que fizemos, portanto, foi típica da pesquisa qualitativa, começando do que é específico e chegando ao geral, usando para isso instrumentos como análise de conteúdo e agrupamento dos dados em categorias.

Os *sujeitos* foram buscados no universo do grupo social, do coletivo propriamente dito; no exercício de seu dia a dia e em situações de ritos grupais; nos elementos de identificação do currículo e prioridades de transmissão para sua sobrevivência.

Professores constituem um grupo social porque são um agrupamento de indivíduos em interação, unidos por interesses comuns e sob as mesmas regras em cujas relações sociais o elemento de acordo sobrepuja o de antagonismo; professores em vida escolar formam um grupo social.

Dado a natureza do estudo, levamos em conta a importância de estar e ser o mais próximo possível dos professores que foram pesquisados. A opção por essas redes se deve ao compromisso com um ensino público e de qualidade para todos. O fato de os professores escolhidos estarem situados nessa cidade se deve principalmente por ser este o local de moradia e trabalho da pesquisadora,

facilitando o aprofundamento exigido na coleta de dados e por esta cidade contar com um contingente significativo da população em foco.

Discutiremos os dados que iluminam as representações sociais de professores de Educação de Jovens e Adultos sobre Leitura e Escrita, os resultados da entrevista, aplicada para 40 professores, das redes de ensino público municipal e estadual, e dos questionários, aplicados para 109 professores, das mesmas redes de ensino, sendo vinte homens e oitenta e nove mulheres, realizados durante o ano de 2004. Em cada uma das duas culturas, para responder aos questionários, a amostra se compôs dos seguintes grupos: 57 professores do ensino público municipal e 52 professores do ensino público estadual.

A opção por professores de Educação de Jovens e Adultos, com diferentes formações e procedências, se deve ao fato de pretendermos comparar as diversas representações, porque partimos da hipótese de que, em função da formação e da disciplina que esses professores lecionam suas representações sobre Leitura e Escrita poderiam ser diferentes.

Para caracterizar os docentes utilizamos as seguintes variáveis: sexo, idade, formação, tempo de profissão e rede de ensino que lecionam. A escolha de tais variáveis se deve ao fato de que elas possibilitam recuperar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Vários encontros se sucederam (foram realizadas cinco visitas à Direc e quatro a Secretaria Municipal), antes do início letivo de 2004, nos quais mapeamos as escolas que trabalharíamos e marcamos os dias de encontro com os professores. As coordenadoras, de ambas instituições, nos apresentaram alguns trabalhos realizados pelos professores e nos ofereceram, para análise, alguns livros que os mesmos utilizaram em anos anteriores. O material que seria utilizado pelos professores, no ano de 2004, também nos foi presenteado pelas coordenadoras, com as explicações devidas para a sua aplicação. Além disso, explicações sobre os projetos, de responsabilidade daquelas Instituições, foram fornecidas para esclarecimentos sobre o procedimento desses cursos.

Com a exposição do projeto de pesquisa, e a verificação da sua importância, ficaram acertados os dias de encontro da pesquisadora com os professores, conforme os dias marcados para reuniões entre professores e



coordenadores, no caso da rede pública municipal, e dos dias de AC<sup>13</sup>, na rede de ensino estadual.

Em visitas às escolas e em estudos sobre Representações Sociais partimos para a busca de elementos que pudessem nos orientar na apreensão do problema. Trabalhamos com as Representações Sociais de Leitura e Escrita dos professores de EJA, do ensino público municipal e estadual, por compartilharmos a idéia que esses professores dominam um saber próprio sobre esses dois temas.

Procuramos por escolas que comportavam uma maior quantidade de professores de Educação de Jovens e Adultos (interessava-nos visitar as escolas com maior número de docentes, visto a maior parte das instituições terem poucos professores), explicar aos professores o motivo da nossa visita, falar sobre essa pesquisa, seus objetivos e sobre um futuro momento quando deveríamos estar com eles para realização de uma entrevista e aplicação de um questionário, que nos dariam condições para a realização dessa pesquisa.

Marcamos para retornar às reuniões de estudo que as escolas públicas municipais realizavam semanalmente, com os seus orientadores, pois assim teríamos mais liberdade de tempo e espaço para trabalhar. Dessa forma, comparecemos às reuniões nas datas e horários marcados e, com o objetivo de obter o material verbal que indicasse as representações sociais dos professores de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita, foi utilizada num primeiro momento a técnica de entrevista semiestruturada (Anexo 1) em situação individual. As sessões foram gravadas com prévia autorização dos entrevistados. Aplicamos a entrevista com 10 (dez) perguntas, para os professores do ensino de Educação de Jovens e Adultos daquela rede de ensino, num total de oito encontros, em escolas situadas na cidade de Vitória da Conquista – Ba.

Numa segunda etapa, visitamos os professores, nas escolas públicas estaduais, em horários marcados pela direção, visto essas escolas não disponibilizarem de um dia para orientação - com o encontro de todos os professores – como ocorreu nas escolas públicas municipais. Portanto, o procedimento para a aplicação das entrevistas e dos questionários nas duas redes de ensino foi diferenciado.

---

<sup>13</sup> Atividades complementares: momento de reunião entre professores e coordenador de área.

De acordo com Ludke e André (1986, p.26), a entrevista propicia uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, e a não-diretividade teve justamente a intenção de captar ao máximo a fala do professor, os seus implícitos, inclusive o conteúdo afetivo e político, possibilitando-nos a coleta de informações, indispensáveis para a concretização do fenômeno, mesmo porque o objeto de estudo é bastante familiar tanto para o entrevistado como para o entrevistador, devido à experiência de ambos com o trabalho de leitura no contexto escolar.

O processo de preparação e de realização das entrevistas balizou-se pela indicação de Minayo (1999, p. 163), que

chama atenção de um lado para a importância de se pesquisar as idéias como parte da realidade social, e de outro, para a necessidade de se compreender a que instâncias do social, determinado fato deve sua maior dependência. Porém, a base de seu raciocínio é de que, em qualquer caso, a ação humana é significativa, e assim deve ser investigada

A elaboração do roteiro de entrevista foi um processo de enriquecimento em torno do tema, e de sucessivas aproximações com os elementos que passaram a compor o elenco de questões apresentadas aos professores e, nos Apêndices A e B, apresentamos as perguntas que fizeram parte da entrevista e do questionário.

## 5.5 O TRATAMENTO DOS DADOS

Após a coleta de dados, por meio de entrevistas e questionários, os dados foram transcritos e, a partir desse momento, nós distinguimos entre o que os professores disseram, escreveram e o que constitui a sua interpretação.

É importante ressaltarmos que na coleta e análise dos dados focalizamos a atenção para os aspectos de representação de leitura e escrita dos professores de EJA, e que essas representações é que nos permitiram responder aos objetivos da pesquisa, uma vez que realizamos a análise das falas e respostas dos questionários dos professores, por entendermos que existem expectativas, objetivos e concepções diferenciadas em cada sujeito.

Em relação ao tratamento dos dados obtidos, após a pesquisa de campo, iniciamos a codificação dos informantes utilizando o sistema de código: Professor Municipal – PrM; Professor Estadual – PrE. Para os informantes codificados,

aplicou-se a letra referente a sua ordem na frente do seu código. Os números de 1 a 57 correspondem aos professores da rede Municipal; e os números de 58 a 109 correspondem aos professores da rede Estadual: Ex: PrM1, PrM57 ; PrE58, PrE109.

Para distinguir os professores que responderam aos diversos tipos de instrumentos, codificou-se, nesse material, Docente Municipal – DM, e Docente Estadual - ED para os professores que responderam somente as entrevistas. Os números de 1 a 20 correspondem aos professores da rede Municipal; e os números de 21 a 40 correspondem aos professores da rede Estadual: Ex: DM1, DM20 ; DE21, DE40.

Os instrumentos e procedimentos aplicados foram assim codificados: Questionário de professor – QP, Entrevista de professor – EP. Codificados, então, os instrumentos e informantes e registrados no livro de código, procedeu-se ao tratamento das respostas às questões dos questionários, fazendo-se o levantamento dessas respostas e a elaboração de gráficos e tabelas. Às questões abertas, o tratamento dado foi feito processando-se a conexão de duas ou mais questões que tinham afinidade de respostas, sintetizando os dados em gráficos e tabelas. As respostas às questões abertas foram levantadas, categorizadas e, a partir daí, elaborados os diversos gráficos.

Em relação aos dados obtidos pelos instrumentos de coleta, citados acima, o tratamento aplicado foi a categorização de informações passadas pelos informantes, de forma a aproveitar ao máximo os dados fornecidos, o que possibilitou o enriquecimento das informações para análise dos resultados de pesquisa.

O tratamento dado em relação às entrevistas foi a transcrição das fitas gravadas, trabalho feito exclusivamente pelo pesquisador sem nenhuma ajuda de auxiliares, a exemplo de todo o processo de pesquisa, como também quanto às transcrições de algumas fitas usadas na observação de aulas.

Nos dados obtidos, por intermédio dos questionários, fez-se uma análise que permitiu responder às questões da pesquisa, através da coesão ou dispersão de respostas que os informantes deram, e onde foi observado, em todo processo, indicadores relevantes do fenômeno estudado.

Quanto às entrevistas, a maneira encontrada para analisá-las foi identificando suas respostas e agrupando essas respostas por tema ou questão, analisando as informações agrupadas, observando as tendências, relações,

similaridades, contrastes e singularidades, objetivando formar um sistema de relações com possibilidade de melhor interpretação das informações.

Quando se trabalha com análise qualitativa tem que se observar as respostas apresentadas nos instrumentos de informação semelhantes. Esses dados são importantes desde quando a frequência dessas respostas possa levar a alguma explicação apropriada à interpretação dos fenômenos. Também, há enorme relevância nas respostas divergentes – singulares – encontradas, pois as mesmas demonstram conceitos diferentes, indicadores de contradições ou de tendências diferenciadas reveladas pelos fenômenos na sua complexidade dialética.

Com isso, observa-se que todos os dados são importantes, porque podem apontar a complexidade e o caráter multidimensional dos fenômenos e também a variedade de significados que possuem, auxiliando a compreensão das relações ou divergências entre eles.

Procuramos, quando necessário, confrontar as informações obtidas nas entrevistas, para mostrar até que ponto, como exemplo, os dados do questionário validavam os da entrevista, ou onde contradiziam ou, mais ainda, o que algum desses instrumentos acrescentava ou omitia de informação, verificando a consistência dos dados obtidos.

Com fontes diversificadas e procedimentos de análise que deram condições de discutir, analisar e inferir a realidade, possibilitando a construção de um sistema de representações, buscamos compreender de uma maneira melhor e mais profunda o objeto estudado.

## 5.6 PROCEDIMENTOS FINAIS

O conteúdo das entrevistas foi analisado com base no objetivo proposto, na problematização do tema e à luz da Teoria das Representações Sociais como, também, com autores que trabalham Leitura e Escrita e que subsidiaram teoricamente esta pesquisa.

No percurso da entrevista, não nos esquivamos das demais situações propícias a novos dados, anotando-os quando assim achávamos necessário, nem de prestar atenção aos materiais utilizados como cadernos, livros, textos, procurando verificar os seus objetivos e procedimentos pretendidos o que,

certamente, poderiam revelar-nos a perspectiva de leitura e escrita subjacente à prática do professor.

Ressaltamos que as perguntas que fizeram parte da entrevista semi-estruturada foram reaproveitadas no questionário, visto a pesquisadora, depois de analisar o posicionamento daqueles professores quanto às entrevistas realizadas, perceber a importância de mais escuta sobre os pontos abordados. Portanto, o questionário contém as perguntas que fizeram parte da entrevista.

As entrevistas transcritas encaminharam-nos para a identificação de muitas evidências. Contudo, objetivando restringirmo-nos ao proposto, detivemo-nos nas respostas da entrevista e do questionário, pelos 149 professores, organizando-as em categorias para simplificar a nossa análise e facilitar o encaminhamento da redação da tese de forma mais didática.

Num segundo momento, após o término das entrevistas, iniciamos uma leitura cuidadosa do segundo instrumento a ser aplicado: um questionário (Apêndice B) constituído de alguns dados de identificação e questões abertas e fechadas, interrogando sobre as representações sociais dos professores de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita.

Optamos por este tipo de instrumento por oportunizar a livre expressão de pensamento e por obter informações que exigiam reflexão acerca do tema proposto. Em dias marcados pela coordenação das escolas, para reuniões semanais, reunimo-nos com os professores que ali compareceram, numa sala reservada para esse encontro, e entregamo-lhes o questionário, explicando o motivo daquela visita. Quando requisitados para tirar alguma dúvida, estávamos ali, de prontidão. A coleta de dados foi feita com a garantia prévia do anonimato.

Cento e onze pessoas estiveram em todas as reuniões, dentre as quais duas entregaram o questionário em branco. A primeira parte do questionário consta dos dados dos sujeitos da pesquisa como, sexo, idade, formação, disciplina que lecionam, tempo de serviço e rede de ensino, permitindo traçar o perfil dos entrevistados. A segunda parte do questionário contém as respostas sobre o trabalho e as representações dos professores sobre leitura e escrita; e a terceira e última parte os professores escrevem sobre sua história enquanto leitores e escritores.

Com o intuito de facilitar a análise e a redação dessa tese, de forma mais didática, transcrevemos as respostas identificando muitas evidências que nos levaram a organizar as questões em categorias.

O primeiro agrupamento destaca a informação pessoal e profissional dos professores de Educação de Jovens e Adultos (Quadro 1).

|  |
|--|
| Sexo   |
| Idade  |
| Formação   |
| Tempo de profissão   |
| Rede de ensino a qual pertence                                 |
| Nome da instituição de ensino médio ou superior que freqüentou |

**Quadro 1 - Formação pessoal e profissional.**

O segundo agrupamento enfatiza a atualização docente, dos professores de Educação de Jovens e Adultos, na sua prática (Quadro 2).

|   |
|---|
| Quanto tempo trabalha com educação de jovens e adultos?   |
| Realização de cursos de atualização ou aperfeiçoamento de leitura e escrita, nos últimos cursos de capacitação efetuados. |
| Caso sua resposta seja afirmativa indique o nome do curso.  |
| Em que ano cursou?  |
| Instituição ofertante   |

**Quadro 2 - Atualização docente.**

O terceiro agrupamento destaca a sua prática pedagógica na sala de aula quanto ao processo de realização da leitura e da escrita (Quadro 3).

|   |
|---|
| De que forma você trabalha a leitura com seus alunos?                                     |
| De que forma você trabalha a escrita?   |
| A escola oferece-lhe condições de trabalhar a leitura e a escrita da forma que gostaria?  |
| Caso contrário, o que está faltando para que isso aconteça?                               |
| Qual a sua representação sobre o seu trabalho como professor de leitura e escrita em EJA? |
| Visão sobre a escola que trabalha.  |

**Quadro 3 - Prática pedagógica na sala de aula.**

O quarto agrupamento evidencia as representações dos professores sobre leitura e escrita (Quadro 4).

|   |
|---|
| Qual a sua representação sobre leitura?   |
| Qual a sua representação sobre escrita?   |
| Qual o objetivo do ensino de leitura para você?   |
| O que seus alunos escrevem?   |
| Quantas vezes por semana você solicita que seus alunos produzam redações?                                 |
| O que seus alunos lêem?   |
| Você acredita que os professores das diversas áreas de ensino trabalham a leitura e a escrita?            |
| Explique como.  |
| Existem meios que podemos utilizar para melhorar a situação dos alunos com relação a leitura e a escrita? |
| Quais são esses meios?  |
| O que as pessoas estão lendo ultimamente?   |
| Qual a representação que você faz dos seus alunos enquanto leitores?                                      |
| Qual a representação que você faz dos seus alunos enquanto escritores?                                    |

**Quadro 4 - Representação dos professores sobre leitura e escrita.**

O quinto agrupamento salienta a concepção do professor de Educação de Jovens e Adultos sobre local de trabalho e educação (Quadro 5).

|   |
|---|
| Qual a sua visão em relação à escola em que trabalha?             |
| Compara a educação atual com a antiga?                            |
| Quais diferenças pode perceber entre a educação atual e a antiga? |

**Quadro 5 - Concepção sobre local de trabalho e educação.**

Por fim, o sexto agrupamento evidencia a história do professor enquanto leitor e escritor (Quadro 6).

|   |
|---|
| Como foi seu envolvimento com a leitura e a escrita?                  |
| Por que você decidiu ser professor?                                   |
| Que tipo de livro você está lendo?                                    |
| Você considera que teve uma infância rica em leitura?                 |
| Seus pais ou alguém da sua convivência diária eram leitores?          |
| Quem influenciou você a ser leitor?                                   |
| Na sua adolescência você fazia leituras espontâneas?                  |
| Que tipo de livro sua escola ou universidade solicitava para leitura? |
| Você tem o hábito de escrever?  |
| Gostaria de participar de um grupo de leitura?                        |

**Quadro 6 - O professor de EJA e sua vida enquanto leitor e escritor.**

Dessas categorizações e das idéias mais ou menos claras das posições teóricas do estudo, partimos para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.

Muitos desafios surgiram. Mas, na nossa interação constante com os professores, com os orientadores e com as referências bibliográficas, encontramos reforços para avançar.

## 5.7 SOBRE A ESCOLHA DO CENÁRIO – AS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESTADUAL E MUNICIPAL

As Redes Públicas de Educação, Estadual e Municipal, foram escolhidas por serem as duas redes que oferecem programas de ensino de EJA, na cidade de Vitória da Conquista, e também por ser nesses espaços onde os sujeitos, cujas representações nós desejávamos investigar, encontram-se. A escolha das escolas, em ambas as redes, seguiu os critérios quantidade e localização de professores, com a finalidade de podermos visitar as que tivessem maior concentração de profissionais, e também as escolas situadas na sede, já que essa tese não obteve auxílio financeiro para que pudéssemos nos locomover pelas regiões cujo ensino de EJA são jurisdicionadas por essas redes. Não contamos com nenhum suporte, de qualquer natureza, além de nós mesmos. As visitas às escolas, nas diferentes redes de ensino, foram organizadas em função das reuniões ocorridas entre coordenação e professores. Os horários e dias estabelecidos para essas reuniões foram diferenciados entre as duas redes.

A partir dessa população, professores de Educação de Jovens e Adultos, estes últimos incluindo também os idosos<sup>14</sup>, foram construídas, na seqüência indicada a seguir, as amostras para a coleta de dados: as duas Redes Públicas de Educação, Estadual e Municipal e os seus respectivos professores, validando assim o resultado dessa pesquisa.

---

<sup>14</sup> Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto. Sobre o idoso, cf. art. 203, I e 229 da Constituição Federal.



### 5.7.1 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL

A Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (BA), possui um programa, o REAJA<sup>15</sup>, criado em 1997, através da SMEC<sup>16</sup>, para propiciar e apontar às pessoas das classes populares uma educação de qualidade, novos caminhos para a conquista de direitos e para a apropriação dos vários espaços sócio-culturais. A proposta metodológica adotada por esse programa é a freiriana, que permite a apropriação e a (re)construção de saberes. Também os professores que aqui atuam reconhecem a exigência de uma formação específica dos educadores, tanto do ponto de vista do conhecimento sobre Alfabetização, como da história da Educação Popular, sua origem, seus princípios e objetivos. Portanto, os professores da rede Municipal, que participaram dessa pesquisa, trabalham com a perspectiva apontada por esse programa.

Realizamos cinco visitas às coordenadoras do REAJA, na Secretaria de Educação e Cultura, em Vitória da Conquista, para a análise de algumas questões e esclarecimentos sobre o curso. Nessas reuniões as coordenadoras nos explicaram sobre o local e datas em que ocorreriam os encontros entre elas e os professores, e também disponibilizaram os dias em que poderíamos estar presentes para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários. Apresentamos o nosso cronograma e agendamos os dias de reunião entre coordenação e professores, distribuídos no ano letivo de 2004. Portanto, os encontros foram analisados e definidos pelas coordenadoras, com o intuito de não atrapalharem o andamento dos trabalhos realizados por elas. Após essa definição a pesquisa teve seu início.

Para entrevistar os professores dessa rede estivemos no CEAP<sup>17</sup>, por seis sábados, aproveitando os intervalos para podermos conversar com aqueles professores que não recuaram ante a proposta da entrevista. Não foi uma tarefa fácil encontrarmos esses professores que cederam gentilmente seu tempo para responderem às perguntas que fizemos sobre suas representações a respeito de leitura e escrita. O número de professores entrevistados, vinte, não foi proposital;

---

<sup>15</sup> Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (REAJA) é o programa de educação de jovens e adultos da prefeitura de Vitória da Conquista.

<sup>16</sup> O REAJA surgiu através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), de Vitória da Conquista.

<sup>17</sup> O Centro de Educação e Aperfeiçoamento (CEAP) é o espaço onde ocorreram os encontros entre os professores do REAJA e a pesquisadora.

essa foi a quantidade de professores que, entre os presentes, se dispuseram a aceitar o nosso convite.

As reuniões, para aplicarmos o questionário, ocorreram normalmente. Foram realizados catorze encontros, sempre aos sábados, durante o ano letivo de 2004. Os coordenadores e os professores foram encontrados no momento e espaço determinados. Ao chegarmos à sala, os coordenadores deram-nos permissão para iniciarmos nosso trabalho. Desejamos ressaltar que nem todos os professores presentes, nos dias marcados para nossos encontros, responderam as entrevistas e os questionários.

Assim que findamos nossa pesquisa iniciamos as análises das falas e das respostas dadas ao questionário pelos professores.

#### 5.7.2 A REDE PÚBLICA ESTADUAL

A rede Estadual, o AJA Bahia, é um programa que objetiva reduzir os índices de analfabetismo da população, com mais de 15 anos de idade, atuando conjuntamente com a Secretaria de Educação do Estado. A DIREC 20<sup>18</sup>, em Vitória da Conquista, é o órgão que intermedia as ações desse programa e para onde devem ir, mensalmente, todas as informações referentes ao mesmo.

A rede estadual, com o AJA Bahia, contou com o trabalho de cento e sessenta e um professores, em 2004, que atenderam a dezessete municípios que ofereceram essa modalidade de ensino e, entre esses, cinqüenta e dois professores responderam ao questionário apresentado por nós. Foram entrevistados vinte e um professores dessa rede. O número de professores entrevistados é resultado da cooperação dos professores da rede estadual.

Foram realizadas quatro reuniões com a coordenadora geral, na DIREC 20, com a intenção de conhecermos os dados dos professores, das escolas e do funcionamento dos cursos no município. Pedimos autorização para visitar as escolas, para termos um momento com os professores, explicar o motivo da pesquisa aos mesmos e marcarmos as datas para os futuros encontros.

Os horários de encontro entre os coordenadores e professores, ou

---

<sup>18</sup> A DIREC 20 – Diretoria Regional de Educação – é o órgão responsável pela realização desse programa nos municípios que estão circunscritos a Vitória da Conquista.

mesmo somente entre os professores da rede estadual, aconteceram durante a semana. Na rede de ensino municipal os professores utilizaram os sábados para estudo, planejamento, resolução de dúvidas, etc.. Na rede estadual os coordenadores e professores de AJA acertaram conjuntamente os horários de AC<sup>19</sup>.

Nesses momentos de AC nós não contamos com a presença de muitos professores<sup>20</sup>, como na rede pública municipal, visto esses encontros ocorrerem em cada escola onde funcionava o curso, o que impossibilitava a reunião de todos os professores num mesmo espaço. Portanto, a pesquisa na rede Estadual nos fez utilizar todo o ano letivo de 2004, no turno noturno, visitando diversas escolas e em horários variados, para realização da entrevista e aplicação do questionário com os professores. Muitas vezes precisamos retornar à mesma escola por mais de duas vezes, para encontrar professores que aceitassem participar da pesquisa. Encontramos, nesse espaço, grande resistência por parte de alguns professores para participarem da pesquisa. Posteriormente nos avisaram que esses professores estavam sendo requisitados, também, por outros pesquisadores, nesse mesmo momento. Talvez o transtorno tenha ocorrido a partir da quantidade de questionários e entrevistas que estavam sendo apresentadas naquele espaço.

Pensamos, num segundo momento, ser essa postura de resistência, assumida pelos professores, como uma certa preocupação dos mesmos, em não conceituarem leitura e escrita de uma forma mais próxima do conhecimento científico. O que talvez justificasse o receio ou mesmo insegurança, desses professores, nos momentos antecedentes e procedentes à pesquisa.

Na tentativa de analisar essas representações, apresentaremos a postura desses professores, a partir do que observamos nos encontros, nas suas falas durante a entrevista, e nas respostas dadas ao questionário.

## 5.8 RESULTADOS DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE EJA SOBRE LEITURA E ESCRITA

Faremos uma reflexão sobre algumas maneiras de se olhar as representações dos professores sobre leitura e escrita, suas funções no cotidiano e

---

<sup>19</sup> AC são atividades complementares que os professores utilizam para reunir com os outros da mesma área, para estudo.

<sup>20</sup> Nas reuniões da rede pública Municipal o número de professores ultrapassava cinquenta. Já na rede pública Estadual tínhamos no máximo seis professores nas aulas complementares.

na construção do seu conhecimento. E quando assumimos a diferença ao pensarmos as práticas lingüísticas, tornamos crucial não somente a nossa conduta profissional, mas também o processo de ensino aprendizagem de leitura e produção de textos que podemos oferecer nas escolas.

O problema da leitura e escrita é complexo e tem nítidas implicações sócio-políticas-educacionais, pois a importância dada à prática da leitura e escrita na escola e a concepção ideológica do professor estão claramente associadas. Sendo este sujeito social, concebe-se ser um indivíduo que pensa e age de acordo os seus princípios e concepção de mundo. Daí podermos considerar, no âmbito do espaço escolar, a existência de diferentes concepções de leitura e escrita na prática dos professores que ocupam as salas de aula. E, pela análise dos dados obtidos com os professores com os quais realizamos esse estudo, acreditamos poder tomar os resultados obtidos como um indício do que seja a prática de muitos professores em outros contextos semelhantes.

É difícil aceitar a mudança ou a necessidade de mudar. É fundamental, entretanto, que se reflita sobre a realidade para que se possa ampliar o contexto da realidade na qual o homem está inserido. O papel do educador é essencial e este deve fazer do conhecimento uma proposta de libertação e democracia.

Serão analisadas, a partir dos relatos coletados, as representações dos professores de Educação de Jovens e Adultos, procurando enfatizar a importância das narrativas e sua utilização como estratégia durante o seu trabalho.

Portanto, diante destes estudos e discussões procuramos conhecer um pouco mais da realidade dos professores e construímos gráficos para melhor ilustrar esses resultados, os quais passarão a ser apresentados.

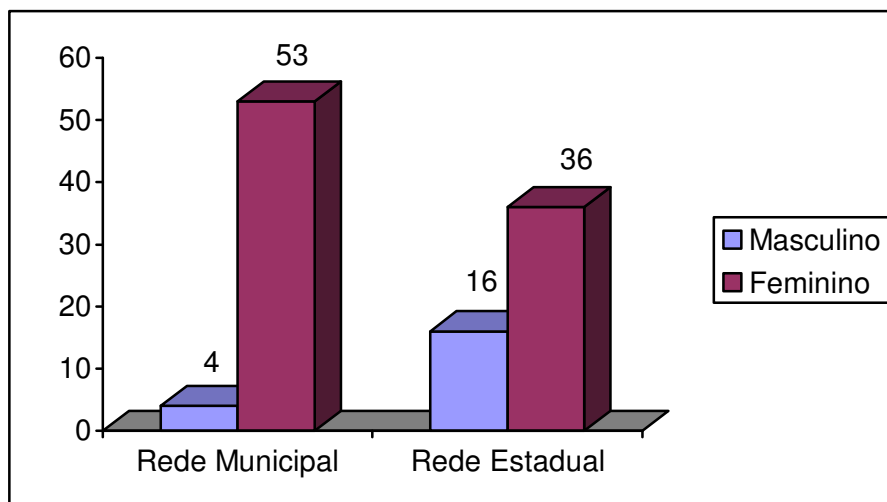
#### 5.8.1 Atualização docente

Podemos perceber, conforme a Figura 1, que o número de professores do sexo masculino é bem menos significativo, nas duas redes, do que o número de professores do sexo feminino. O último censo realizado pelo Inep/MEC<sup>21</sup>, em 2003,

---

<sup>21</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é um órgão incorporado ao MEC e tem como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais.

revela que o número de mulheres no Magistério soma 84,1% dos profissionais da educação. Essa pesquisa confirma que a sala de aula é um espaço ocupado majoritariamente por mulheres. Igualmente, a nossa pesquisa aponta um resultado similar a esse, confirmando essa realidade também para os professores de EJA em Vitória da Conquista.



**Figura 1 - Quantitativo de professores de EJA, do sexo masculino e feminino, da rede Municipal e Estadual.**

Os autores Mello (1990) e Novaes (1984) afirmam que alguns estudos feitos a respeito do magistério, como profissão predominantemente feminina, permitem que se chegue a algumas conclusões como a de que esse fato pode ter relação com “estereótipos” de que a ocupação do magistério é adequada mais ao sexo feminino. Nas outras licenciaturas não é observado esse tipo de “preconceito”, que sabemos existir em licenciaturas como Letras e Pedagogia. Esse estereótipo está se modificando, conforme estudos realizados sobre licenciaturas onde se encontravam mais sujeitos do sexo feminino. As próprias pesquisas apontam para a quebra desse tabu, embora a nossa pesquisa ainda demonstre o contrário.

A grande quantidade de professoras na escola brasileira tem razões históricas. O magistério era entendido como prolongamento das atividades maternas e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher. Essa idéia de associar a figura feminina à mãe e à professora está presente no imaginário social até hoje. Alguns teóricos afirmam que o magistério já foi uma profissão feminina; uma das poucas para aquelas mulheres que desejavam ter uma carreira. No entanto, atualmente, por mais que o número de mulheres ainda seja

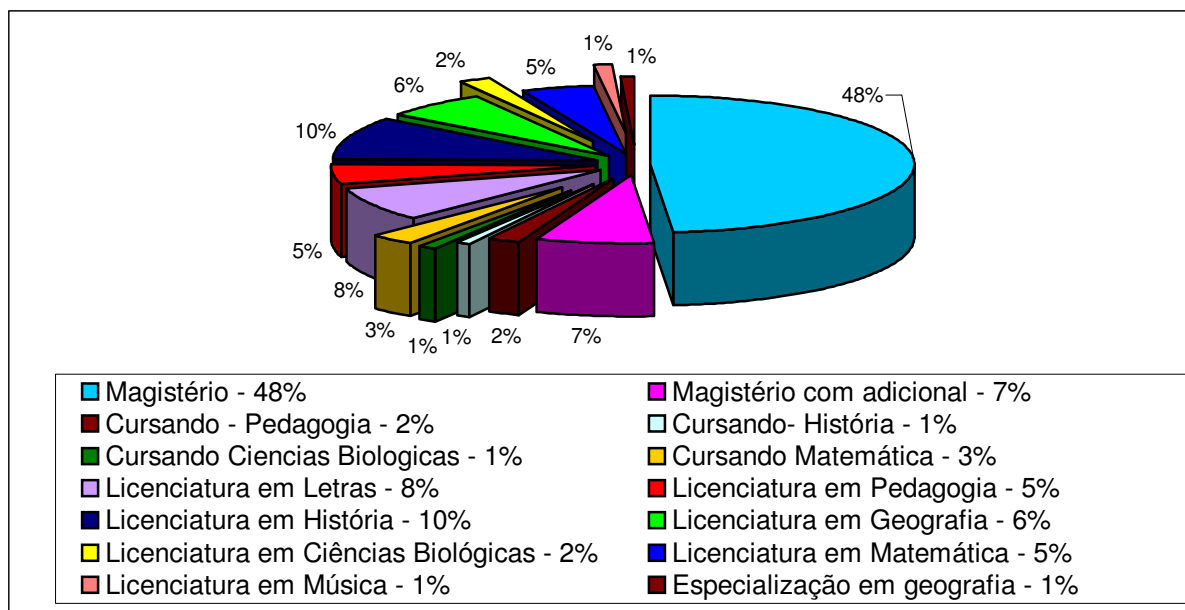
grande na carreira docente, esta é cada vez mais uma opção masculina. Isso é visto de forma positiva, pois possibilita uma troca de visões de mundo que enriquece o trabalho docente. E sabemos que o trabalho docente exige do profissional características que não têm nada a ver com questões de gênero, mas com o desejo, o empenho e um olhar abrangente e atento sobre o outro e sobre as constantes transformações que acontecem no mundo.

Entre os professores do sexo masculino que fizeram parte dessa pesquisa, dezesseis pertenciam à rede Estadual, e quatro à rede Municipal. Podemos encontrar uma justificativa para essa diferença entre o número de professores do sexo masculino e feminino, quando percebemos que os professores da rede estadual são graduados em diversas licenciaturas que não recebem a marca “feminina” do Magistério, como por exemplo os cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Geografia.

A faixa etária dos professores de EJA, que fizeram parte dessa pesquisa, (Tabela 1 A), pode ser assim distribuída: 34,9% dos professores estão na faixa etária de 24 a 30 anos; 35,8% têm de 31 a 40 anos; 26,6% estão com idade entre 41 e 50 anos e 2,8% têm idade entre 51 e 60 anos. O resultado dessa pesquisa comprovou uma proximidade muito grande com o resultado apontado pelo Inep/MEC, cujos dados do último censo, em 2003, revelaram que dos professores que atuam na educação básica 74,4% têm até 44 anos de idade, sendo que 35,8% estão na faixa etária de 35 a 44 anos, 31,4% têm de 25 a 34 anos e 7,6% estão na faixa de 18 a 24. Portanto, são professores que precisam ingressar numa universidade, conforme a LDB, Lei N.º 9294/96.

Um diferencial marcante e percebido entre as duas redes de ensino é com relação à qualificação dos professores. Observamos que todos os professores da rede pública Estadual são licenciados, em diversas áreas, enquanto na rede pública municipal, somente três sujeitos estão cursando um tipo de graduação. A diferença de escolaridade dos professores da rede municipal com a dos professores da rede estadual é grande.

Dos cinquenta e dois professores da rede estadual, que responderam aos questionários, apenas sete possuem formação em magistério. Os demais professores da rede estadual – quarenta e cinco – concluíram diversas licenciaturas, como podemos observar na Figura 2. Nessa mesma rede encontramos dois professores que cursaram especializações em Geografia.



**Figura 2 - Formação dos professores de EJA das Redes Estadual e Municipal de Vitória da Conquista.**

Portanto, através dos levantamentos de dados feitos junto aos professores de ambas as redes, puderam ser construídos os seus perfis profissionais. Para a maior parte desses professores a formação inicial para o magistério foi feita em nível médio, há, pelo menos, dez anos. Embora a realização de um curso superior esteja no horizonte de suas expectativas, ainda não conseguiram aperfeiçoar seu conhecimento por essa via; também consideraram difícil a busca do aperfeiçoamento profissional através de cursos de formação continuada, compra de livros, ou pela participação em congressos e outros eventos, dados os limites da condição financeira para isso. Excepcionalmente, participaram de cursos de formação continuada de professores, oferecidos pelas Instituições, para as quais foram convocados ou demonstraram interesse.

A melhor qualificação dos professores que ainda não possuem habilitação mínima requerida é outra importante iniciativa do Ministério da Educação. Quanto à formação de professores e valorização do magistério, pretende-se garantir que em seis anos todos os professores do ensino médio possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.

Também podemos salientar a importância de os professores estarem

sempre aprimorando seus conhecimentos, valorizando a formação continuada, a fim de que pratiquem e facilitem uma educação libertadora, progressista e construtiva. Dessa forma, teremos na nossa sociedade indivíduos mais críticos e responsáveis, que possam usar de sua cidadania com dignidade.

O tempo de serviço desses professores, de ambas as redes, varia de dois a vinte e quatro anos (Tabela 2A). Entretanto, em EJA, esse tempo diminuiu para oito anos de atuação (Tabela 3A). Podemos perceber que isso ocorre em função dos cursos de EJA, o AJA e o REAJA, terem sido implantados pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal há menos de uma década.

Tornar-se professor não foi a opção inicial, para parte dos entrevistados. Alguns, no entanto, sempre exerceram a docência com vistas à carreira acadêmica. Vários relatam que iniciaram a docência por necessidade financeira, por estarem desempregados etc. Alguns deram aulas em escolas particulares, como início de carreira. Há uma professora que afirma que o fato de ter sido docente não foi determinante para o ingresso na docência.

Não podemos acreditar que a escolha da carreira esteja relacionada apenas a alguns valores que circulam nas sociedades capitalistas, ou mesmo à ingenuidade e à alienação; percebemos muitas escolhas que são influenciadas pelo imaginário das pessoas, em particular pelo mito da vocação e de outros fatores, conforme 55% dos professores.

Alguns professores disseram que “viraram professores de uma hora para outra”, embora uma professora tivesse dito que as coisas não se passaram assim, mas que envolveram uma lenta e progressiva construção. Apareceu também uma causa interessante para explicar o tornar-se professor: a influência familiar. Houve um entrevistado que apontou, de início, esse fator, falou de professores marcantes e voltou para a família como a grande variável e maior influência para sua docência.

Tivemos o caso de um professor que afirmou várias vezes não ter tido qualquer preparo para dar aulas. Mas acabou por deixar claro o quanto a avó professora o influenciou, e também as freiras em cujas escolas estudou. O que fica evidente é que para esse professor não houve preparo sistemático, intencional, mas assistemático, como elemento da cultura que formou o contexto no qual se inseriu. Vários entrevistados fazem questão de realçar os cursos de formação continuada e outros eventos na área, oferecidos por algumas instituições, inclusive a especialização em Educação, que representa contribuição significativa para a práxis



pedagógica.

Dignas de registro são as considerações sobre professores marcantes. Esses influenciaram diretamente a escolha da profissão. Há uma lista bastante grande de características nos professores apontados como marcantes. Um dos entrevistados, por exemplo, fala de professores que marcaram como “bons professores” e outros como “maus professores”. E o que esteve sempre muito claro foi que procuraria seguir o exemplo do bom professor e jamais incorrer no comportamento do outro. Uma professora comenta não esquecer de uma mestra que esteve atenta a questões fora da alçada da sala de aula, referentes à formação emocional dos alunos, e que, apesar de “humana” era enérgica no ensino. Ela disse que procura repetir o modelo com seus alunos.

São considerados marcantes: professores que “passavam” o conhecimento, mas também davam “dicas” ao aluno que iam além da questão teórica, formando “profissionais inteiros” e não apenas teóricos; professor com experiência e disponibilidade, ensinando o verdadeiro sentido do aprendizado; professor que desenvolveu o hábito de estudar, de procurar, mostrando a responsabilidade pela educação continuada; professor com postura “perfeita” sobre a relação professor-aluno, “sob seus conselhos”. Para alguns, os grandes princípios foram aprendidos a partir da análise de casuísticas, muito mais do que o currículo oficial exigia. Mencionaram ainda, professores que marcaram pelo modo de dar aula, de fazer a parte prática, o conhecimento que tinha e que transmitia; professor que era um “espelho de bom profissional”, bom professor, pessoa competente; professor marcante pela atitude de educador, não ensinando apenas a matéria. Marcou por ensinar a postura necessária dentro da vida a qualquer momento. Também a postura física influencia: professora muito elegante, com amor pela matéria que ensinava, “explicava o assunto como se fosse a única coisa bonita que existia no mundo”.

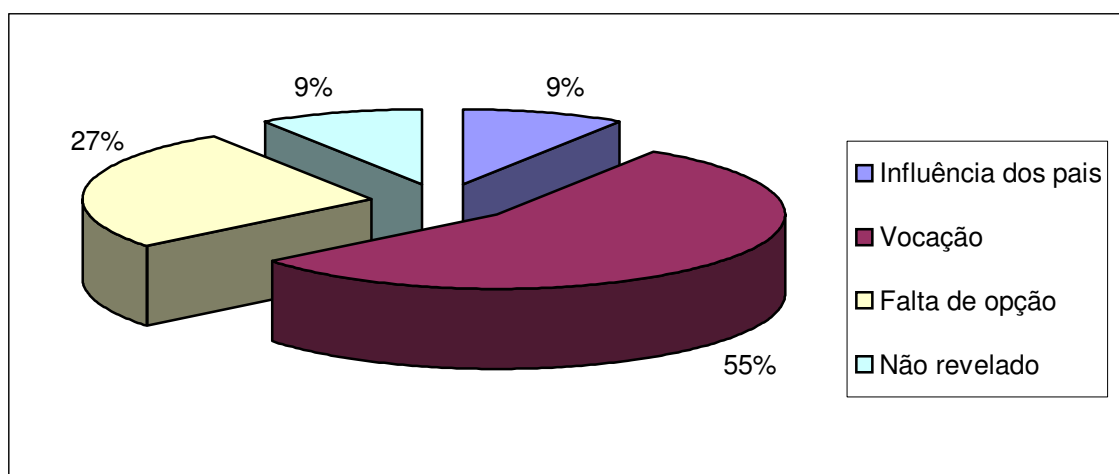
Podem ser ressaltados dois aspectos entre aqueles professores que marcaram as suas trajetórias apesar da grande diversidade de características que permeiam todas as lembranças: aqueles competentes no domínio da matéria a ser ensinada e os que apresentavam uma postura que extrapolava o próprio domínio específico do conhecimento. Em resumo, no professor marcante, o profissional e o humano estiveram irremediavelmente entrelaçados. O bom professor é entendido como o educador atento à personalidade complexa do educando, dados que

confirmam estudo anterior desenvolvido por Cunha (1996).

Com relação ao - sobre tornar-se professor e sobre professores marcantes – tivemos a contribuição mais completa de uma entrevistada que fez questão de frisar que não se “vira” professor de uma hora para outra e que, na verdade, se constrói o ser professor. De fato, ser professor é um processo complexo que necessita de tempo. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” (NÓVOA, 1995, p. 16).

No tocante a professores marcantes, pode-se notar que a postura, a atitude de educador, não só ensinando apenas o conteúdo específico, mas também atitudes diante da vida é o que se destaca como mais forte nos depoimentos. É bem verdade que também aparecem testemunhos apontando professores muito bons pelo grau de competência e exigência com que ensinavam suas disciplinas. Mas o que chama a atenção é que os depoimentos mais fortes referem-se àqueles que, além de terem um domínio muito grande do específico, têm reservas humanas admiráveis. O que nos remete aos estudos de Nóvoa (1995, p. 15) quando afirma que “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.”

Os cursos realizados por esses professores também nos fizeram refletir sobre a razão dessas escolhas (Figura 3).



**Figura 3 - Razões para decisão de carreira de professor.**

Em resposta ao questionário observamos que muitas foram as causas. Será que eles cursaram o que realmente desejaram ou faltou oportunidade para trilharem outros caminhos? Parece que muitos foram os aspectos que influenciaram

a escolha: família e falta de opção – disseram alguns. Outros tinham a idéia de seguir em frente:

Eu fiz magistério porque não tive outra opção. Era fazer isso e depois uma licenciatura em Letras, pois as outras licenciaturas eu não gostava. A UESB<sup>22</sup> trouxe outros cursos depois que já tinha desistido de estudar. Depois de tanto caminho percorrido posso dizer que não me sinto tão irrealizada. Gosto do que faço (PrM6).

Cursei o que queria de fato. Sempre achei que a educação era o meu caminho. Portanto, não sou de ficar queixando da situação. Sei que ganho pouco, mas infelizmente aqui no Brasil essa é uma profissão mal remunerada mesmo. Mas faria tudo novamente se preciso fosse (PrE58).

Gostaria de ter feito algum curso na área de saúde. Mas acontece que aqui enfermagem chegou somente há uns dois anos<sup>23</sup>. E a concorrência está muito grande. Tinha de parar tudo e recomeçar a estudar para o vestibular. Não acho que vale a pena, nessa altura. Mas faço meu trabalho com muito amor. Ninguém tem culpa por que não fiz o que gostaria de ter feito. Então procuro realizar meu trabalho da melhor forma possível (DM3).

Minha família toda fez o magistério. Aí a geração nova também fez. Infelizmente ainda não entrei na universidade. Quando meus filhos crescerem mais eu faço vestibular. Quero fazer para Letras. Esse é um curso que admiro muito. Acho que abre a nossa cabeça pra tudo (DE21).

Ao pensarmos nas respostas dadas pelos professores, e ao refletirmos sobre o seu trabalho na escola, torna-se mais compreensível a natureza das situações de aprendizagem utilizadas por eles e a visão de ensino que possuem. Mesmo que muitos não estejam atuando onde desejariam, percebemos que procuram realizar o seu trabalho da melhor forma.

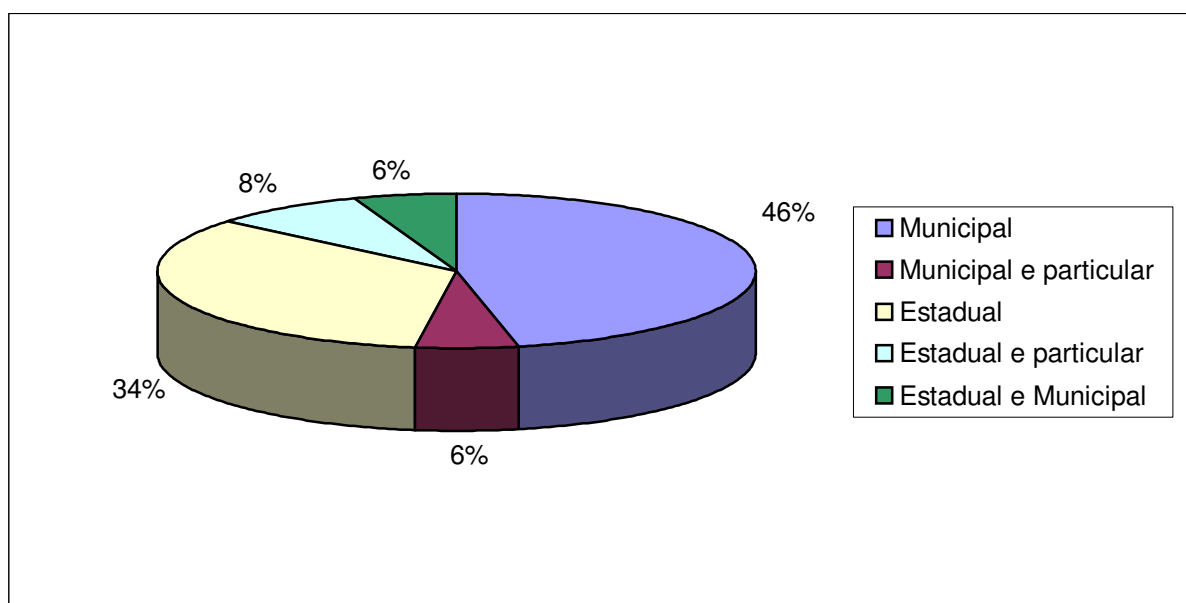
De fato, é preciso do que muitos chamam de paciência histórica. As mudanças são lentas. Madalena Freire (1987) fala sobre o prazer e a paixão de criar, salienta a importância da construção de um educador capaz de se descobrir responsável pela sua prática. E afirma que os professores devem adubar paixões na reflexão sobre a própria prática, e não em algumas semanas de treinamento.

Os professores pertencentes à rede pública municipal e estadual, na sua grande maioria, lecionam somente nas respectivas redes, sem vínculo com nenhuma outra instituição de ensino (cinquenta e um professores trabalham apenas na rede pública municipal e seis trabalham na rede municipal e particular; trinta e

<sup>22</sup> A Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) está situada em Vitória da Conquista e serve a essa e as demais cidades do Brasil.

<sup>23</sup> A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia oferece alguns cursos em saúde, porém localizados na cidade de Jequié (campus da UESB responsável pelos cursos nessa área). Em 2005 houve o primeiro vestibular pela UESB – Vit. da Conquista, em medicina. Uma faculdade particular trouxe o curso de enfermagem há dois anos para essa cidade.

sete servem à rede pública estadual, nove atuam na rede estadual e particular e seis trabalham na rede estadual e municipal de ensino). Esse é outro fato que nos chamou a atenção (Figura 4). Podemos deduzir que uma das razões do vínculo único com essa Instituição se dá pelo fato dos concursos da rede estadual exigirem o nível de graduação dos professores. Portanto, talvez essa seja uma explicação para esses professores lecionarem somente na rede municipal e particular de ensino. Na rede pública estadual quinze professores dividem os seus trabalhos entre as redes municipal, estadual e particular.

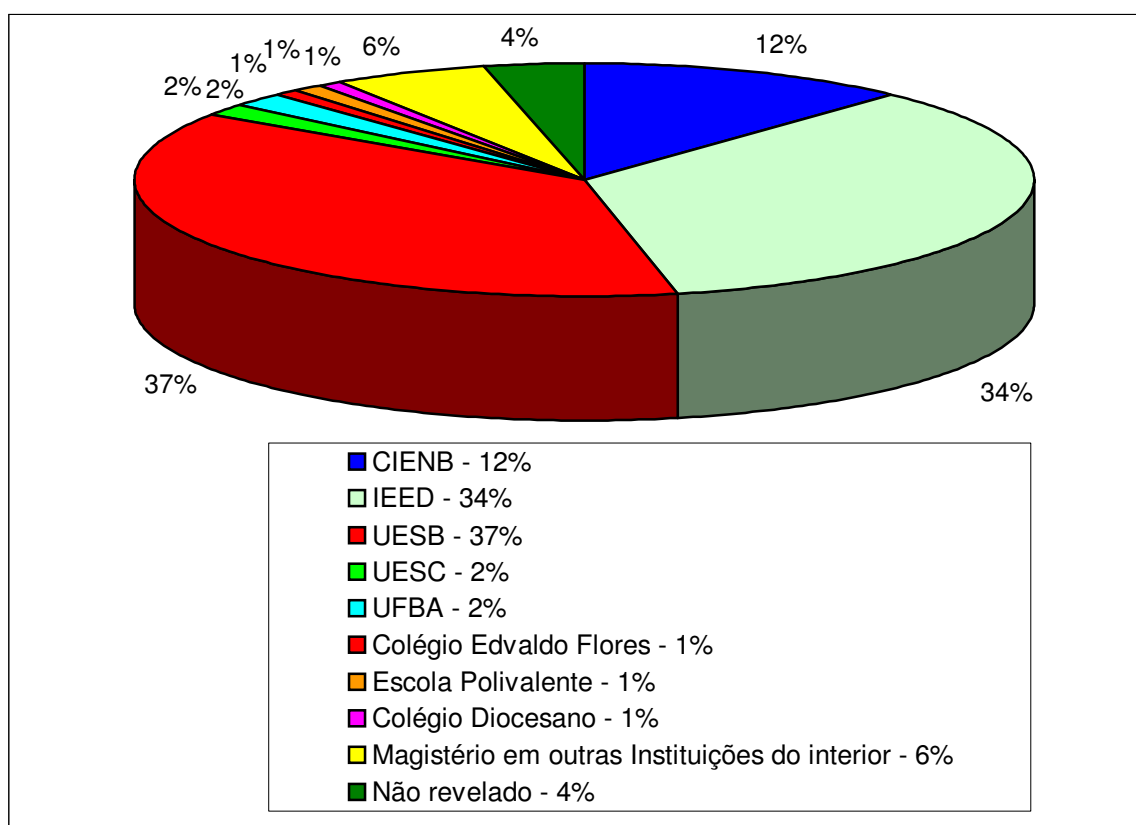


**Figura 4 - Redes de ensino onde trabalham os professores de EJA do município de Vitória da Conquista-BA.**

Esses professores se sobrecarregam de trabalho para obtenção de uma melhor remuneração, e pelo fato de muitos desses serem os responsáveis pelo sustento das suas famílias. Os professores que lecionam em uma rede, trabalham dois turnos e aqueles que lecionam em duas redes trabalham três turnos semanalmente. Não encontramos professores que tivessem uma carga de vinte horas semanais. Todos eles trabalham dois turnos e os que servem às duas redes trabalham três turnos semanais. Devemos lembrar que os professores da rede municipal ainda utilizam dois sábados mensais com seus coordenadores. Para esses professores só resta os dias de domingo para estarem com a família, corrigirem e elaborarem os exercícios, provas etc.

As Instituições de ensino médio, onde esses professores estudaram,

estão situadas na cidade de Vitória da Conquista ou regiões circunvizinhas (Figura 5). Observamos que esses professores, depois de concluírem os seus cursos, de ensino médio ou superior, prestaram concurso nessa cidade, para ambas as redes, e a esta cidade continuam prestando seus serviços. A UESB é a universidade responsável pela graduação da maioria dos professores de EJA que fizeram parte dessa pesquisa. Podemos assim constatar a importância dessa Universidade, que oferece diversos cursos, em áreas distintas, para aqueles que têm interesse em concluir o ensino superior. Portanto, percebemos que essa cidade está pronta para servir aos estudantes que estão terminando o ensino médio, ou àqueles, que vêm de outras cidades, com a intenção de freqüentar uma Universidade. Cinco professores cursaram suas licenciaturas em universidades de outras cidades, conforme as respostas dos professores.



**Figura 5 - Nome das Instituições de Ensino Médio e Superior onde os professores de EJA estudaram.**

A consideração de alguns aportes teóricos apontados neste texto e o breve estudo realizado com estes professores convidam a uma ampliação de nosso olhar sobre o desafio da formação continuada de professores. Não podem estar ausentes dessa tarefa: a análise crítica das propostas de reformas educacionais e a

valorização do saber do professor, fruto de sua prática docente cotidiana e de seus percursos formativos realizados de forma autônoma. O que se propõe é uma reflexão sobre a (re)construção e redimensionamento dos saberes docentes de professores da Educação de Jovens e Adultos, trazendo ao debate a relevância da formação continuada na especificidade da modalidade de ensino a jovens e adultos, principalmente quando esta não foi contemplada na formação inicial. Em razão disso, coloca-se a questão da aprendizagem do professor que possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes na experiência.

De tal maneira, apresenta-se a significação da formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da Educação para Jovens e Adultos, que emerge hoje como uma das questões significativas do processo educacional. Baseada na produção dialética do conhecimento, a formação continuada como processo de construção e reconstrução de saberes docentes, desafia para produzir conhecimentos e criar novas estratégias práticas de ações, pois o educador terá que construir novos saberes docentes direcionados para o ensino-aprendizagem de adultos, (re)significando sua práxis pedagógica.

Não é difícil iniciar a lista de problemas que compõem o quadro de críticas ao trabalho dos professores em geral. Despreparo, comodismo, alienação e passividade são alguns, entre outros exemplos, dos descaminhos identificáveis em se tratando da formação e atuação dos profissionais de Educação, ou da crise do ensino.

Os professores, de ambas redes de ensino, pontuaram algumas dificuldades pelo não comparecimento aos cursos de formação continuada. Muitos deles apontaram a carga horária excessiva de trabalho como o problema da sua ausência. Alguns professores da rede municipal lembraram a utilização dos sábados, para os encontros entre eles e as coordenadoras, e a dificuldade que esses encontros causam para que participem dos cursos oferecidos nessa cidade. Alguns professores citaram os dias em que esses cursos são oferecidos, como o principal motivo da dificuldade em suas participações. Outros disseram que eles não trazem nenhuma novidade ou mesmo que nada acrescentam para o seu crescimento. Portanto, encontramos nessas vozes e escritas várias razões que

justificaram a exclusão do processo de apropriação cultural oferecido por esses programas.

Francamente, eu gostaria de participar dos cursos que surgem aqui na cidade. Mas como participar se trabalho o dia todo? Depois tenho que repor as aulas. E aí fica complicado pra mim. Então os cursos vão acontecendo e eu nunca participo (PrE54).

O ensino tem melhorado com muito com a ajuda desses cursos que fazemos, mas ainda precisa de um apoio dos órgãos governamentais. Mais cursos de formação e melhor apoio técnico e cultural poderiam trazer mais respostas positivas (PrM8).

Gosto de estar assistindo aos cursos que aparecem e que tratam de leitura. E os de alfabetização também. Acho que é uma forma de me atualizar, já que não leio muito. Sempre que surge algum curso e dá pra eu ir, eu vou. Porque também pego os materiais distribuídos, que sempre são bons, e aplico na minha aula, quando posso (PrE65).

Muitos cursos a gente tem de pagar, e aí fica complicado. Participo, quando posso, daqueles que são de graça. Não tenho condições para estar em todos que sei que são bons. Infelizmente já perdi muito de participar em cursos de formação continuada, por não ter condições de pagar (PrM17).

Na realidade já participei de alguns desses cursos e desisti de ir a outros porque pra mim eles sempre dizem a mesma coisa. Muito falatório e pouca prática. Fica tudo muito bonito ali, na teoria. Acho que alguns professores que oferecem esses cursos não conhecem a realidade da educação. Penso que a realidade deles é diferente da nossa (DE23).

Prefiro pesquisar na Internet e ler a freqüentar alguns cursos, pois sei que não me trarão nada de novo. Não sou de participar mas me sinto inteirada com meus estudos. Mais do que com alguns colegas que sempre estão presentes em muitos. O que acho triste é que o canudo vale mais do que a aprendizagem. Por isso que muitos não deixam de comparecer. Mas, francamente, tenho consciência que preciso estar sempre estudando para ficar atualizada. E não deixo de fazer isso (DM6).

Percebemos nesses professores uma visão ampla e política quando alguns disseram que o ensino melhorou, mas ainda precisa de um maior apoio dos órgãos governamentais. Eles identificaram que um dos problemas da desvalorização do ensino é de natureza política (a questão salarial). Sabem da importância de uma melhor remuneração do professor como um fator de valorização da carreira. Porém, a questão do aumento de salário, exclusivamente, não conduziria à melhoria do ensino, se outras condições não forem aplicadas ou conquistadas pelo professorado.

O Professor PrM8 fala do docente como elemento capaz de refletir a problemática educacional, importante na tarefa de repensar a questão política da educação. Suas indicações para melhorá-la são similares a dos professores PrE54

PrM17, quando citam a falta de condição e oportunidade para participarem de cursos de formação. Sabemos que a qualificação deficiente é um problema que acompanha o professor em todos os níveis de ensino. Porém, cabe ao professor reconhecer sua capacidade de alcançar novas conquistas numa perspectiva de transformação.

Diz Smith (*apud* MORAES, 1990) que muitos professores são treinados para serem ignorantes, para depender da opinião de especialistas, em vez de recorrerem ao próprio bom senso (o que não ocorre com a professora DM6). O autor comenta que, em suas palestras sobre leitura, as perguntas da platéia são – como se ensina a ler, qual o melhor método – quando seria mais oportuno indagar o que é preciso saber sobre leitura para decidir-se com independência o que fazer.

A teoria não pode ser oferecida ao professor como uma receita prescrita, pois isso seria mais uma forma de dominação entre tantas existentes. As pessoas passam por caminhos diferenciados, vivem experiências singulares até chegarem a determinados lugares. É preciso desvendar tudo isso para que tenha sentido o objetivo de buscar novos conhecimentos. Há algum tempo estamos a procura de soluções.

Talvez seja mais eficaz instigar o professor a refletir sobre a sua trajetória, sobre a sua prática didática. Aproveitar o que o outro sabe, ouvir, partir de onde ele está, é essencial quando se quer investir na sua capacidade de criar, de decidir com autonomia o que fazer na sala de aula.

Contudo, essa situação não ocorre com freqüência. O que percebemos é um enorme distanciamento causado, talvez, pelo temor às críticas, às cobranças. A academia é que produz conhecimentos e, portanto, ocupa uma posição de “superioridade” em relação aos docentes da escola. São “produtos teóricos” que chegam e ameaçam a rotina já instituída.

De acordo com as idéias de Lígia Chiappini, na apresentação do livro “Quando o professor resolve”, é preciso trabalhar com os avessos, buscando enfrentar as dificuldades e cedendo a palavra ao professor que está no silêncio absoluto, “[...] trabalhando isolado e anonimamente na sua escola, sem condições, onde tudo o impede de refletir, analisar, criticar, ler, escrever.” (HUBNER, 1989, p. 10).

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stela Piconez<sup>24</sup>, no seu artigo publicado na Revista

---

<sup>24</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Stela Piconez é coordenadora do Núcleo de Educação de Adultos (NEA), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

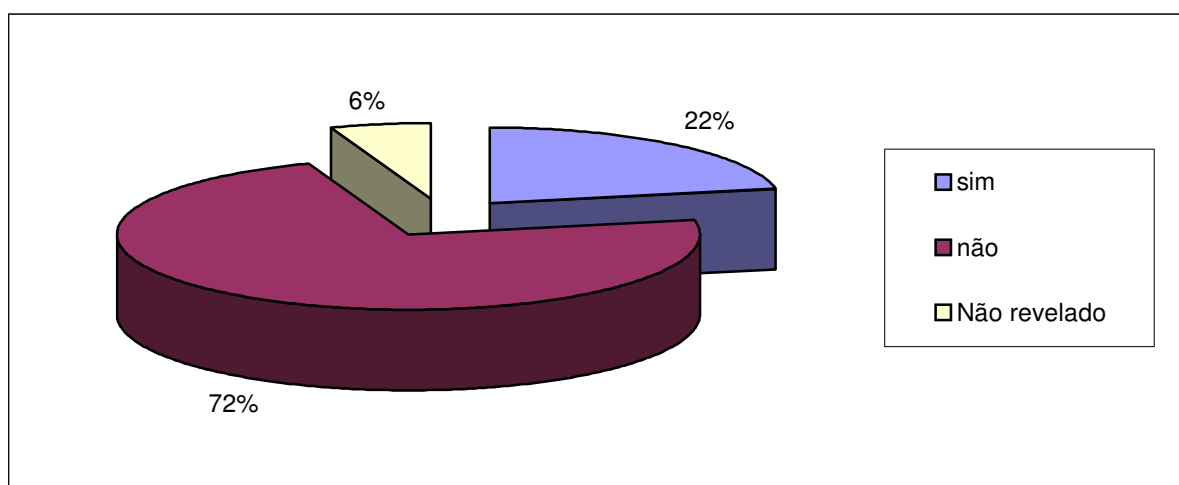


Educação (1998, p. 37), aponta os problemas disponibilidade de tempo e desnível salarial (de acordo as professoras PrE54, PrM8 e PrM17), entre os que impedem a realização da formação continuada para muitos professores

As ações que vem sendo desencadeadas na área da educação como um todo não têm atendido às necessidades e expectativas da população e nem mesmo se preocupado com a figura e papel do professor, elemento vital para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Como esperar um professor atualizado, bem formado e preocupado em refletir sobre seu trabalho com os desníveis salariais existentes? O que um professor lê hoje em dia? Qual jornal assina? Quais livros pode comprar para se atualizar? Quando, como e onde acessa a Internet se não ganha nem para sua sobrevivência? Quais programas de TV assiste com a jornada de mais de 50 horas correndo de escola em escola?

Participar destes eventos tem contribuído muito para a formação dos professores, haja vista que alguns ainda estão no início dos cursos de graduação. Além disso, têm também a oportunidade de estabelecer um diálogo sobre a questão da educação de um modo geral.

Na Figura 6, temos a realidade vivida por esses professores que trabalham com EJA, em relação a cursos realizados nos últimos cinco anos: 72% dos professores afirmaram não ter participado de qualquer tipo de curso; vinte e dois por cento dos professores disseram ter feito algum curso de atualização no tempo solicitado e 6% não revelaram. Os motivos já foram descritos acima.



**Figura 6 - Quantitativo de professores que participaram de cursos de formação nos últimos cinco anos.**

Notamos que o número de professores que participam de cursos de formação continuada é bastante restrito. As razões detectadas, por esses professores, para tamanha ausência, foram reveladas por muitos deles. As causas

detectadas, nessa pesquisa, correspondem às mesmas abordadas por diversos pesquisadores em outros estudos e apenas ratificadas aqui nessa tese. Podemos citar a falta de tempo, a dificuldade financeira e a falta de interesse como as mais citadas por esses professores.

As análises sobre os processos formativos dos professores apontam para a necessidade cada vez maior de valorizar os saberes docentes, adquiridos pela reflexão prática para a realização do trabalho do professor, através de tarefas ligadas ao ensino e a seu universo de trabalho. Os estudos conduzem ao reconhecimento do professor como ser humano e profissional sensível e autônomo com relação a seu autodesenvolvimento.

Aprendemos, no exercício da docência, a complexidade presente tanto no objeto de conhecimento como naquele que aprende, cuja resposta não está somente na descrição das habilidades específicas ou de um vasto repertório de estratégias de ensino, mas na necessária complementaridade das áreas de conhecimento que descrevem o sujeito do ensino e as prováveis interações presentes no codificar, no aprender a forma de representação escrita do código lingüístico. A leitura de si merece ser considerada na sua particularidade, já que não se trata somente de decodificar. Diante desta complexa rede de interações, reconhecemos a necessidade de um suporte multidisciplinar que os auxilie na peculiaridade de cada área, na compreensão deste ensino.

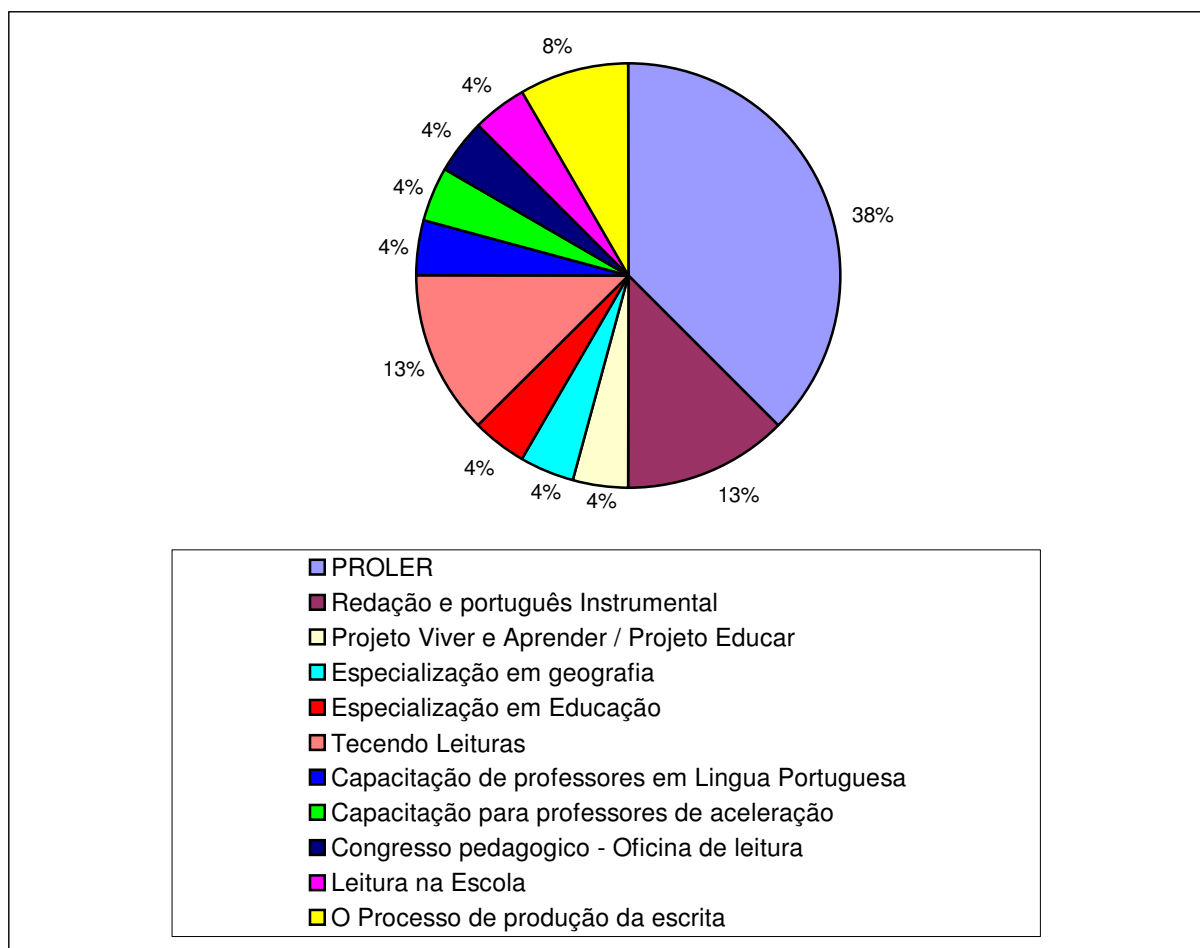
Na Figura 7 podemos observar que os cursos realizados são, em grande parte, na área de leitura e escrita. Isso se explica por serem os mais requisitados pelos professores em suas expressões sobre a importância dessa área no desenvolvimento do sujeito. Também os professores devem compreender que nesses cursos eles não encontrarão fórmulas mágicas para torná-los bons leitores e escritores. Portanto, talvez pela própria dificuldade em leitura e escrita esses sejam os assuntos mais requisitados quando esses professores são solicitados a opinarem sobre o que desejariam cursar. Por saberem dessa problemática que envolve muitos profissionais do ensino, cursos dessa natureza já são oferecidos naturalmente; aqueles que oferecem sabem que a clientela é garantida. Podemos comprovar essa realidade com as falas de algumas professoras:

Eu faço esses cursos pra me inteirar sobre o que está acontecendo de novo com relação à leitura. Se não participarmos dos cursos ficamos por fora de tudo. Eles ajudam a gente a ficar informada (DE32).

Estou fazendo pedagogia mas gosto de fazer curso nessa área de leitura. Isso porque esses cursos tratam de muitas coisas. Eles tratam da interdisciplinaridade e intertextualidade de uma forma muito boa pra gente que não dá esse assunto como vemos nos cursos(PrM23).

Gosto dos cursos que tratam de leitura e escrita, por que são da minha área e me deixa informada com relação a textos e autores. Sempre faço cursos sobre leitura e escrita, acho que eles contribuem muito para o meu trabalho (PrE63).

Na realidade esses são os cursos mais oferecidos pra gente. É difícil ter um curso que não seja da área de língua portuguesa, aceleração, etc. Todos os cursos oferecidos voltam pra essas áreas. Eu que sou de outra área sinto que tenho prejuízo. Gostaria de participar de cursos na área de exatas (DE28).

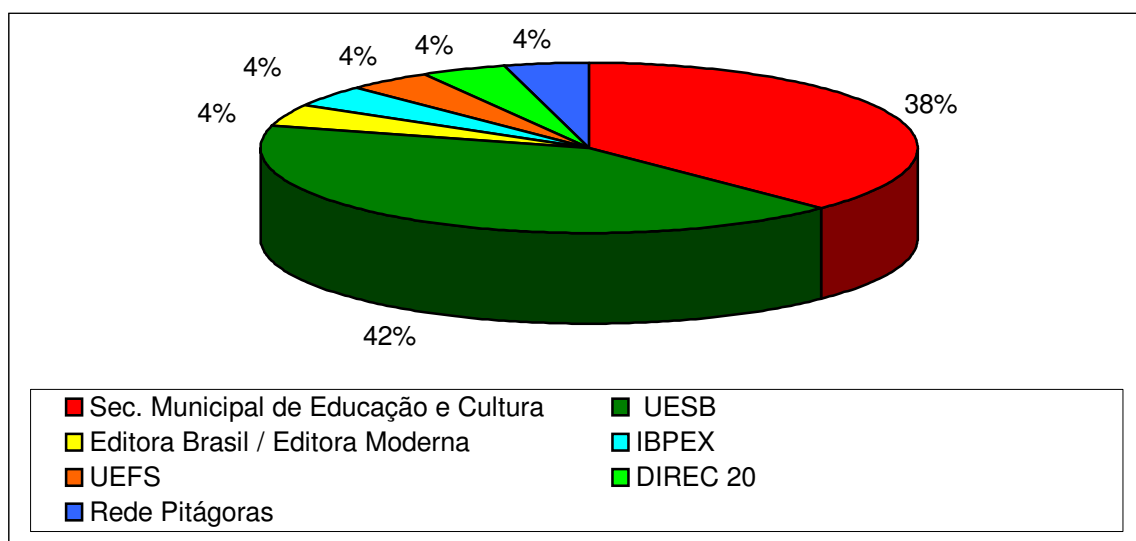


**Figura 7 - Cursos de formação realizados pelos professores**

Percebemos, portanto, que é necessário investir no corpo docente a fim de aperfeiçoá-lo para que possa contribuir e participar efetivamente da melhoria da qualidade do ensino de EJA, em exercício nas escolas públicas. Considera-se que o

maior desafio é continuar aprendendo; favorecer ao educador continuidade à sua formação; criar oportunidades para dialogar, expor experiências e construir conhecimentos colaborativamente. O compromisso com a educação deve levar as instituições de ensino a buscarem, a cada dia, novas estratégias para (re)significar o ambiente ensino-aprendizagem de EJA.

Observamos, através da Figura 8, que os cursos de atualização ou aperfeiçoamento para os professores da rede municipal, ocorridos nos últimos anos, foram, na sua maioria, oferecidos pela UESB, seguidos da Secretaria de Educação e Cultura Municipal dessa cidade. Podemos constatar que essas duas Instituições formam uma grande parceria quando se trata de melhoria de qualidade dos professores. Destacamos o grande empenho pelo projeto PROLER, da Biblioteca Nacional, que na região está sob a responsabilidade da UESB, e que ocorre há 13 anos, nessa cidade. O PROLER pode ser considerado um projeto de grande adesão e aceitação pelos profissionais. Isso acontece porque desenvolve o gosto pela leitura e por apresentar estudos na área de leitura, informando aos professores sobre o que há de mais atual sobre o tema.



**Figura 8 - Instituições ofertantes de cursos de formação para os professores de EJA.**

Os programas de promoção da leitura estão adquirindo relevância cada vez maior dentro do sistema educativo brasileiro, gerando ações no âmbito da formação dos professores e levando-os a refletir sobre a importância do desenvolvimento da competência técnico-pedagógica dos professores na área da leitura e da escrita, oferecidas especialmente pelas instâncias governamentais e

instituições formadoras. Apesar de observarmos que são muitos os programas oferecidos para a formação dos professores, podemos também observar que ainda são poucos os docentes que participam desses programas, conforme vimos anteriormente.

Compartilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam, é necessário a participação nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe aprimorar-se pessoal e profissionalmente. A formação do professor deve ser continuada, diferenciada e vista como uma ação que vise ampliar as competências, a fim de desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões.

Talvez seja mais eficaz instigar o professor a refletir sobre a sua trajetória, sobre a sua prática didática. Aproveitar o que o outro sabe, ouvi-lo, partir de onde ele está, é essencial quando se quer investir na sua capacidade de criar, de decidir com autonomia o que fazer na sala de aula.

Como fica o discurso do professor sobre sua prática? Quando um indivíduo se coloca nos dois eixos da questão, é importante entender que pode haver diferença entre viver uma prática e falar sobre o que se pretende dela, conforme pontua Cunha:

O professor pode teorizar sobre formas mais recomendáveis de estabelecer relações com seus alunos e, na prática, vivenciar situações em que reaja de modo diferente manifestado teoricamente, ou então pode contar uma experiência vivida, acrescentando ou subtraindo alguma informação (CUNHA, 1996, p. 38).

Os educadores devem estar dispostos às mudanças e a estar constantemente revisando seus conceitos, ideologias e valores, para atuar como elemento facilitador no processo de conscientização da construção de sua cidadania. Esse processo de construção deve partir da sua prática e dos conhecimentos prévios que esta prática possibilita. Os professores devem ser “colocados em um contexto de aprendizagem e aprender a fazer fazendo: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando.” (LEITE, 1999, p. 28).

Nessa perspectiva de transformação e atualização, não basta só o

professor buscar alterar suas práticas, mas a escola, o contexto onde este professor está inserido deve sofrer alterações. Os professores não podem mudar sem uma transformação nas instituições em que trabalham, nem as escolas podem fazer mudanças sem o empenho, especial, dos professores. Deve haver uma articulação entre a escola, seus projetos e seus professores, pois um depende do outro. O investimento que a escola faz em seu professor, converte-se para o futuro da própria instituição.

A representação que os professores têm da sua profissão, da instituição em que trabalham e dos alunos, influenciará o modo de viver a profissão e as suas práticas em relação aos alunos (BENAVENTE, 1990, p. 92). Em particular, embora a complexidade do fenômeno educativo não permita estabelecer uma linearidade entre atitudes e comportamentos, parece relevante conhecer as representações sociais que o professor de EJA tem de leitura e escrita, do ensino e aprendizagem, pela influência que poderão ter nas respectivas práticas assim como na própria imagem, positiva ou negativa, que os seus alunos construirão da leitura e escrita.

Quando desenvolvemos esta investigação já tínhamos a convicção de que existia uma relação dialética entre as representações sociais dos professores sobre leitura e escrita, seu ensino e aprendizagem, e as respectivas práticas letivas, que contribui, em determinadas condições, para a evolução das respectivas representações sociais. Acreditamos ainda que uma prática letiva que tenha em conta o conhecimento das representações sociais do professor melhorará de forma considerável o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita e facilitará a aprendizagem significativa dos respectivos conceitos. A presente investigação pretende contribuir para melhorar a forma como os professores ensinam e como os alunos aprendem leitura e escrita.

O tema leitura não passa somente pela transformação das pessoas, mas também pela transformação social. Buscamos o acesso à leitura, aos bens da cultura e aos lugares onde os objetos da cultura circulam, para minimizar as desigualdades, e é exatamente nesses lugares onde circulam os objetos da cultura, a biblioteca das escolas, que predomina o grande problema da leitura e da escrita: a falta dos livros ou mesmo a inexistência dela.

As bibliotecas deveriam se vincular adequadamente com a comunidade, passando a ser o caminho de possibilidades para participação efetiva na sociedade da informação. Em nosso país, onde a desinformação atinge altas proporções, e,

sem essa oportunidade, milhares de pessoas jamais serão favorecidas para entender e ter noção dos seus direitos e deveres em uma sociedade globalizada, pois o acesso à informação, nos novos tempos, significa o investimento adequado para diminuir as desigualdades sociais e as formas de dominação que foram dominantes na história contemporânea.

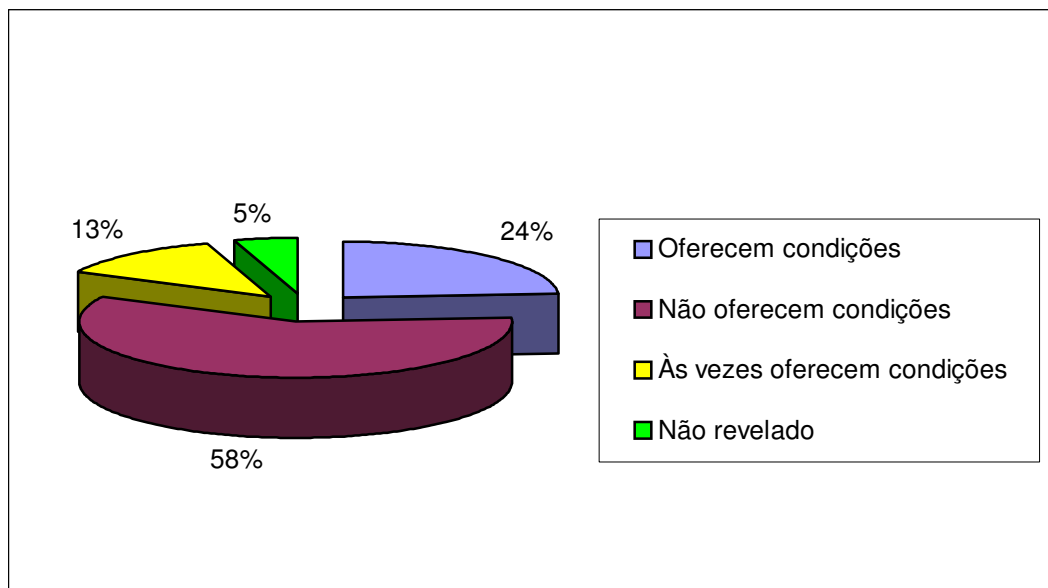
Sabemos que no Brasil, o acesso à instrução sempre foi definido pelo poder aquisitivo. O livro sempre teve uma imagem de instrumento de elitização por causa do custo e sempre foi sinônimo de poder e conhecimento. O que percebemos é que hoje há um crescimento da literatura sobre a sociedade da informação, mas na verdade não há um crescimento do acesso ao conhecimento. Caberá a biblioteca pública criar uma interação adequada com a comunidade e implantar produtos que de fato facilitem o acesso à informação.

Estamos presenciando que o governo, nos últimos anos, tem incentivado bastante os programas de leitura nas escolas, mas os professores não têm formação adequada e isto dificulta tal ação. Observamos também que parte dos professores, por motivos diversos, não é leitora e, portanto, não está apta a indicar os livros que serão adquiridos, por não possuir as condições exigidas para indicação da bibliografia literária, pela falta de formação adequada para tal.

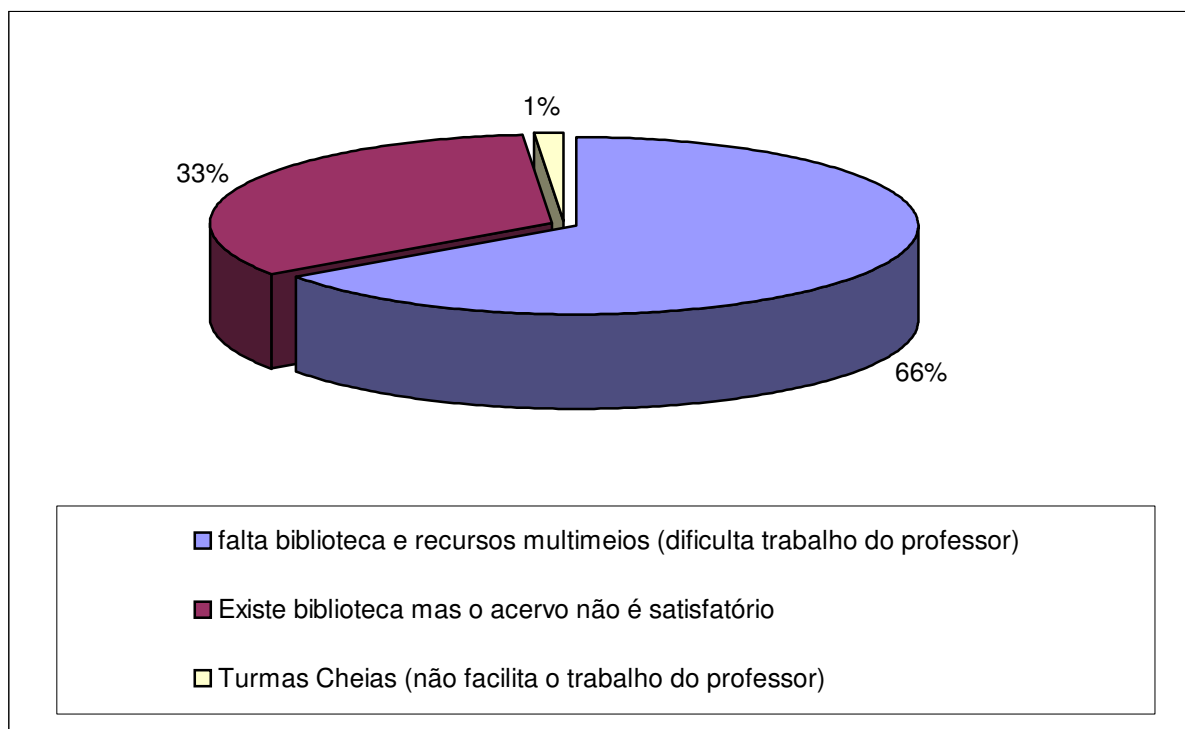
Os professores responderam que 58% das escolas onde lecionam não oferecem condições para um trabalho com a leitura; 24% disseram que as escolas oferecem oportunidades para um bom trabalho e 13% que às vezes conseguem realizar um bom trabalho, em função do que sua escola oferece (Figura 9). Quando perguntados sobre o que faltava para realizarem um bom trabalho de leitura e escrita, 66% dos professores responderam que faltavam bibliotecas e recursos multimídia; 33% disseram existir bibliotecas, mas que o acervo não é satisfatório e 1% colocou como problema, além dos outros detectados, as salas cheias, o que dificulta o professor de dar maior assistência aos alunos.

As bibliotecas existentes nas poucas escolas são deficientes, com os acervos desatualizados, conforme a fala dos professores: “não dispomos de profissionais qualificados; faltam recursos humanos e também livros que atendam aos anseios dos alunos. Os livros que possuímos ou estão defasados ou são inacessíveis.” Portanto, o que os professores denunciam, além da ausência de bibliotecas, é também a ausência de acervos que atendam às necessidades da

comunidade escolar. Com essa problemática a formação do leitor está sempre sendo adiada. O professor passa a utilizar, em suas aulas, somente os recursos de que dispõe (Figura 10).



**Figura 9 – Reconhecimento de condições das escolas para o trabalho com a leitura e a escrita.**



**Figura 10 - Problemas detectados nas escolas, pelos professores de EJA, para a realização de um bom trabalho com leitura e escrita.**



Poucos professores (1%) denunciaram a superlotação das salas, que impede uma melhor ação. Não é fácil dar assistência a cada aluno quando as salas estão superlotadas. Muitas vezes os alunos não tiram suas dúvidas, ou mesmo não recebem a ajuda que precisam para sanar o/os problema/as que surgem no momento em que estão realizando suas tarefas. Os professores se multiplicam na tentativa de atender a maioria, já que atender a todos individualmente torna-se uma tarefa difícil. As queixas são ouvidas sempre que os professores apontam algum problema detectado na leitura ou na escrita. E os alunos são penalizados por professores pelos erros cometidos. O ensino não pode ser aplicado com qualidade em um ambiente que não atenda às necessidades dos aprendizes.

Nas respostas dos professores percebemos que a escola é vista com muitos problemas que precisam ser resolvidos. Nessa perspectiva de transformação e atualização, não basta só o professor buscar alterar suas práticas, mas a escola, o contexto onde este professor está inserido, deve sofrer alterações. Os professores não podem mudar sem uma transformação nas instituições em que trabalham, nem as escolas podem fazer mudanças sem o empenho, especial, dos professores. Deve haver uma articulação entre a escola, seus projetos e seus professores, pois um depende do outro. O investimento que a escola faz em seu professor, converte-se para o futuro da própria instituição.

Dessa forma, na escola o professor tornar-se-á educador/educando, nesse espaço que deve ser criativo e de aprendizagem. O desafio do professor na escola é concebê-la como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não são atividades que possam ser separadas. Nesta perspectiva, como a representação que o professor tem de seu aluno está intimamente ligada a sua prática, podemos afirmar que

rever a escola é rever práticas, idéias, imagens, conceitos, é reconhecer quando as representações interferem em processos de mudança na direção de um novo rumo para a vida social, que clama por liberdade, justiça, solidariedade e amor (COSTA; GOMEZ, 1999, p. 175).

O conhecimento que advém das representações sociais que construímos e que nos ajudam a aceder a fenômenos diretamente observáveis, ou reconstruídos a partir da investigação científica é, segundo Jodelet (1989, p. 36), "uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social",

sendo usualmente designado por senso comum. Devido à sua importância na vida social, é tão fundamental como o estudo do conhecimento científico, uma vez que são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo.

Tal como noutros domínios, as representações sociais constituem, no âmbito da educação, o campo integrador de significação que organiza e orienta o pensamento social e a prática educativa (MAYA, 2000, p. 29) e, de acordo com Gilly (1989, p. 380), parecem ser fundamentais para se compreender a relação entre os diversos grupos sociais e as suas atitudes e comportamentos face à escola ou, em um nível mais restrito, para se compreender a comunicação na sala de aula.

Para os educadores a escola deve ter como função primordial proporcionar caminhos para que os alunos aprendam de forma consciente e consistente os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Como também criar possibilidades para que os alunos atuem de forma crítica em seu espaço social. Sabemos, pois, que uma escola transformadora é a “que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social.” (SOARES, 1995, p. 73).

As representações sociais nos permitem dar sentido/significado a um objeto. Tornando as relações mais complexas, elas trazem embutidas em si uma história, a história de cada sujeito, suas particularidades. Nesse sentido, num estudo mais aprofundado sobre representações sociais deve-se ter a exata noção de sua gênese, de como elas se formam.

A escola que aí está exige não só artimanhas ou novas justificativas, mas muito mais. E há os que acreditam nela como um dos espaços onde se pode construir conhecimentos importantes para a participação na modificação da sociedade que temos. Há os que descrêem dessa possibilidade. Mas há, ainda os que a criticam, sistematicamente, sem nada tentar. Digamos que os nossos professores se incluem no primeiro grupo, apesar de não terem a ilusão de que a solução dos problemas sociais esteja, apenas, na reformulação do sistema educacional.

A tarefa da escola é construir leitores e escritores competentes. Ela foi criada para colocar o sujeito no mundo da civilização, que é o mundo do dever, da falta do saber, da ordem e das regras sociais. O convívio com o outro é que nos faz encarar o limite cotidiano, é com esses outros que vamos aprendendo e

ao mesmo tempo vamos nos mostrando e nos constituindo.

Quando questionados sobre os meios que poderiam utilizar para melhorar a situação dos alunos com relação à leitura e a escrita, os professores nos deram as seguintes respostas: cento e dois professores disseram haver meios para obtermos mudanças, dois disseram que não vislumbram condições de mudar o ensino, e cinco professores não responderam à pergunta (Tabela 4A).

Dessa forma a escola vem se constituindo como espaço privilegiado para a aprendizagem e para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo do sujeito com o ler e o escrever. Para muitas pessoas de nosso país, a escola é o único lugar onde há livros, ou a sala de aula é o lugar onde os alunos não estão voltados apenas para a televisão. Assim, cabe a ela a tarefa de levar o aluno a ler e escrever, a atrever-se a persistir nesta aprendizagem entre ensaio e erro, a construir suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que lê e do que escreve, a assumir pontos de vista próprios para escrever a respeito do que vê, do que sente, do que viveu, do que leu nos diversos suportes que existem, do que ouviu em aula e do que vê no mundo, promovendo em seus textos um diálogo entre vida e escola, mediado pelo professor, um leitor mais experiente. É na escola que se pode promover, por meio da leitura, as diferentes aprendizagens de cada área de conhecimento e do mundo. Não é, portanto, uma tarefa simples e, no entanto, possui um grandioso alcance na vida de todo e qualquer estudante: crianças, jovens e adultos.

Leitura de textos em geral, com o compromisso em buscar recurso/prazer para os alunos, foi o meio apontado como o mais eficiente, por oitenta e um professores, para melhorar o ensino de leitura e escrita; dez professores afirmaram que a escola deveria se preocupar com a aprendizagem real ao invés de empurrar alunos, que não conseguiram um bom desenvolvimento, para as séries seguintes e sete professores disseram que os cursos de aperfeiçoamento para professores ainda é a melhor alternativa para grandes mudanças (Tabela 5A).

O papel da escola em relação ao ler e ao escrever alterou-se nos últimos tempos, exigindo do educador a compreensão do contexto do mundo contemporâneo, onde a palavra escrita amplia os modos de atingir a população e exige de todos competências, ou para agir com autonomia e criticidade frente a ela ou para impor-lhes uma atitude massificada e acrítica. Relacionando o ler/escrever à condição de poder pensar, interagir a partir do lido e ser capaz de dizer a sua

palavra e o seu tempo por escrito, o presente programa valoriza o papel autoral de professores e alunos, capaz de dar um novo significado ao ensinar e ao aprender.

Mesmo assim, não diríamos que temos somente uma brecha, temos sim, um espaço. Espaço onde podemos contribuir na reconstrução de histórias de vida, resgatando experiências singulares e investindo, no exercício do cotidiano, fazendo da sala de aula um espaço de uso da palavra, de problematizações, talvez seja uma das possíveis saídas. Não podemos ficar à espera de uma solução mágica ou imediata para as questões da sociedade em geral. Enquanto o esperado não vem, projetos de uma escola possível para as classes populares vão se construindo e, ao mesmo tempo, superando-se num conjunto maior de lutas.

Ao reconhecer as representações sociais, sabemos que elas influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, enfim, nas práticas. Elas não são estanques, e transcendem do aparente, estão relacionadas às mudanças sociais e a alterações da dinâmica de relações entre os grupos sociais. Esse dinamismo do processo, segundo Rangel (1999), pode estar relacionado às experiências do sujeito, na relação entre sujeito e objeto.

Essa questão traz implícita a mudança de atitude, também em âmbito escolar, segundo Gilly (*apud* RANGEL, 1999, p. 66): “as situações de julgamento sobre o outro são interessantes igualmente por serem particularmente reveladoras dos aspectos mais funcionais da representação”, podendo este julgamento ser ou não alterado.

A representação social, para Moscovici (1981), é um conjunto de conhecimentos, originados na vida cotidiana, por isso senso comum, que tem por objetivo, comunicar, estabelecer relações entre grupos sociais, embutir sentido ao comportamento, a fim de tornar essas relações estáveis e eficazes. As representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana, tornando possível atribuir a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura.

Assim, pode-se concluir que é o processo de representação que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social; é a visão, idéias e imagens dos sujeitos sobre a realidade que os cerca, às quais estão vinculadas as suas práticas sociais.

Vale insistir, de acordo com Fusari (1990) que a competência docente não é inata e neutra, mas sim construída e inserida num tempo e num espaço. O que significa afirmar que ela varia nos diferentes momentos históricos, estando sempre

comprometida com uma camada ou outra da população, dependendo do nível de consciência dos educadores. E nessa pesquisa conseguimos perceber o nível de comprometimento dos professores com a educação. Mesmo que nem todos freqüentem os cursos oferecidos, eles procuram manter-se em dia através de leituras feitas por iniciativa própria, além de encontros promovidos pela própria escola para atualização pedagógica, como ocorre na rede municipal e estadual.

### 5.8.2 Representação dos professores sobre leitura e escrita

Quando tratamos de leitura e escrita iniciamos um processo de descoberta de um problema complexo, com nítidas implicações nos âmbitos sociais, políticos e educacionais. A concepção ideológica do professor está associada à importância dada à prática da leitura e da escrita na escola. Partindo do pressuposto de que o professor é um indivíduo cujas atitudes obedecem aos seus princípios e a sua concepção de mundo, podemos concluir que dentro do espaço escolar teremos diferentes representações de leitura e escrita na prática desses sujeitos.

Na relação entre linguagem, sociedade e cidadania é que os indivíduos interagem com o mundo. Essa relação deve constituir e organizar a ação humana para que haja, de fato, essa interação. Aqui colocamos o cidadão como agente de mobilização e de reconstrução de uma sociedade. A leitura e a escrita constituirão, juntas a outros mecanismos, garantia para uma mudança.

Aprender a linguagem escrita, nos planos da leitura e da produção de textos escritos, contrapõe-se à aprendizagem da linguagem oral, pois a primeira requer do sujeito uma dupla abstração: lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, restringindo-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras e, ao mesmo tempo, lidar com a ausência do interlocutor na situação imediata de sua produção (VYGOTSKY, 1991, p. 229-230).

Sabemos que a análise das questões sobre a leitura e a escrita está fundamentalmente ligada à representação que esses professores têm sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. Essas representações passam, obrigatoriamente, pelos objetivos que se atribuem à escola e à escolarização.

A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social. A linguagem possui, então, um caráter histórico que faz dela uma atividade sujeita a métodos de construção de expressões e faz depender sua

interpretação de um conjunto organizado de elementos estáveis de representação. Possui, também, um caráter social, que a torna dependente do contexto em que se realiza e do modo pelo qual os interlocutores são agentes no processo de construção. Esta é, portanto, uma questão fundamental no desenvolvimento dos seres humanos. A linguagem é a

Condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas (GERALDI, 1993, p.4-5).

Percebemos, quanto à representação dos professores com relação à escrita, que a maioria a concebe como um sistema de representação. Portanto, “sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO, 1995, p. 16). De acordo com Ferreiro (1995, p. 10)

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as conseqüências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como o código de transcrição gráfica das unidades sonoras. [...] A diferença essencial é a seguinte: no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminadas; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados.

Sabemos que a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Portanto, a representação de muitos professores sobre a escrita, como representação da linguagem, já determina a apropriação da escrita como uma aprendizagem conceitual, de acordo com Ferreiro (1995, p. 14).

Encontramos uma conseqüência mais dramática, com relação a outras respostas, que concebe a escrita como um código de transcrição fonética. Torna-se preocupante esse conceito de escrita, em função desses professores pensarem a aprendizagem como a aquisição de uma técnica e não como uma apropriação de um novo objeto de conhecimento. Ferreiro (1995, p. 14) afirma que “os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas.”

Essa mesma autora escreve que temos uma imagem empobrecida da língua escrita e conseqüentemente do sujeito que aprende. Definindo a escrita como um código de transcrição fonética esses professores estão reduzindo o sujeito “a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons” (FERREIRO, 1995, p. 40). Outra autora, Matencio (1994, p. 16), discutindo sobre as grandes contradições entre o discurso que se faz sobre a escola e a prática escolar, afirma que

Muitas das abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita, que reduzem a leitura e a produção escrita à alfabetização. A escola transmite uma concepção de que a escrita é transcrição da oralidade.

Matencio (1994) aponta que o senso comum resiste às mudanças e, tomando como base uma visão já tradicional da leitura e da escrita, nos confirma que o aprendizado dessas práticas continua a ser visto como o acesso às primeiras letras, que seria acrescido linearmente do reconhecimento das sílabas, palavras e frases, que, em conjunto, formariam os textos, após o conhecimento dos quais o aprendiz estaria apto a ler e escrever: essa seria a concepção de leitura e escrita adotada por alguns desses professores de Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, do ensino e aprendizagem como um processo cumulativo.

Parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, a fim de possuírem pré-requisitos para aprenderem e desenvolverem as atividades de leitura e de produção da escrita. Segundo Ferreiro (1995), “as mudanças necessárias para enfrentar sobre novas bases a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino. [...] É preciso rever as práticas de introdução da língua escrita e os pressupostos subjacentes a elas [...]”

Portanto, a língua escrita é um sistema de relações com dois processos: ler e escrever. Na aprendizagem destes processos, o sujeito percorre longo caminho passando por estágios evolutivos de elaboração, descritos por Ferreiro e Teberosky (1999). O conhecimento destes estágios pelos professores é importante para a organização de atividades adequadas e bem fundamentadas, possibilitando aprendizagem efetiva e eficaz, pois a aquisição da escrita convencional depende,

em grande parte, da ação educativa do professor. Cabe a ele intervir oportunamente, mediando a interação dos alunos com a escrita e favorecendo a descoberta da estrutura combinatória da língua. Muda-se, assim, o enfoque da formação do professor alfabetizador de "*como se ensina*" – que método utilizar – para "*como se aprende*" – que mediação utilizar para que a criança avance na compreensão do significado e da estrutura da escrita.

Aprender a ler e escrever exige capacidades básicas que os sujeitos desenvolvem espontaneamente, mas que podem também ser reforçadas pela escola, por meio de atividades adequadas. Essas capacidades desenvolvem-se na interação social, em contato direto com material de leitura farto, variado e significativo e por meio de atividades de escrita contextualizadas, diversificadas, criativas e prazerosas. Compete também à escola despertar e manter o interesse e o gosto pela língua escrita.

Na visão contemporânea a construção dos sentidos, seja pela fala, pela escrita ou pela leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo histórico de socialização. "As atividades discursivas podem ser compreendidas como as ações de enunciado que representam o assunto que é objeto da interlocução e orientam a interação. A construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas." (MATENCIO, 1994, p. 17).

De acordo o parágrafo anterior, estamos propondo que se enfatize as práticas discursivas de leitura e escrita como fenômenos sociais que ultrapassam os limites da escola. Partimos do princípio de que o trabalho realizado por meio da leitura e da produção de textos é muito mais do que decodificação de signos lingüísticos, ao contrário, é um processo de construção de significado e atribuição de sentidos. A leitura, segundo Silva (1995), não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Pressupomos, também, que a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico da humanização.

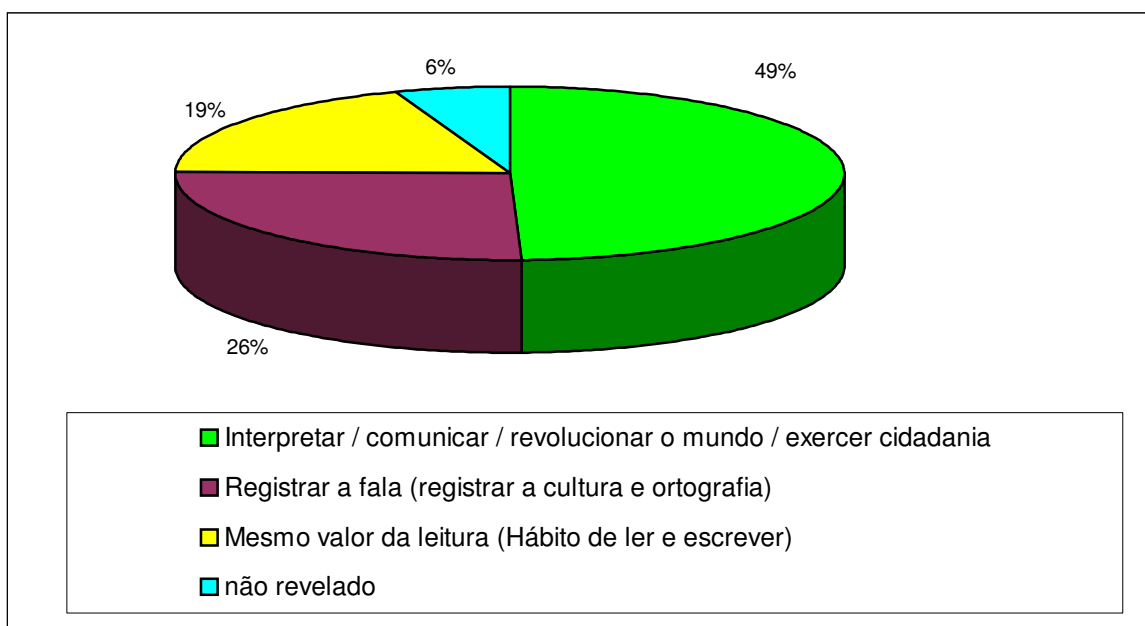
Mais importante do que reter a informação obtida pela leitura tradicional dos muitos textos, nas muitas áreas que compõem o currículo escolar, as atividades de leitura e escrita devem proporcionar aos alunos condições para que possam, de uma forma permanente e autônoma, localizar novas informações por meio da leitura



do mundo, e expressá-las, escrevendo para e no mundo. Assim, leitura e escrita constituem-se como competências não apenas de uso, mas igualmente de compreensão da vida em sociedade.

Adotar esse ponto de vista requer mudança de postura, pois a diferença lingüística não é mais vista como deficiência (CECCON, 1992, p. 62). O trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sócio-histórico do diálogo e a linguagem preenche a representação social: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKTIN, 1992, p. 95).

Na Figura 11 percebemos que é necessária uma mudança conceitual enfatizadora das práticas discursivas de escrita como fenômenos sociais, ultrapassando os limites da escola. Partimos do princípio de que o trabalho feito através da leitura e da escrita é muito mais que decifração e transcrição de signos lingüísticos. Esse é um trabalho de construção de significado e atribuição de sentidos por meio não somente dos elementos lingüísticos.



**Figura 11 - Representação da escrita pelos professores de EJA.**

Nas falas e respostas dos professores, na figura acima, há um direcionamento bastante evidente (26%) que ainda se pauta na cópia dos exercícios escritos no quadro, e também na cópia dos textos lidos nos livros, numa postura de controle do fazer do aluno. O controle cerceador conduz o aluno à escrita literal daquilo que o professor deseja.

Busca-se o desenvolvimento de um programa de capacitação de

professores alfabetizadores com qualidade, visando à mudança de práticas pedagógicas ultrapassadas e estagnadas com o intuito de ressignificar o trabalho de alfabetização. Isto implica em romper com antigos paradigmas e teorias de aprendizagem que preconizavam a repetição e a memória como principal instrumento para apropriação da escrita. Deste modo, deve-se ter o sujeito como ponto de partida, utilizando-se da sua experiência e vivência pessoal sobre o objeto de conhecimento.

Se considerarmos a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa, de seus valores e usos sociais, bem como a compreensão da estrutura desse sistema de representação, então nossa prática estará direcionada para um ensino que permita ao aluno compreender, desde o início, a função social da escrita e dela faça uso efetivo, construindo-se como leitor e escritor.

Nessa prática, são mínimas as condições de construção do prazer de escrever, embora a escrita deva ser uma constante na sala de aula (Figura 11). Tanto essa obrigatoriedade como o grande número de alunos traz transtornos no fazer pedagógico:

Trabalho a escrita todo dia. Peço para eles copiarem as palavras que escrevo no quadro e os textos dos livros. Acho melhor assim porque eles podem corrigir imediatamente. Muitos não conseguem fazer tudo mas tem uns cinco na minha sala que escrevem direitinho. Tem a letra linda (PrE67).

Escrevo no quadro palavras e frases, e eles copiam. Na hora da correção sempre peço a eles para virem ao quadro corrigir o exercício. Eles gostam quando eu os chamo. (DE33)

Escrever só se aprende escrevendo, então temos de colocar os alunos para exercitarem. Gosto de pedir para eles escreverem a partir dos textos que estudamos na sala. Deixo-os à vontade para recontarem a história da forma que entenderam. Penso que dessa forma as palavras fluem melhor. E em outro momento faço a correção com eles (PrM27).

Aproveito as oportunidades, quando aparecem, para ensinar os meninos a escreverem. Por exemplo: um aluno chegou na sala dizendo que estava atrasado porque foi pegar uma encomenda e uma carta da sua irmã, na casa do vizinho. Então pedi para eles escreverem uma carta para algum parente distante. Acho que assim o ensino apresenta sentido para essas pessoas (DM7).

Numa perspectiva social torna-se cada vez mais importante um "novo olhar" sobre a forma como interagimos uns com os outros e como construímos e partilhamos idéias, conceitos e conhecimentos, pelas suas implicações no modo de interpretarmos, compreendermos e enfrentarmos os problemas com os quais deparamos no nosso cotidiano. Assim, o conhecimento da representação social que um indivíduo tem de um determinado objeto, constitui um modo de entender como

ele interroga e interpreta os sinais da realidade que constrói, num determinado domínio, sobre esse mesmo objeto.

Mesmo que nossas observações sobre as representações de leitura e escrita com os professores de EJA tenham ocorrido em escolas, outros espaços das escolas e de seus contextos, tomamos também a sala de aula como foco de análise para nossos textos, pois os professores sempre se referem a esse espaço quando falam de seus alunos e suas atividades. Podemos observar, de acordo as falas dos professores PrE67 e DE33, que o quadro-negro é o espaço de escrita eleito por muitos professores. Isso não ocorre em toda sala de aula, pois já observamos que outros profissionais já o estão substituindo por outros recursos.

Percebemos que mesmo com toda tecnologia o quadro negro continua cumprindo seu velho papel de elo na comunicação escrita entre os mestres e seus alunos. Mesmo porque poucas escolas possuem outros instrumentos de trabalho. Assim, o professor o utiliza para determinar prioridade e registrar saberes. A fala desses professores nos fez pensar sobre o lugar e o valor da escrita nas salas de aula: professores copiam no quadro e alunos copiam do quadro. E sempre ouvimos a pergunta: Os alunos gostam de ler e escrever? Sim, sabemos que eles gostam ou podem vir a gostar. O problema é que muitos alunos não vêem sentido no copiar. Copiar palavras ou frases que se referem aos conteúdos das disciplinas que, por diversos motivos, não chegam a se constituir em fundamento que favoreça o ofício de escrever. Ou que torne a escrita uma produção significativa.

Os professores precisam ensinar e os alunos aprender, porém a melhor maneira seria favorecer que professores e alunos pudessem “desgarrar o ensino da escrita dos objetivos escolares instrumentais, passando a plantar linguagem na escrita.” Talvez esse seja o maior problema para a alfabetização.

Vinte e quatro por cento dos professores nos disseram que os alunos produzem redações uma vez por semana; vinte e oito por cento que os alunos escrevem duas vezes por semana; quinze por cento que pedem para os alunos produzirem redações três vezes por semana; dez por cento disseram que os alunos escrevem redações sempre que necessário; quinze por cento de uma a duas vezes por unidade; oito por cento que os alunos ainda não produzem redações e nove por cento nada revelou (Tabela 6A).

Esse resultado nos leva a refletir sobre as redações que os professores pedem para seus alunos construírem, se é um fator relevante para a construção de

um escritor; se as redações construídas influem para que o aluno tome gosto pela escrita. Percebemos que os professores desejam criar nos alunos o hábito de escrever. Isso foi comprovado nas conversas dos professores. E eles acreditam que a produção de textos tem por objetivo formar escritores competentes.

A relação entre professor e aluno deve ser uma relação de trocas de experiência e de pontos de vista. Se o sujeito se torna passivo ouvinte e o professor o agente da narração teremos o que Paulo Freire considera de concepção bancária da educação. Assim, “[...] educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”. (FREIRE, 1983, p.66).

Os professores demonstraram ter conhecimento de que o momento de construção dos textos escritos deve ser propício para a reflexão, para conversas com os alunos sobre a finalidade do texto; sobre quem serão os possíveis leitores do texto; de como adequar a organização do texto escrito ao público a que ele se destina; e de comparar e selecionar os recursos mais expressivos e convincentes.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem deve ser encaminhado de forma a permitir uma aprendizagem significativa, através de práticas significativas. De acordo com Possenti (1984, p.36) “o domínio de uma língua é o resultado de práticas significativas, contextualizadas.”

Da mesma forma, deve ocorrer o trabalho com a leitura. Não podemos ser infantis e pensar que todas as leituras exigidas pela escola devem despertar prazer, porém, elas precisam ser constituídas como experiências. De acordo com Calvino (1985), leituras e escritas com diferentes sabores permitiriam aos leitores se relacionarem com elas em função do que cada uma, em suas múltiplas especificidades, têm a lhes oferecer. Observamos que uma grande parte dos professores pesquisados entende esses processos como produção de sentidos.

Pensamos que ao ensinar, qualquer disciplina, o professor deve preocupar-se com a construção de relações adequadas para uma efetiva interação entre ele e seus alunos e dos seus alunos entre si, pois,

É abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição da linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e a seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais (POSSENTI, 1984, p.131).

De acordo com a professora DM7, percebemos que os momentos de interação contribuem imensamente com a atuação do professor que, atento às experiências dos alunos e suas manifestações, percebe o momento oportuno para fazer suas intervenções. Assim, o processo de ensino-aprendizagem pode ser encaminhado de forma a permitir uma aprendizagem significativa, afinal,

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com que convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas significativas, contextualizadas (POSSENTI, 1984, p. 36).

Muitas vezes ocorre nas atividades de língua portuguesa a linguagem deixar de cumprir seu papel, sua função real, constituindo-se em uma situação artificial. Nesta situação, percebe-se que a escrita deixa de cumprir sua função social passando a ser mera cópia de palavras ou construção de textos sem significado para quem escreve. Portanto, segundo Geraldi (1993, p. 137) para produzir um texto é preciso que: “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) e se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d)“.

Além disso, existe outra questão muito importante em jogo ao se pensar nos textos produzidos para a escola. Se o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, o aluno deve encontrar na escola, espaço para expor suas idéias, opiniões e experiências vividas. É no espaço aberto para discussão em sala de aula que o aluno poderá trocar experiências com os colegas e professor e, assim, elaborar seus pontos de vista.

Toda produção deve estar acompanhada de um trabalho de reflexão sobre os textos que possibilitem aos educandos adquirirem consciência dos processos envolvidos, e a organização desses para expressar-se. Com auxílio do professor, eles podem comparar os diferentes tipos de textos e transformá-los em outros com suas palavras e sentidos, de acordo com a fala da professora PrM27. Conforme a mesma, as situações de construção dos textos escritos são propícias para esta reflexão, pois o professor pode aproveitar esse momento para refletir com os alunos sobre a finalidade do texto. Ocorrendo isso, evitaremos um aprendizado

sistemático que normalmente se estende por todas as séries da atividade escolar.

Devemos lembrar que muitos desses sujeitos que freqüentam a EJA não têm acesso a diferentes materiais de leitura como livros, revistas, jornais..., e também convivem com pessoas que não lêem, escrevem, ou fazem estas atividades com baixíssima freqüência. Portanto, o estímulo por parte do educador, propiciando momentos para o exercício da leitura e da escrita é muito importante para que esses jovens e adultos possam construir o conhecimento sobre a mesma.

Outras situações de uso da língua escrita também poderiam ser exploradas. Isso implicaria a presença do texto informativo (manuais, receitas, bulas etc.), isto é, através de uma “impregnação lingüística”, segundo Faria (1989), poderíamos propiciar um contato efetivo do aluno com diferentes formas discursivas.

Essa multiplicidade de alternativas tem sido a tônica nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos, conforme as entrevistas e as respostas ao questionário.

É importante, pois, tornar claras as vantagens que o trabalho de reflexão e operacionalidade sobre os textos podem trazer na consecução dessa tarefa. A prática de analisar e refletir sobre os textos permite a reelaboração de conceitos adquiridos pelas experiências anteriores dos educandos e também

Implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades [...] e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos [...] (BRASIL, 1997, p. 78-79).

Para Câmara Jr.(2001, p.61), “qualquer um de nós senhor de um assunto é, em princípio, capaz de escrever sobre ele. Não há um jeito especial para a redação, há apenas uma falta de preparação inicial, que o esforço e a prática vencem”.

Essa falta de preparação inicial que Câmara Jr. cita decorre da ausência, muitas vezes, de conhecimento da estrutura do texto a ser elaborado, de elementos substanciais à inteligibilidade textual e da carência de leitura. Na verdade, a prática da leitura é parte fundamental no processo de elaboração de um texto. Mattoso Câmara Jr. também se referiu a esse aspecto textual:

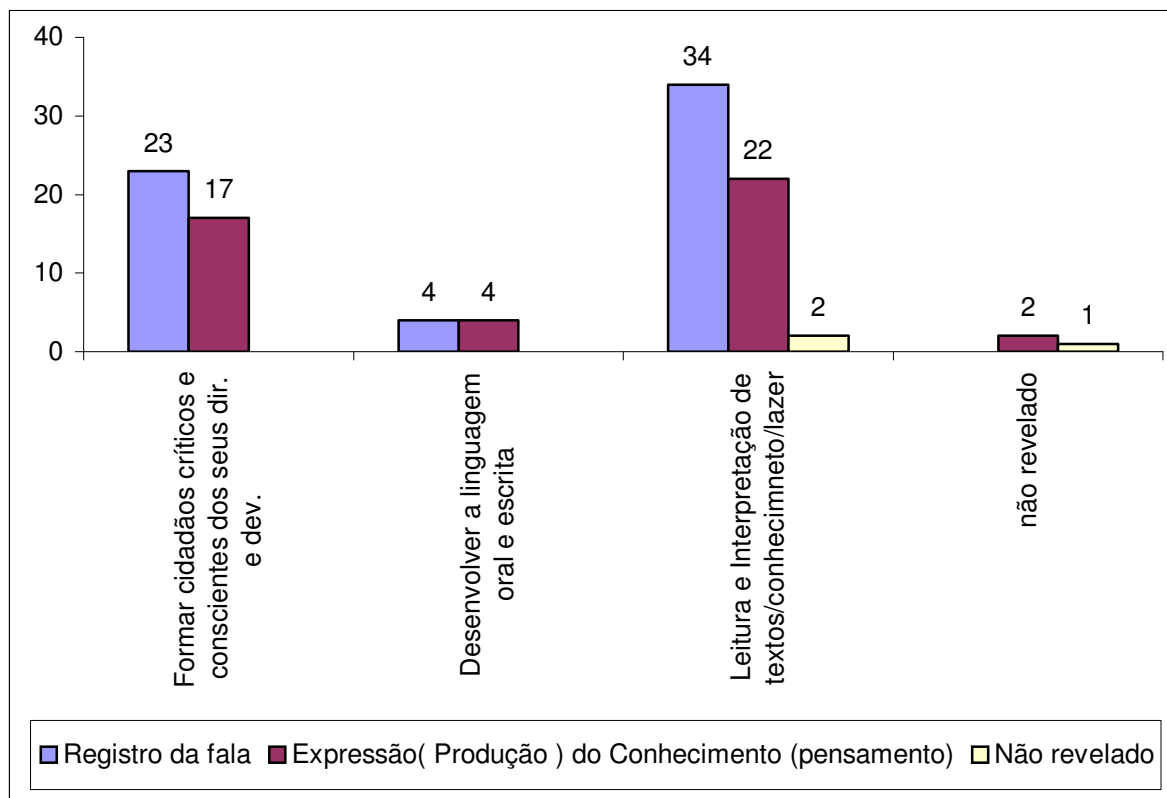
A arte de escrever precisa assentar, analogamente, numa atividade preliminar já radicada, que parte do ensino escolar e de um hábito de leitura inteligentemente conduzido; depende muito, portanto, de nós mesmos, de uma disciplina mental adquirida pela autocrítica e pela observação cuidadosa do que outros com bom resultado escreveram (CÂMARA Jr., 2001, p. 61).

Portanto, há de se reforçar o que Othon Moacyr Garcia (1997) disse: “aprender a escrever é aprender a pensar”. Podemos completar essa afirmativa com a idéia de que para se pensar ou refletir a respeito de algo, precisamos conhecer a temática a ser abordada e, para ter conhecimento melhor é ler o que já foi dito sobre o assunto.

O professor deve promover a prática de escrever em sala de aula, senão será impossível minimizar as dificuldades existentes na hora de escrever em casa. O aluno deve enxergar na escrita o meio pelo qual suas idéias serão organizadas e divulgadas a outras pessoas. A partir disso, é imprescindível repensar o papel do ato de escrever nas escolas, epicentro do saber, espaço de crítica e reflexão. Dessa forma, espaço também de debate, de leitura e de muita escrita a respeito de tudo que passa por ela.

A leitura nos oferece a possibilidade de ver os dados do mundo com mais amplitude (Figura 12). Compreender a leitura de um texto é uma das tarefas mais significantes para a escola, professores e alunos, pois, leva o indivíduo a conhecer a si e aos outros, preparando-se para sua formação humana.

Se a leitura é a compreensão dos outros, a escrita é, sobretudo, a compreensão do próprio sujeito, pois ao lermos um texto, estamos internalizando as palavras do autor e ao escrevermos, deixaremos marcas, as quais a qualquer tempo, poderemos ler, reler e refletir, melhorando sempre nosso modo de ser. A relação que se estabelece entre a leitura e a escrita é um trabalho de construção e interpretação do que se lê ou se escreve. Sem elas, muitos dados de nossa vida nos escapam, como escapam as histórias e reflexões importantes da humanidade. A epígrafe do texto de Zilberman (1985, p. 11) “Escrita é auto-estranhamento. Sua superação, a leitura do texto, é, pois, a mais alta tarefa de compreensão” (Hans-Georg Gadamer), vem reforçar essas idéias iniciais.



**Figura 12 - Objetivos do ensino de leitura e escrita pelos professores de EJA.**

Sabemos também que é preciso estabelecer critérios ao escolher um livro para ser lido para os alunos. É de suma importância a seleção de livros no nível de interesse do ouvinte, sendo assim, o professor sempre que tiver oportunidades deve incentivá-los a escolher livremente seus textos para que aos poucos tenham liberdade de escolher sua própria leitura.

Diante do texto de Zilberman (1985), ao se ler um livro, deve-se analisar o conteúdo, fazer nova interpretação e dialogar com o autor. Folheá-lo é o primeiro estágio na de formação de leitores, e assim, concretiza-se uma fase muito importante na vida das crianças. A forma de leitura não é igual para todos, cada ser compreende o texto da forma que interpreta, pois está sempre estabelecendo relações pessoais com a leitura. Esta precisa ser de fruição, leitura prazerosa, o leitor precisa desfrutar, tirando todo proveito possível do que esta lendo. Pode ser um texto ou livro, tanto de cunho educativo como formativo.

A leitura é o meio mais importante para se chegar ao conhecimento. Não importa a quantidade que lemos, o que importa é com que profundidade chega-se a esse entendimento. O professor ao contar as histórias influencia no processo de construção de alunos leitores e alunos críticos que saberão interpretar as várias



visões de mundo, usufruindo dessas leituras para uma compreensão de seu próprio mundo interior.

Sabemos que é através dos livros que podemos, além de preservar, estar sempre renovando nossa história. Ao ler, estamos a todo o momento dialogando com o texto. Cada um faz uma leitura diferente sobre o que lê, pois ela é única, inimaginável e também transformadora.

Parafraseando Cagneti (1986), podemos dizer que a leitura é um prazer gostoso, capaz de nos levar ao riso e à tristeza, de nos tornar íntimos e velhos conhecidos dos personagens; seu contexto nos transporta a outros mundos, consegue dar vida a nossos sonhos. A leitura é um prazer simples e espontâneo, que vai modelando os momentos que o leitor está vivendo.

Percebemos que para escrever algo é preciso antes de tudo ler, não necessariamente livros, mas sim desenhos, paisagens, músicas etc. Coelho ressalta que os meios didáticos que podemos usar para escrever ou divulgar algo é neutro, depende somente do interesse e uso que fazemos deles. A escola é o lugar privilegiado para desenvolver o gosto e o prazer da leitura e é por isso que se faz necessário a formação de professores competentes, capazes de despertar em seus alunos o interesse de ler, expressar e interpretar, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, históricas, sociais e emocionais.

No mundo contemporâneo, percebemos que é preciso se atualizar na leitura por meio da pesquisa. Entretanto, para fins de construção de conhecimento é preciso tempo livre. E é somente este tempo livre que proporcionará fruição, gosto, prazer e interesse pelo que se lê, pois se não tivermos acesso a esse tempo, nossa leitura provavelmente não trará proveito algum. Sendo assim, a leitura só será proveitosa se disponibilizarmos tempo suficiente à compreensão do que se lê, se não a leitura passa a ser somente obtenção de informações.

No século XXI, o professor deve transformar sua sala de aula em um ambiente estimulante e prazeroso, utilizando-se das mais variadas situações, para que a criança possa manifestar livremente a compreensão e os questionamentos que faz a partir da leitura de textos literários. É de suma importância oferecer aos alunos os mais diversos materiais de leitura, incentivando-os ao gosto e ao prazer de estar em contato com os livros.

O professor deve estar constantemente contando histórias, criando assim um clima afetivo e de aproximação entre as crianças e os livros. É através da

leitura de histórias feitas pelo professor que o aluno participa ativamente, fazendo perguntas, comentários e interpretando oralmente as histórias.

O momento de ouvir histórias é muito significativo para o aluno e na nossa concepção deve acontecer de preferência após o recreio, pois os alunos estão agitados e, com certeza, uma história bem interpretada irá acalmá-los. Sempre que possível, o professor deve mudar os temas das histórias, desenvolvendo em seus alunos, o pensamento lógico, a imaginação, o vocabulário, a noção de seqüência e a moral.

A história contada pode ser de cunho moralizante, estimulando as crianças a desenvolver atitudes de prática do bem, de solidariedade e compreensão para com o outro. Isto deve ocorrer normalmente dentro da sala de aula, onde a leitura leva os alunos a uma nova descoberta. É através das histórias que as crianças alimentam suas fantasias e sua imaginação, colocando-se sempre no lugar do personagem. Ao ouvir histórias, as crianças sentem mais facilidade em criar outras, desenvolvendo seu vocabulário e sua seqüência de idéias.

Portanto, é gratificante para o professor, sentir e perceber que seus alunos foram atraídos pelos livros e que durante seu trabalho formou leitores criativos e críticos, capazes de ler e reler, analisar e interpretar qualquer tipo de texto, seja ele de cunho pedagógico, formativo ou somente de fruição.

Nós professores percebemos que é muito comum as pessoas sentirem dificuldade de escrever as suas idéias a respeito de algo, porque não têm informação suficiente sobre aquele assunto específico. O que todos devem entender é que a leitura é a base para a boa escrita e a leitura não deve acontecer somente para se escrever algo, mas pela riqueza cultural que se adquire.

Nesse processo de interligação do ler e do escrever, do produzir e ler, constrói-se conhecimento. Cria-se a possibilidade para novas descobertas e a *leitura* abre espaço para novas leituras. Nesta perspectiva, a leitura não é percebida como algo pronto e estático; muito pelo contrário, passa a ser vista como uma atividade trabalhada, produzida pelos sujeitos envolvidos no processo, considerando que estes, enquanto sujeitos-históricos-sociais, farão leituras diferentes. O sentido não se restringirá ao professor-autor-livro didático, mas poderá expandir-se para cada um dos leitores que, na interação com todos envolvidos, farão, como se vê na colocação da professora B, o texto acontecer na sala de aula.

Eles vão chegando aos poucos. É interessante a rotina já conhecida por todos nós. Eles trazem o caderno, o livro, o lápis e a borracha nas mãos. Sentam e arrumam o material em cima da carteira. A aula muitas vezes já foi iniciada com os poucos que chegaram no horário certo. Percebo que eles têm o momento de escuta para depois começarem a interagir. Os textos elaborados por esses alunos são bonitos. A escrita é um momento mais tenso, pois exige certo esforço para se realizar. Nesse momento percebo que o cansaço bate rápido sobre eles. Mas estou ali, para animá-los (PrE74).

Depois de ouvirem o que falamos sobre determinado tema, fica mais fácil iniciar uma redação. Eles mesmos comprovam isso. Só precisam de um momento para arrumar o pensamento. Mas preferem ler a escrever (DM2).

Eles gostam mais de ler do que de escrever. Dizem que escrever cansa a mão. Não porque seja mais fácil, mas porque eles têm mais prazer em ler. Sabemos que gostam mais de ler do que de escrever por conta do conhecimento que desejam adquirir com a leitura. Mas sempre fazemos as duas coisas nas aulas: lemos e escrevermos (PrM29).

Meus alunos adoram ouvir histórias e discutir assuntos, principalmente quando esses estão ligados com o seu dia-a-dia. São os assuntos que eles conhecem e que se sentem à vontade para registrar suas opiniões. Utilizo muito esse artifício inicialmente para depois trabalharmos a leitura e a escrita. Acho que dessa forma a aula flui melhor e o aproveitamento também é muito bom. Quero formar cidadãos conscientes também, tenho que dar a minha contribuição para que isso aconteça (DE34).

Utilizando mais uma vez o dizer de Cunha (1996, 116) e nos reportando às falas dos professores, podemos considerar que aquele que se pretende um bom professor dá muita importância ao estudo e à constante ação de revisão de seu fazer na sala de aula. As situações de conflito do ser-fazer dessas professoras propiciam uma reflexão teórico-prática das questões relacionadas ao seu processo pedagógico e através de uma *práxis* busca uma nova redefinição do seu papel como educador, trazendo no bojo dessas suas indagações, uma outra idéia para o trabalho com o texto na sala de aula; revelação de prazer de ensinar e de gratificação por seu aluno descobrir coisas imprevistas para aquele texto colocado na roda de leitura. É o professor procurando se fazer a cada dia, exercitando-se continuamente, numa reflexão constante e consciente das suas atitudes, das suas ações e dos seus conhecimentos.

Ao reconhecer as representações sociais, sabemos que elas influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, em fim, nas práticas. Elas não são estanques e transcendem do aparente, estão relacionadas às mudanças sociais e a alterações da dinâmica de relações entre os grupos sociais. Esse dinamismo do processo, segundo Rangel (1999), pode estar relacionado às experiências do

sujeito, na relação entre sujeito e objeto.

Essa questão traz implícita a mudança de atitude, também em âmbito escolar, segundo Gilly (*apud* RANGEL, 1999, p. 66): “as situações de julgamento sobre o outro são interessantes igualmente por serem particularmente reveladoras dos aspectos mais funcionais da representação”, podendo este julgamento ser ou não alterado.

Batista (1991, p. 23) ao dizer que “a leitura é [...] um aspecto, dentre outros, de uma relação de interlocução”, desenvolve uma série de considerações sobre algumas dimensões e concepções dessa prática para, em seguida, defender que os estudos realizados nos campos do conhecimento, em que tal prática se inscreve, podem “permitir uma compreensão mais exata do significado de possibilitar, aos alunos, o acesso ao universo de conhecimentos e práticas culturais e discursivas associados à escrita.” Dessa forma observamos que as colocações dos professores são bastante pertinentes quanto ao desejo dos alunos em primeiramente ler, ouvir, discutir, para posteriormente partirem para a escrita.

Sabemos que, para muitos, o ato de escrever não é agradável, conforme declaração da professora PrM29. Cabe aos professores de EJA despertar aqueles que têm dificuldade de escrever, fazendo com que leiam, escrevam bastante e consigam com a prática, sanar esse mal da escrita. Para isso, a produção de textos deve fazer parte da rotina escolar. Após a leitura de uma história, de um trecho de um romance, de um texto científico, de uma reportagem, ou, até mesmo, após um debate, o educando sentir-se-á estimulado a elaborar um texto sobre o tema sugerido, de acordo com a professora O. Através da escrita é possível ganhar o mundo; registrar o que se sente, se vê e se ouve, transpondo para o papel a sua visão de mundo e as suas opiniões. Uma das funções da escola é incentivar a palavra escrita propiciando aos alunos situações que motivem o envolvimento deles com o universo das palavras.

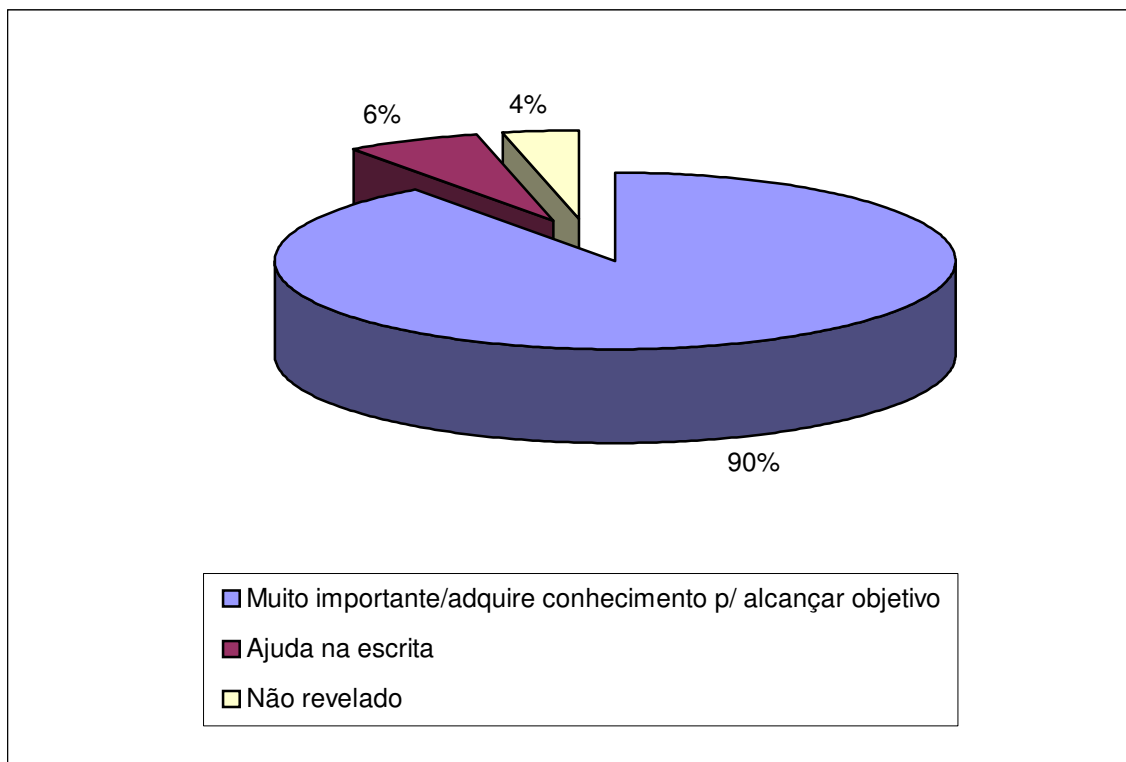
Para Feitosa (1991) escrever não costuma ser tarefa fácil para ninguém. Normalmente, as pessoas “sofrem” muito quando têm que colocar suas idéias no papel. Parece que a primeira razão para esse “sofrimento” está naquilo que é, ao mesmo tempo, causa e efeito da crise em que se encontra a comunicação escrita: a pouca eficácia do ensino de redação nas escolas e a falta de treinamento específico para a redação científica, decorrente de total desprestígio em que caiu a língua escrita como meio eficiente de comunicação (FEITOSA, 1991, p. 12).

O domínio da língua escrita é um direito do cidadão e uma das formas de desenvolvimento da cidadania e de inclusão na sociedade letrada, na era da informação em que vivemos. O direito à educação, garantido na Constituição, não se refere apenas a uma vaga na escola, mas à justa distribuição de bens culturais e materiais e a um ensino de qualidade, que respeite as diferenças individuais e sociais. E este é o compromisso e a função da escola eficaz: garantir que os alunos aprendam a ler e escrever – para terem acesso a todo tipo de informação e conhecimento.

A leitura, por sua vez, tem a função também de organizar as informações adquiridas ao longo dos anos (Figura 13). A leitura é necessária e, assim como a arte, tem inúmeras atribuições. Por outro lado, antes de se buscar a leitura, faz-se mister escolher bem o texto a ser lido, pois, para que “o leitor se informe é necessário que haja entendimento daquilo que se lê (FAULSTICH, 2002, p.13). Assim, a inteligibilidade textual é imprescindível ao leitor; caso contrário, ele não conseguirá absorver as informações necessárias à elaboração do seu próprio texto”.

Precisamos reconstruir a concepção de leitura vigente, nos espaços escolares, para não sermos culpados por uma nova geração de não-leitores, de memorizadores e decodificadores de textos escritos. A professora PrM29 ratifica que a leitura implica em uma negociação dos sentidos históricos possíveis, isto é, o leitor ao ler um texto imediatamente irá acionar sua memória intelectual, com a intenção de dialogar com o autor, preencher os vazios do próprio texto e extrapolá-lo. Silva (1991, p. 22) afirma que “A leitura é uma prática social construída historicamente, e por isso mesmo depende de determinadas condições para a sua efetivação.” Soares (1999, p. 01) também concorda que ler “[...] não se limita à mera codificação de um aglomerado de palavras [...], exige-se “[...] a capacidade de interação do leitor com o mundo que o rodeia [...]”, pois entende-se com isto que “[...] o ato de ler implica participar do processo sócio-histórico dos sentidos.”

Dito isso, o próximo passo a ser tomado é fazer uma leitura crítica, isto é, “reconhecer a pertinência dos conteúdos apresentados, tendo como base o ponto de vista do autor e a relação entre este e as sentenças-tópico”.(FAULSTICH, 2002, p. 19). Podemos dizer que ler criticamente é, sobretudo, ler cuidadosamente separando o joio do trigo ou retirando as ervas daninhas do florido mundo das letras.



**Figura 13 - Representação de leitura pelos professores de EJA.**

Também devemos reconhecer que a importância da leitura revela-se através dos usos e dos valores que elas adquirem na sociedade a partir de sua função social. Zilberman (1998, p. 19) escreveu que “[...] ler significa articular toda relação com o real o qual, por sua vez, manifesta o domínio que o homem exerce sobre sua circunstância”. Jolibert (1994, p. 15), também, nos afirma que ler “[...] é atribuir diretamente um sentido a algo escrito, é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida [...]” e isso serve de alerta aos professores formadores de leitores, que em muitas situações utilizam práticas leitoras destituídas de sentido, mecânicas e sem função social explícita, revelando quão desastrosas podem se tornar essas posturas, com relação a abrangência sócio-educacional.

Eu sigo meu planejamento. O planejamento que fazemos por quinzena. A leitura aparece sempre. E eu trabalho leitura diariamente. Também gosto de utilizar palavras retiradas dos textos que a gente lê ou palavras sugeridas por eles e a partir dessas palavras começamos a falar o que lembramos sobre ela. Faço muito isso (PrE76).

A gente parte mais para as palavras; questão de formação de sílabas; as letras que têm; contagem de letras já pra trabalhar a matemática e construção de frases com aqueles alunos que já conseguem. Das palavras parto para o texto. Acho que método é o que dá certo. É aquele que produz resultado O aluno encontra o seu caminho, pode ter certeza (PrM30).

Eu levo o texto de acordo com a interação deles; o que eles vão poder me dar de volta. Eles leram o texto e agora, como é que faz? Então eu penso sempre nisso: qual será o retorno? E vamos ouvindo e discutindo as idéias entre nós mesmos. Caso surja alguma interpretação com a qual não concordamos, discutimos sobre ela. Sempre temos interpretações diferentes das ouvidas anteriormente. Aprendo muito com eles. E muitas vezes aprendo mais que nos livros (DE37).

Para aqueles professores que não desejam mudar a sua prática, conforme a professora PrM30, que não querem avançar e repetem tudo o que já se sabe, que são incapazes de pensar coisas diferentes, Rubem Alves (1994, p. 23) aponta que eles

[...] tornam-se incapazes de dizer o diferente. Se existe uma forma certa de pensar as coisas e de fazer as coisas, por que se dar ao trabalho de se meter por caminhos não explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou e que a escola ensinou. O saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar.

Percebemos que alguns professores continuam a seguir os mesmos caminhos; têm medo de olhar por uma nova janela; não se aventuram pelo novo; acham mais prático a mesmice, para não se perderem nos caminhos ainda pouco explorados. Caminhos percorridos pelos 22% dos professores, dentre os 109 que responderam aos questionários, e que têm participado no decorrer dos seus anos de experiência de cursos de formação.

Terzi (1995, p. 15) comprova a sua hipótese de que “ênfatisar o ensino de palavras isoladamente, fora de um contexto significativo, significa impedir o desenvolvimento de leituras”, pois o processo de desenvolvimento do leitor vai de uma concepção de leitura com processo significativo, como compartilhar conhecimento e experiências através da interação estabelecida entre os parceiros engajados nessa tarefa do constituir-se enquanto sujeitos-leitores, seja o aluno com o seu desejo de ler; seja o professor adotando uma postura de professor-leiturizador; seja a escola como espaço alfabetizador e até mesmo a família que, mesmo na sua maioria se constituindo de pessoas iletradas, procuram investir nos seus filhos para que estes não tenham, futuramente, o mesmo destino.

Outras falas faz-nos sentir que a prática ocorre através de palavras recriadas, re-vividas, palavras que se referem à palavramundo<sup>25</sup>, segundo Freire

---

<sup>25</sup> Paulo Freire falou da palavramundo como a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, para reafirmar a tese de que, “enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito”.

(1986, p. 17). Sem esse vai-e-vem do mundo para a palavra e da palavra para o mundo não vemos sentido para qualquer tipo de leitura. As palavras precisam vir para sala de aula carregadas de significação.

A representação aqui é compreendida, de acordo com Bittencourt (1997, p. 23), como:

[...] a consequência da ligação entre as representações sociais, as quais existem fora dos sujeitos e se impõem à sua consciência, com aquelas fruto da experiência e dos caminhos pessoais desses mesmos sujeitos, cuja origem está na convergência do concebido, que compreende as concepções do professor, do aluno e do vivido.

Grazzinele (1995, p. 2) afirma que é nesse espaço, imposto pela representação “[...] que se estabelece os embates, as contradições e os conflitos entre as várias concepções dos sujeitos e os elementos provenientes da sua vivência.” Para Lefebvre (1995, p. 2), “[...] a representação é uma parte do real que ainda não foi adotada e organizada como um saber instituído, nem mesmo como um conhecimento, mas que tem existência na prática social.” A construção do objeto conceitual “ler e escrever” faz-se, portanto, durante vários anos, através de um processo progressivo de elaboração pessoal. De acordo com Emília Ferreiro (1999, p. 27)

a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia.

A professora PrM30 comunga com a afirmativa de Ferreiro quando escreveu que para ela “método é o que dá certo. É aquele que produz resultado. O aluno encontra o seu caminho, pode ter certeza”. Fica claro a preocupação dessa professora por encontrar um caminho que leve a uma aprendizagem real.

Novas abordagens do ensino da língua têm sido utilizadas pelos professores e a escrita é abordada, em sua grande maioria, entre outras atividades, como produção de textos com uma função social que torne significativa a aprendizagem para o aluno. Portanto, faz parte da rotina de trabalho em sala de aula as atividades de reflexão e operação sobre textos.

Como podemos observar (Figuras 14 e 15), nossos educadores estão procurando possibilidades para que cada um - professor e aluno - dentro do espaço

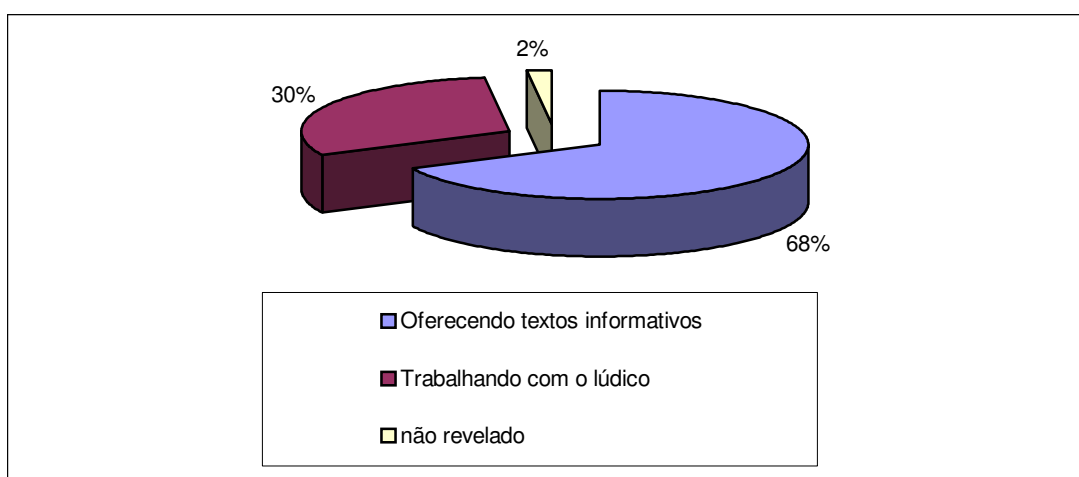


da sala de aula, com a sua singularidade, contribua para um trabalho de parcerias no processo alfabetizador. É a leitura se constituindo numa relação dialógica e num processo de discursividade e valorização do sujeito social. É a escola que, buscando formar leitores, não se apresenta mais como uma instituição independente, mas inserida na trama do tecido social, para desempenhar melhor o seu papel de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. É a mesma escola que tem procurado encontrar, ao longo dos últimos anos, respostas adequadas às dificuldades escolares sentidas pelos alunos, em particular, daqueles que fazem parte da educação de jovens e adultos. Ao professor cabe procurar sempre fornecer ao aluno os conhecimentos que lhe faltam, para se tornar um leitor e escritor de textos.

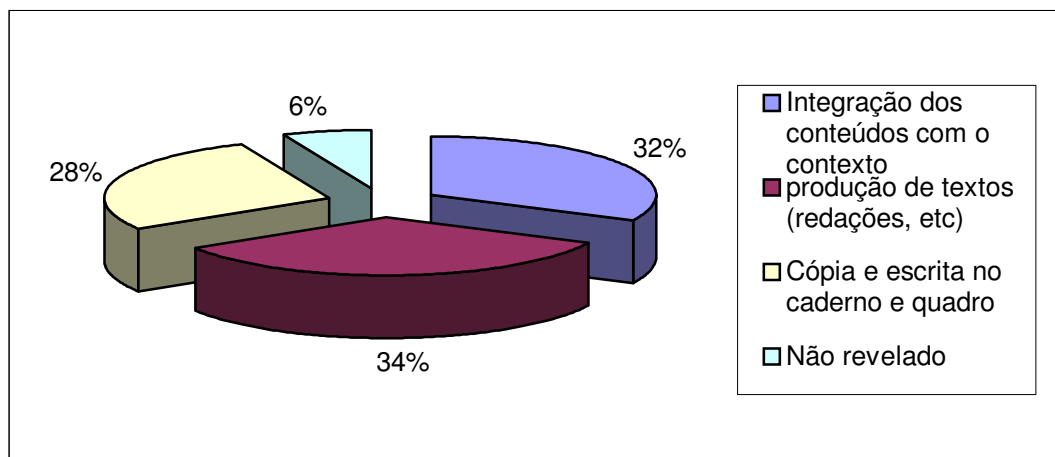
A gente é que convive com o grupo e conhece os alunos, então os textos têm de ser escolhidos por nós. Mesmo que precisamos mostrar a nossa coordenadora o que vamos trabalhar, ela sempre aceita o que escolho, pois sabe que essa é a maneira correta de agir (PrE80).

Levo muito material para sala de aula. Claro que dentro das minhas possibilidades. Revistas, jornais, bulas, etc. Gosto de trabalhar com textos. Acredito que seja uma excelente forma de socialização. Mas tudo isso é planejado (PrM32).

Tudo é motivo para iniciar uma aula. Basta um aluno chegar com uma novidade que começo a trabalhar aquele assunto e o transformo em aula. Acho que aproveitamos muito dessa forma. Claro que assim dá muito trabalho porque os conteúdos têm de encaixar. Esse tipo de aula é muito trabalhoso (DM5).



**Figura 14 - Formas de trabalho realizado com leitura.**



**Figura 15 - Formas de trabalho dos professores de EJA com a escrita.**

Para alcançarmos o patamar de uma sociedade da leitura, da escrita e da aprendizagem, precisamos enfrentar inúmeros desafios, vários deles no interior da escola. Nessa aventura, o professor é desafiado a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo, constante pesquisador sobre o aluno: seu nível de desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo, sua forma de linguagem, expectativas e necessidades, seu contexto e cultura, de acordo com o professor DM5. O professor que atua nessa perspectiva, sendo responsável pela aprendizagem de seus alunos, tem uma intencionalidade, e esta constitui o seu projeto de atuação, elaborado com vistas a respeitar os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos, o trabalho colaborativo em sala de aula no que se refere ao planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, mas, conforme o professor DM5, ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento.

O professor deve ser o consultor, articulador, mediador e orientador do processo para o desenvolvimento do aluno. A criação de um clima de confiança, de respeito às diferenças e de reciprocidade, de acordo com o professor DE37, encoraja o aluno a reconhecer seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir dos próprios erros. Da mesma forma, o professor não terá inibições em reconhecer seus próprios conflitos, erros e limitações e em buscar sua depuração, numa atitude de parceria e humildade diante do conhecimento que caracteriza a postura interdisciplinar (FAZENDA, 1994).

A partir de uma mudança pessoal e profissional é que se começa a refletir

sobre a mudança da escola para uma escola que incentive a imaginação, a leitura prazerosa, a escrita criativa, favoreça a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade, que promova e vivencie a cooperação, o diálogo, a partilha e a solidariedade.

Mas, para transformar o sistema educacional é preciso que essa reciprocidade extrapole os limites da sala de aula e envolva todos que constituem a comunidade escolar. As propostas de formação devem, portanto, propiciar uma aprendizagem contínua, na qual o professor aprende fazendo, refletindo e reconstruindo sua prática pedagógica no seu contexto de atuação.

De acordo com Miriam Lemle (1998), no Brasil, a questão do analfabetismo é, antes de tudo, política – mantém um contingente de mão-de-obra barata, desqualificada, submissa e excluída. Há, para os sujeitos das classes populares, alguns mal-entendidos sobre a Língua, tal como a variação lingüística, que dificultam o aprendizado. Aprender a leitura e a escrita é, para quem está aprendendo, um desafio similar à invenção da escrita.

A alfabetização plena, que não se limita a ensinar a soletrar e a assinar, remete-nos ao conceito de leitura como ato individual, experiência singular, interação autor/texto/leitor; leitura e escrita como formas fundamentais de integração do homem à cidade, permitindo-lhe ser cidadão, consciente de seu compromisso com a coletividade e com a luta por direitos e deveres iguais para todos. É esse o conceito de alfabetização que esses professores desejam tornar acessível a todos.

Os professores confirmam a intenção de alguns alunos, quando procuram a EJA, e garantem que muitos deles, depois de aprenderem a ler e escrever percebem que o significado de alfabetização é muito mais amplo do que imaginavam e adquirem o desejo de receber toda a bagagem a qual tem direito. O perfil desses alunos muda conforme o interesse que as aulas despertam neles.

Quando eles chegam na escola pergunto sobre o que e para que desejam aprender. Já estou acostumada com a resposta que eles dão. Sempre dizem que querem aprender a ler e escrever para assinar o nome e coisas desse tipo. Depois, muitos mudam de opinião. Mas outros quando aprendem a ler e escrever o próprio nome não retornam mais (PrE86).

Eles entram sempre pensando somente em ler e escrever para assinar o nome, ler uma carta, etc. Mas com o passar do tempo muitos percebem que já passaram desse estágio, e querem mais. Claro que não consigo fazer com que todos alcancem a mesma aprendizagem, mas para mim só em conseguir fazer com que a metade ou mais mude de opinião, já é uma vitória (DM11).

É muito bom ver o interesse desses alunos quando começam a ler e escrever sozinhos. É uma vitória para eles. A felicidade fica estampada. Eles tomam gosto pela escola e dificilmente filam. Quanto mais vão aprendendo mais se tornam freqüentes. E para mim, que estou ali com eles, é muito gratificante presenciar o quanto estão crescendo (DE39).

Pelo descrito acima, percebemos que esses alunos, inicialmente, pensam a escrita e a leitura como algo mecânico, sem sentido. Para eles a finalidade da leitura e da escrita é imediatista. Elas servem somente para eles escreverem o nome e lerem em ocasiões de necessidade. Não compreendem muito bem o sentido real dessas atividades. No decorrer do processo, cabe ao professor, através da sua interação, fazer com que o grupo mude a sua forma de pensar esses processos. E isso, segundo os professores, normalmente acontece, pois eles percebem a grande evolução que muitos de seus alunos têm. Toda aquela insegurança que se apresenta no início é revertida em esforço e vontade de aprender. Essa atitude dos alunos para esses professores, é motivo de orgulho e motivação, pois percebem que os seus objetivos enquanto profissionais da Educação estão sendo atingidos.

Os professores devem desenvolver a competência de ensinar a produzir textos. Afinal, saber ler e escrever com competência é muito importante para a plenitude das pessoas, pois além de ser imprescindível para o sucesso na vida profissional, o domínio da leitura e escrita é fundamental para a constituição da cidadania.

Aprender a ler e escrever e, principalmente, aprender a gostar disso, está diretamente ligado ao método de ensino. Escrever apenas como exercício escolar, de forma padronizada e mecânica, tendo somente o professor como leitor, é pouco para o sujeito que, com a orientação adequada, certamente inventa e desenvolve-se, transcendendo a clássica escrita escolar, preparando-se melhor para ler e escrever os diferentes gêneros de texto que circulam fora da escola.

Para formar leitores e escritores competentes de fato, é preciso que os alunos trabalhem ao longo dos anos escolares com a maior diversidade possível de gêneros textuais. Os professores devem estimular o desenvolvimento de competências de escrita; rever os métodos convencionais de ensino de escrita e passar a empregar métodos que mobilizem seus alunos para a produção e aperfeiçoamento de textos; identificar, valorizar e divulgar textos que mostrem a competência dos alunos da escola pública no uso da língua portuguesa.

Freire e Macedo (1990) propõem a alfabetização como a relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora deste mundo. A linguagem escrita é fruto de esforço coletivo e tem um significado social: possibilita ao sujeito ampliar seu conhecimento do mundo e do tempo em que está inserido. Portanto, a relação entre escrita e significado é essencial. Não há possibilidade de alfabetização sem relação escrita/mundo, escrita/contexto. Bakhtin, (1992, p. 404-405) nos diz que

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo [...]. Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.

Para viver e trabalhar na sociedade altamente urbanizada e informatizada do século XXI, será necessário um domínio cada vez maior da leitura e da escrita. Este domínio exige um ensino centrado nas relações entre sujeitos sociais e que respeite suas competências, capacidades e habilidades a serem desenvolvidas.

Esse domínio derruba o preconceito que circula nas escolas sobre a concepção de leitura. É uma atitude reducionista e simplista, que atribui somente ao professor de português a responsabilidade da formação de leitores e escritores. A leitura e a escrita são habilidades que possibilitam ao aluno compreender não só as tarefas em língua portuguesa, mas também em outras disciplinas. De acordo com Vera Masagão (2003), hoje temos certeza de que leitura e escrita não são problemas só dos professores de Língua Portuguesa. Os professores das demais disciplinas, a equipe técnica, as famílias e a comunidade também precisam se envolver nisso, pois estamos falando do desenvolvimento de habilidades e também de hábitos, valores e atitudes em relação à cultura escrita.

Ler e escrever é compromisso de todas as áreas. Dar ênfase à reflexão sobre a leitura e a escrita também deve ser compromisso de toda a escola, desde a biblioteca, a aula de Português até as demais áreas/disciplinas do currículo escolar. É sempre bom lembrar que o compromisso de toda a escola em ensinar a ler e escrever constitui condição indispensável à formação do estudante e ao exercício da cidadania. Por isso, as diferentes áreas de conhecimento, agrupadas aleatoriamente, devem procurar refletir a respeito do ler e do escrever como questões específicas do seu fazer, como forma de ensinar a pensar e como possibilidade de estabelecer relações interdisciplinares que certamente enriquecerão

a prática pedagógica.

Ensinar é dar condições ao estudante para que se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimentos. Ensinar é ensinar a **ler** para que se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está, em grande parte, escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é também ensinar a **escrever**, porque a produção de conhecimento se expressa, no mais das vezes, por escrito.

Numa primeira instância alfabetizar é ensinar a escrever e ler, levar o aluno ao domínio do código escrito. Ao alfabetizar-se, o aluno não está apenas transpondo a língua que já fala (oral) para um outro código, mas está aprendendo uma outra língua, a língua escrita, isto porque a língua que falamos não é a mesma que escrevemos, havendo, assim, aprendizagens específicas que devem ser consideradas por nós, professores.

Se os estudantes não vivenciam oportunidades sistemáticas de leitura, escrita e diálogo, a escola correrá o risco de restringir-se à reprodução. Essa, aliás, é uma prática que cada vez mais tem sido rejeitada: as atividades de leitura e escrita, nas diversas modalidades, transformadas em ritual burocrático, no qual o estudante lê sem poder discutir, lê sem compreender, responde a questionários mecanicamente e escreve textos buscando simplesmente concordar com o professor ou a professora. O que se deseja é que professores e estudantes possam constituir-se como leitores e produtores de textos. Professores e alunos leitores são capazes de produzir a sua escrita, a sua comunicação no mundo; assim eles são a chave de qualquer possibilidade de mudança nas práticas tradicionais e repetitivas de leitura e escrita. Para isso, todos os professores, não só os de Português, mas de todas as áreas, também precisam assumir seu papel de mediadores de leitura e escrita.

A escola já não tem mais como principal papel a transmissão de informações. Hoje, exige-se que ela desenvolva a capacidade de aprender o que subentende o domínio da leitura e da escrita. Este programa pretende apontar dificuldades históricas de aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa e salientar que estas podem ser práticas construídas com a participação das diferentes áreas e nos diferentes espaços da escola. Tal construção se dá pela participação do professor, criação de espaços coletivos para a ação comum e pela utilização de multiplicidade de linguagens e de novos códigos.

Será importante, assim, que cada professor em sua sala de aula vincule através da produção escrita conteúdos e/ou conceitos específicos da área em que atua com a vida de seus alunos, solicitando-lhes que escrevam sobre aspectos de suas vivências socioculturais, propondo que esses textos sejam lidos para os colegas e discutidos em sala de aula. Cada professor lerá esses textos com interesse, pelo que querem expressar e não apenas para corrigir o Português ou verificar o acerto de suas respostas. Orientará a reescrita dos textos, sempre que necessário, para que digam com mais clareza e mais riqueza o que querem dizer.

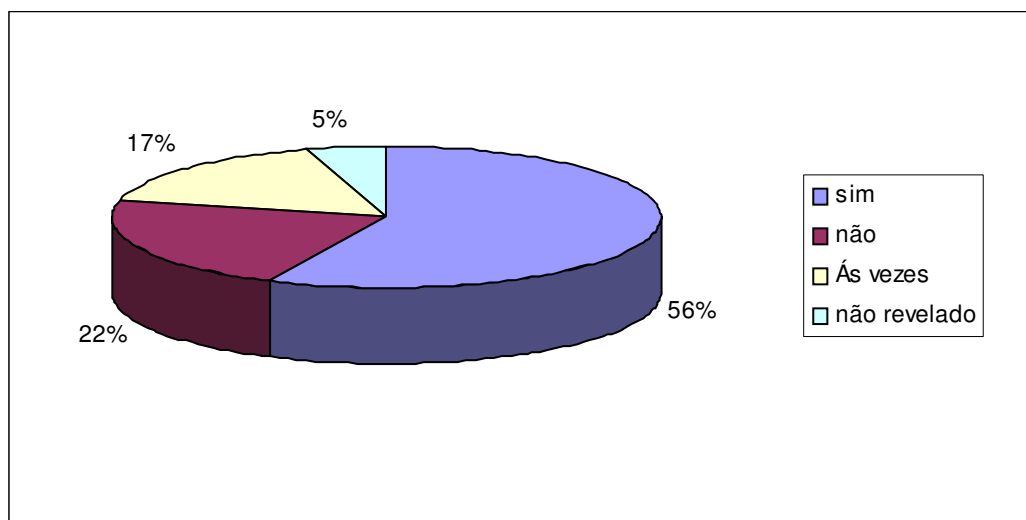
Ao lado da atividade de leitura orientada pelo gosto, pelo prazer de atribuir sentido a um texto, cada professor, na aula de sua respectiva área promoverá a leitura de textos que devem ser aprofundados e todos poderão vivenciar o encantamento da descoberta dos muitos sentidos dos textos estudados. Esta inserção do aluno no universo da cultura letrada desenvolve a habilidade de dialogar com os textos lidos, através da capacidade de ler em profundidade e interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade.

Ler e escrever, portanto, implicam redimensionar as práticas e os espaços escolares. Isto leva a uma reflexão sobre a relação pessoal com o desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula e, no limite, propõe o desencadeamento de novos modos de ser e fazer o ler e o escrever na escola.

Como tarefa de todas as áreas, lança-se a provocação de que o tema ler e escrever motive um olhar e um refletir sobre a ação do professor e da escola em seu conjunto, sobre seus compromissos. Esperamos que o tema venha a abrir perspectivas para que, na escola, um pergunte ao outro sobre o que pensa ser ler e escrever em sua área; que desperte o interagir orientando para uma formação mais ampla, completa e dinâmica; que seja viável encaminhar ações interdisciplinares possíveis e desejáveis. E, ainda, que entre colegas professores possa se estabelecer um diálogo constante a respeito das atividades de leitura e escrita, isto é, sobre a atividade de ensinar, oportunidade de construir sentido e produzir conhecimento.

Nossos colaboradores, cinquenta e seis por cento (56%), questionados sobre a realização de leitura e escrita por professores de diversas áreas de ensino, responderam que todos os professores, de diversas áreas, estão envolvidos com a leitura e a escrita. Vinte e dois por cento (22%) disseram que somente os

professores de Língua Portuguesa é que trabalham com essas ações. Dezesete por cento (17%) responderam que às vezes os professores de outras áreas se preocupam em trabalhar com leitura e escrita e cinco por cento (5%) nada revelou (Figura 16).



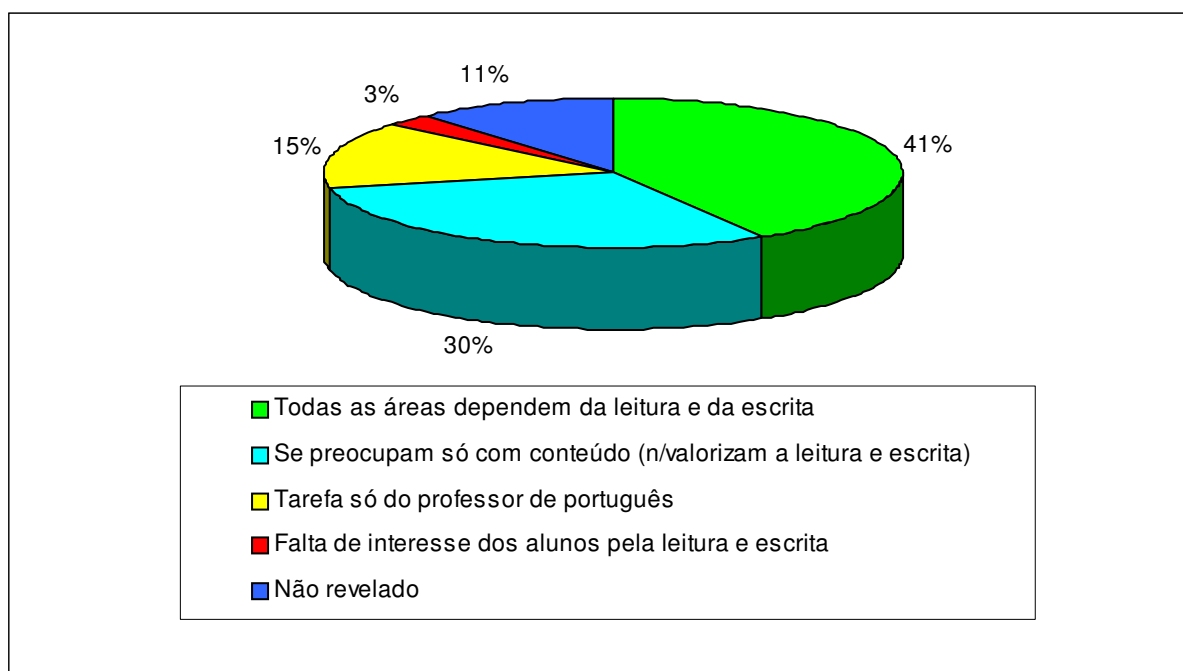
**Figura 16 - Realização de leitura e escrita por professores de diversas áreas de ensino.**

Questionados sobre a forma de ensino realizada em leitura e escrita por professores de diversas áreas, quarenta e um por cento (41%) dos professores de EJA responderam ser todas as áreas dependentes da leitura e escrita. Trinta por cento (30%) disseram que esses professores se preocupam somente com o conteúdo, não valorizando a leitura e a escrita. E quinze por cento (15%) carregam a representação de que a leitura e a escrita devem ocorrer somente nas aulas de Língua Portuguesa (Figura 17).

Devemos adotar, como Kleiman (1990, p. 03), a visão de que o processo de letramento é constituído por “práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade”, onde a leitura e a escrita que os alunos realizam é orientada não apenas pelo processo de escolarização, mas também pela experiência prévia e/ou exterior à escola. Zilberman (1991) afirma que “é a mudança do indivíduo em leitor que, do ângulo individual, oferece o requisito primeiro para a atuação política numa sociedade democrática”. É o medo de aventurar por caminhos desconhecidos, como bem nos lembra Garcia ao dizer que:



Sair de uma formação mecanicista é difícil. Mudar significa destruir valores e certezas cristalizadas; arriscar-se a “construir” o novo, rompendo com o caminho já trilhado por “outro” (GARCIA, 1992, p. 48).



**Figura 17 – Forma de ensino de leitura e escrita realizada pelos professores de diversas áreas.**

Romper com o antigo paradigma já incorporado por conta da sua própria formação e experiência acumulada é ter a certeza de que o sujeito não é mero receptor de um conhecimento de fora para dentro, no qual o professor é quem dita o que fazer, mas, sim, considerá-lo como um sujeito interativo produtor de conhecimento em parcerias, em situações de interlocução vividas dentro e fora da escola. É através de suas interações com os outros seres sociais que o sujeito se desenvolve cultural e individualmente e, nesse processo, também se constituirá como sujeito leitor, pois a aprendizagem da leitura é, do mesmo modo, um processo discursivo, marcado por uma rede de interações que integra o sujeito ao seu meio sócio-histórico-cultural. O compartilhar torna-se então, uma atitude necessária para que os alunos sintam que ler é algo prazeroso e significativo.

### 5.8.3 Prática pedagógica na sala de aula

A representação que o professor tem de seu aluno está intimamente

ligada a sua prática, e deve ser percebida e não apenas suposta. A busca pela representação social que o professor tem de seu aluno deve-se ao fato de ela determinar as relações entre eles, e entre o grupo em que eles estão inseridos.

Ao professor da sala de aula é imprescindível, além da capacitação e de apoio, que ele esteja preparado para receber o “novo aluno”, para que a inclusão não seja somente física, mas que haja uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Para que se dê essa significativa aprendizagem é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que ele almeja.

As expectativas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos são as mais diversas. Muitos chegam ansiosos, outros desanimados, temerosos com a grande batalha que para eles são a leitura e a escrita. Entendemos que estas variações de emoções são sentimentos que acompanham estes alunos há tempo. “Experiências passadas de fracasso e exclusão, normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa” (Proposta curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA, Ação Educativa/ MEC, 1997, SP/Brasília-1).

Sabemos que alfabetizar jovens e adultos é um desafio muito grande, justamente pelo sentimento de “tempo perdido” que muitos possuem. Sendo assim, este propósito de levar estas pessoas a fazerem uso social da leitura e da escrita é justamente desconstruir todo aquele mito que os rondava sobre a temerosa tarefa de ler e escrever. As professoras deixam claro algumas posições desses alunos com relação ao trabalho com a leitura e a escrita, o que apresentamos através das suas falas durante a nossa conversa na realização da entrevista.

A partir dos dados coletados podemos fazer algumas considerações, a respeito das causas das dificuldades dos alunos e das possibilidades de sua superação, por meio das atividades de reflexão e operação sobre os textos. O fracasso do aluno em aprender a ler e a escrever, como já vimos, parece estar, entre outros fatores, relacionado à sua experiência prévia com o universo do mundo da leitura e da escrita e ao tratamento pedagógico dado à aprendizagem da língua. As primeiras análises sobre os dados mostraram que a maioria desses sujeitos é analfabeta ou possui baixa escolarização, baixo nível socioeconômico e pouco ou nenhum material de leitura em casa, tornando difícil o contato deles em atos de leitura e escrita.

Muitos têm vergonha por conta da idade, por serem adultos e ainda não saberem reconhecer as letras e principalmente pela dependência que existe em relação a outras pessoas que lêem ou escrevem por eles. Acham que “papagaio velho” não fala e vão dizendo isso a todo momento que deparam com alguma dificuldade. Precisamos estar sempre brincando e mostrando a eles que não existe idade para aprender (DE26).

Outros possuem a auto-estima abalada. Eles sentem vergonha de nunca ter estudado – ou de ter parado de estudar há muitos anos. Também tem medo de fazer “papel feio”. Sem contar com o cansaço e as preocupações que muitas vezes faz com que eles afastem da escola quando o trabalho aperta (no caso nosso mesmo, que muitos se afastam para colher café) (DM13).

Alguns já freqüentaram escolas quando crianças ou mesmo adolescentes, e tiveram de sair por conta do trabalho, ou mesmo por que não tiveram interesse. Arrependeram e retornaram, mesmo que muitos anos depois, porque acreditam que podem ainda aprender. Eles dizem que a esperança é a última que morre (PrM28).

Para manter o interesse dos alunos de EJA é necessário que planejamentos de aulas sejam realizados e que tenham relação com a vida desses sujeitos, não sendo uma versão empobrecida do que é dado a crianças e adolescentes. Seguindo a linha do educador Paulo Freire (1921-1997), a alfabetização para Jovens e Adultos deve ter como base temas geradores, fazendo a ligação dos conteúdos escolares com a vida dos estudantes.

Um grande desafio para professores de jovens e adultos deve ser o de acabar com a estranheza que a escola causa a muitos logo nos primeiros dias de aula. O modelo que a maioria guarda na memória é de salas com carteiras enfileiradas, quadro-negro, giz, livro, caderno e um professor - que fala o tempo todo e passa tarefas. Em função dessa lembrança, muitos alunos, ao participar de debates, apresentações de vídeo e filmes ou dinâmicas de grupo, ficam com a sensação de que estão sendo “enrolados”. Nesse momento é importante mostrar para eles que recursos variados também fazem parte da aprendizagem. Para isso, relacionar esses recursos com o conteúdo da aula é um bom começo. O professor precisa utilizar algumas estratégias para introduzir uma discussão sobre o assunto que será abordado, antes de apresentar um vídeo ou um filme, por exemplo. Assim o resultado será satisfatório.

O bom professor é aquele que apresenta as diferentes possibilidades de leitura: tudo e mais um pouco. Livros, poemas, notícias, receitas, paisagens, imagens, partituras, sons, gestos, corpos em movimento, mapas, gráficos, símbolos, o mundo enfim. Ele poderá contribuir no desenvolvimento da capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos, criando e promovendo

variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada do ler/escrever. Isso tornará possível a formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana no dia a dia.

Porém, é preciso combinar essas atividades com o momento do registro escrito que, para a turma, é uma característica específica da escola. Porque quando escrevem eles têm o sentimento de aprendizagem, de apropriação do conhecimento. O educador deve mostrar aos alunos que o conhecimento não está apenas no livro ou em sua fala, mas em tudo que nos cerca e que faz parte do nosso cotidiano. Os professores de EJA devem propiciar uma formação cidadã e crítica aos estudantes.

Como nos lembra Rubem Alves (1994, p. 23), “não por burrice, mas por inteligência o corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida”. Portanto, a aprendizagem que a escola e os professores devem oferecer a esses alunos deve ser uma aprendizagem de utilidade para a vida. Quanto à metodologia, ela deve estar voltada à formação de cidadãos para mostrar aos alunos que o estudo fará diferença no seu cotidiano.

Para alfabetizar adultos, é preciso considerar as experiências, o cotidiano e o trabalho desses alunos, e, após as respostas dos professores, percebemos que os mesmos pensam e agem dessa forma. O curso de alfabetização precisa sempre estar capacitando os educadores; abordar temas como qualidade de vida, meio ambiente, saúde, cidadania e motivar o aluno a gerar o próprio conhecimento, pois os frequentadores desses cursos trabalham em diversos espaços e precisam ser instruídos para lidar com a natureza, a saúde, a cidadania e a sua própria aprendizagem.

De acordo com nossos colaboradores, os alfabetizadores devem buscar desenvolver no aluno não só a habilidade de compreensão de discursos e de reflexão sobre os mesmos, mas também aguçar neles a vontade de produzir e difundir idéias. Sabendo nós que a linguagem verbal possui estrito vínculo com o pensamento, e, por isso, não pode ser compreendida sem relação com uma situação concreta de enunciação. As atividades propostas pelo professor devem contemplar as diversas situações sócio-comunicativas a que o aluno está exposto em sua vida cotidiana, científica e profissional, de modo a viabilizar ao aluno o acesso ao

universo de textos que o circundam, inclusive de outras disciplinas. Daí decorre a fundamental importância da abordagem, em sala de aula, dos diferentes tipos de gêneros discursivos existentes na sociedade. Esses diferentes tipos de gênero oportunizarão esses sujeitos a uma participação social efetiva, ao acesso à informação e a expressão e defesa de pontos de vista, cumprindo assim o papel fundamental da Educação.

A seleção de bons textos (sejam eles literários, jornalísticos, científicos) e de exercícios e reflexões para os mesmos será decisiva para o alcance de um ensino satisfatório, um ensino que desperte no aluno a vontade e a capacidade de buscar a aquisição e a produção de conhecimento através da linguagem.

As colocações abaixo, tendo como base às entrevistas realizadas, oferece um melhor entendimento do que pensam os professores sobre o seu trabalho com leitura e escrita em sala de aula. Vamos a alguns depoimentos

Um aspecto que acho interessante na atividade de leitura é o retorno da interpretação feita por eles. Muitas vezes eles dizem o que pensam, e em outras vezes eles devolvem escrito. Essa é uma oportunidade de colocá-los para escrever. Faço isso depois de esgotar toda a leitura que acho possível no texto trabalhado. (PrE92)

Eu utilizo algumas técnicas que pego na internet. Como utilizar palavras do cotidiano deles e daí explorar o significado e também trabalhar a escrita. Eles aprendem o significado da palavra e isso é um muito forte para eles. (PrM34)

Gosto de trabalhar as palavras; formação de sílabas; quantidade de letras, e daqui já parto pra trabalhar outras disciplinas como matemática, utilizando a quantidade de letras que tem a palavra para ensinar os números. (DM15)

Copio o texto no quadro e depois discuto sobre ele. Enquanto estou escrevendo eles também estão. Espero eles terminarem e começamos a discutir o texto. Depois disso faço mais exercícios de escrita como ditado de palavras. Alguns gostam, outros têm muitas dificuldades com esse exercício. Levo os exercícios para corrigir em casa. (PrE95)

Primeiramente pergunto a eles sobre as palavras que conhecem e vou escrevendo no quadro. São palavras contextualizadas. Depois discutimos os significados e só então inicia-se a escrita, apresentando a família silábica. Então proponho a escrita de outras palavras que eles conhecem com a mesma sílaba. (DE35)

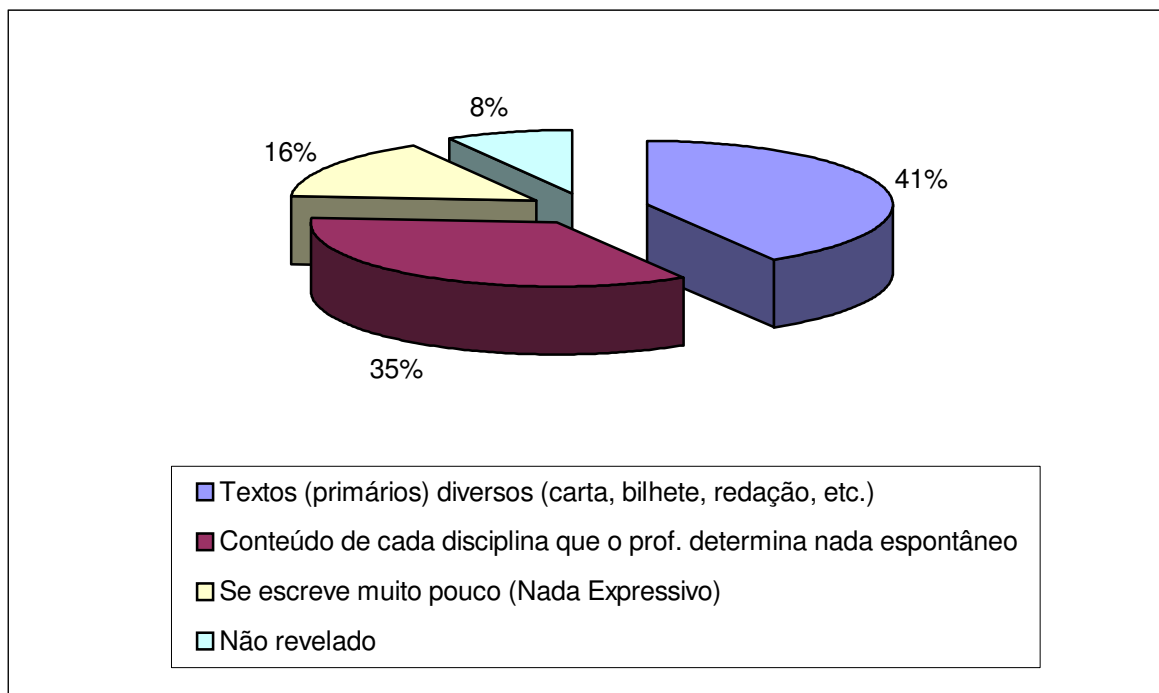
Normalmente utilizo o que está vinculado ao cotidiano da turma. Procuo textos que tem a ver com a realidade deles. Sempre faço perguntas sobre o texto, para facilitar a compreensão. Meus alunos são formados por empregadas domésticas, pedreiros, costureiras, cozinheiras que já tem noção de medida, metragem e sabem calcular muito bem. Falta somente colocar no papel. (DM18)

Autonomia, intercâmbio cultural, reconhecimento do próprio saber, consciência e contextualização do mundo são pontos fortes da metodologia freiriana, que está dando certo com muitos desses professores. Também baseado em Paulo Freire, os professores exploram os saberes dos seus alunos, conforme podemos constatar nos depoimentos acima.

Terzi (1995, p. 15) comprova a sua hipótese de que “ênfaticamente o ensino de palavras isoladamente, fora de um contexto significativo, significa impedir o desenvolvimento de leituras das crianças”, pois o desenvolvimento do leitor vai de uma concepção de leitura com processo significativo, como compartilhar conhecimento e experiências através da interação estabelecida entre os parceiros engajados nessa tarefa do constituir-se enquanto sujeitos-leitores, seja o aluno com o seu desejo de ler; seja o professor adotando uma postura de professor-leiturizador; seja a escola como espaço alfabetizador e até mesmo a família que, mesmo na sua maioria se constituindo de pessoas iletradas, procuram investir nos seus filhos para que este não seja o seu destino futuramente.

Diversas operações são realizadas pelos professores para alcançar o leitor iniciante e despreparado. Em nome desse leitor se justificam alguns procedimentos que os professores adotam para que o material de leitura se torne mais fácil de ser lido pelos alunos. Além da facilitação de leitura buscada através do material proposto, ocorrem outras estratégias que também buscam garantir que a leitura dos alunos se realize. Com formas diferentes de apresentar os textos a seus alunos, alguns professores procuram fornecer algumas antecipações, com o intuito de garantir uma compreensão dos textos. Como por exemplo, propondo roteiros de leitura, instruindo para o modo correto de ler, chamando a atenção para aspectos que não podem passar despercebidos e, assim, os professores vão fornecendo pistas para as suas leituras. Essas são algumas estratégias utilizadas pelos professores, para as leituras que desejam realizar.

Em alguns depoimentos nas entrevistas realizadas, e em muitas respostas dadas ao questionário, tivemos uma imagem de precariedade no trabalho de alguns educadores, que apesar de estarem cientes das novas tendências educacionais, da busca de parâmetros multirreferenciais para a construção do sujeito autônomo, ainda reproduzem um modelo mecanicista nas atividades referentes à leitura e à escrita (Figura 18).



**Figura 18 – As escritas dos alunos nas aulas de EJA.**

De acordo com Paiva (1998), algo tão desejado pelos educadores, como é o prazer da criatividade, se confunde pela obrigatoriedade da decifração, desfazendo dessa forma o prazer e o desejo de ler. Torna-se, segundo Bettelheim (1984, p. 17), “uma vazia aprendizagem de memória que não conduz à leitura de conteúdos significativos”.

Os professores de ambas as redes utilizam materiais que são trabalhados entre eles nos momentos de reunião com as coordenadoras (professores públicos municipais) ou nas reuniões de AC (professores públicos estaduais). Esses materiais são discutidos entre os professores e, de acordo os mesmos, podem ser aprovados ou não. Eles trabalham toda a possibilidade de aplicação dos textos, explorando ao máximo a sua utilização no contexto: na leitura, na escrita e na gramática.

Uma breve análise sobre alguns encontros com os professores e coordenadores, de ambas as instituições, demonstra-nos que esses se encontram bastante abertos ao processo de alfabetização considerado, hoje, como inovador. Percebemos também que esses professores pensam a educação como um momento de aprendizagem plena. Procurando delimitar e analisar mais detalhadamente a concepção de educação no âmbito desses espaços pesquisados, e também nas falas dos professores durante a entrevista, percebemos a postura e concepção desses professores, conhecedores de tendências educacionais e,

certamente, de uma concepção mais construtiva em educação e em leitura, visto que tem sido um dos propósitos dessas Instituições a discussão dessa temática.

Procurando construir um trabalho produtivo, os professores, durante o nosso encontro, deixam transparecer algumas de suas posições com relação ao trabalho com a leitura e a escrita, através das nossas conversas, na realização das entrevistas, e que transcrevo abaixo. Com relação ao uso dos textos eles se situam da seguinte forma:

A gente costuma usar de tudo um pouco: histórias infantis, histórias de gibis que a gente conta, notícias de jornais e revista e outras coisas. Faço a programação antes do que vou utilizar na sala. (DM4)

Eu gosto de trabalhar músicas que eles conhecem. Muitas vezes nem todos conhecem as músicas, mas trabalho uma mais atual num dia, outra mais antiga em outro dia. Eu sinto que eles gostam muito quando o trabalho é com música. (DE24)

Teremos a seguir indicações sobre quais objetos e práticas se desenvolvem as experiências dos professores quanto à proposta de leitura e escrita:

Eu escolho os textos de acordo a minha turma. Sou muito cuidadosa com relação aos textos trabalhados, pois penso que eles são a alma da aprendizagem. Eu tenho de conhecer meus alunos para decidir quais textos irei trabalhar. Esses textos não são escolhidos aleatoriamente. Procuro ver a leitura que eles já possuem porque assim a aprendizagem será melhor. (PrM15)

O material que eu trabalho tem de ser atrativo, além de outras qualidades. Também tem de ser contextualizado. Aula de leitura e escrita tem de ser bem planejada, senão ao contrário de estimular, desestimula. Portanto acredito que uma aula dinâmica, atrativa, conquista os alunos. (DM7)

Gosto de trabalhar em dupla, mais do que em grupo. Isso porque posso acompanhar melhor a dupla e também dessa forma percebo que todos estão trabalhando conjuntamente. Muitas vezes, quando dividimos em grupo, percebemos que nem todos participam. Também eles podem escolher sua dupla. O que percebo é que os mais procurados são os que já têm um conhecimento melhor. E vou interagindo com as duplas ou com aqueles que preferem ficar sozinhos. Essa aula normalmente trás muitos resultados. (DE38)

Os textos são escolhidos de acordo com o assunto que deverá ser abordado. Temos de planejar as aulas de leitura e escrita de forma que quebre toda a monotonia; isso porque essas aulas normalmente são demoradas e os alunos logo se cansam. Devemos saber utilizar algumas técnicas nos momentos onde percebemos que os alunos estão cansando. Essas atividades ajudam muito na aprendizagem. (PrE59)

Na fala de uma professora percebemos a tendência de enfatizar as experiências acumuladas ao longo das vidas de seus alunos, as leituras feitas pelos mesmos, como ajuda para inserção desses na leitura escolar.



A aproximação entre os depoimentos dos professores acerca dos textos e impressos que alimentam as suas experiências de leitura revela contornos bastante interessantes. Com base em seus relatos é possível afirmarmos que, em muitos casos, embora possa existir um predomínio de uma determinada modalidade de impresso, o acervo de textos com os quais os professores convivem é, em geral, bastante diversificado (Figura 19).

Prova disso é que vários professores, ao se referirem ao seu repertório de leitura, relacionam um conjunto variado de textos que servem às suas leituras. A fala dos professores ratifica essa realidade.

Eu gosto muito de ler. Os livros didáticos e os paradidáticos são os meus preferidos. Isso porque a leitura desses livros já me instrui para aplicação em sala de aula. Mas leio também outros estilos, como romances, leituras religiosas, que gosto muito de fazer. (DE39)

Eu gosto de ler romances. Acho que é um reflexo do ensino médio. Gosto da literatura brasileira: Machado de Assis, José de Alencar etc. Também gosto de romances que dizem ser superficiais, como os de Sidney Sheldon. Mas tenho de ler bastante livro didático, para ficar por dentro das ações dos autores. (DM6)

Temos algumas assinaturas de revistas como Veja, Isto é etc., na escola onde trabalho. Aí, quando posso leio lá mesmo, e quando não tenho tempo levo pra casa. Os textos que acho interessante eu xerocopo e trabalho com meus alunos. (PrE100)

Já li de tudo um pouco. Acho que os professores devem ter experiência com todos os tipos de leitura para saber qual trabalhar na hora certa. Em toda leitura que fazemos aproveitamos alguma coisa. Nada é imprestável de tudo. Claro que tenho preferência, mas essa eu guardo para quando tenho folga. (PrM36)

Temos acima alguns discursos inovadores e algumas propostas de trabalho bastante significativas para a leitura e a escrita; professores preocupados com a escolha do texto de acordo a realidade e necessidade do aluno; diversificação do material para atrair para a leitura; aulas mais dinâmicas e processuais; troca e cooperação entre os alunos por ter estes mais facilidade de comunicação. Os professores se preocupam com a aprendizagem real dos seus alunos; a prática de que falam não fica apenas no seu discurso. Eles afirmam viver essa prática. Cunha (1996, p. 38) pontua sobre a questão da teoria não aplicada:

O professor pode teorizar sobre formas mais recomendáveis de estabelecer relações com seus alunos e, na prática, vivenciar situações em que reaja de modo diferente manifestado teoricamente, ou então pode contar uma experiência vivida, acrescentando ou subtraindo alguma informação (CUNHA, 1996, p. 38).

Os depoimentos seguem nos fornecendo indicações sobre o que esses professores gostam de ler. A diversidade de escolhas é imensa. De acordo com Batista (1998), é possível encontrar leitores muito mais identificados com um universo de leitura constituído por títulos e autores com “grande capital de legitimidade”. Alguns professores orientam suas preferências para um *corpus* de textos que podem ser percebidos como pertencente “[...] a literatura de massa e [...] gêneros muito comprometidos com o mercado” (BATISTA, 1998, p. 52).

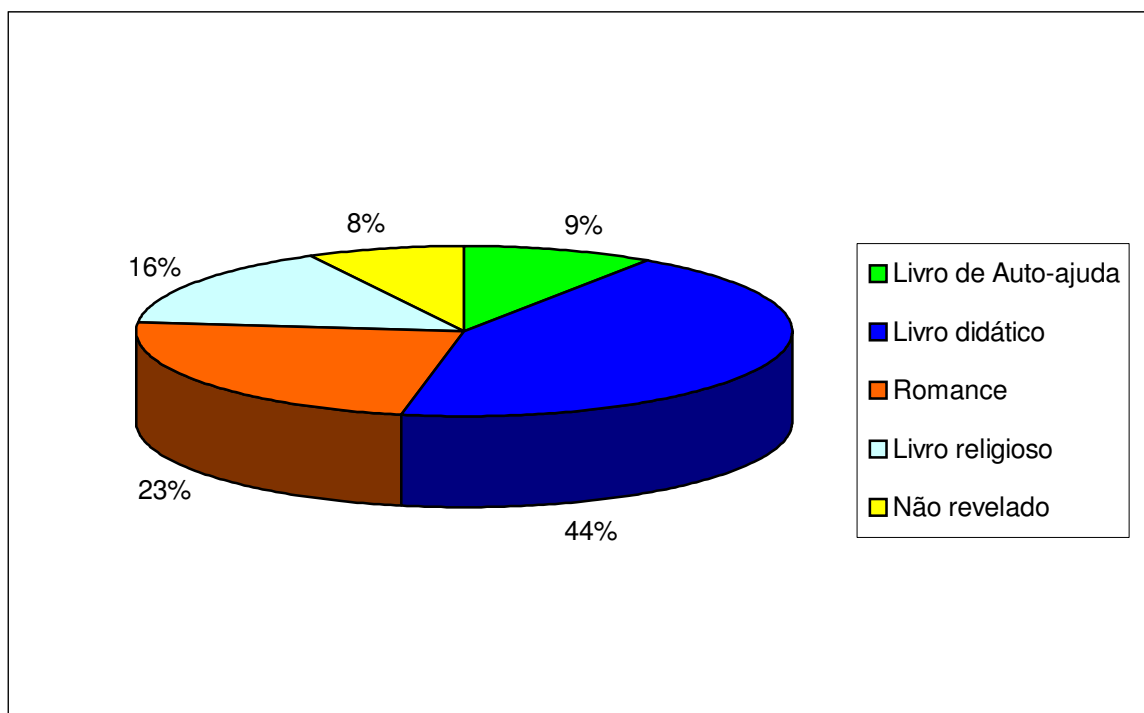
Outro grupo de textos que compõem o repertório de leitura desses professores corresponde aos impressos que a escola considera como uma leitura organizada para apoiar o trabalho de ensino, fazendo com que os professores estejam sintonizados com os temas, assuntos, problemáticas que a escola acredita que sejam mais relevantes para a leitura e reflexão. A maioria da leitura feita pelos professores corresponde aos textos do livro didático, conforme nos aponta a Figura 19.

Porém, isso não impedirá que o leitor tenha uma preferência sobre determinados textos, que não os didáticos. Transitar por diversos tipos de textos está se tornando uma prática nas sociedades letradas, pois a própria escrita está se oferecendo em quantidade e de formas diversas. Encontramos a escrita em lugares variados como no muro, no outdoor, no impresso, no vídeo, etc. O leitor recente lê, independente da sua vontade, já que a escrita se encontra exposta em espaços alternativos.

Pela sua própria especificidade discursiva, os textos acadêmicos exigem uma participação mais efetiva do leitor. Esses textos exigem que o leitor participe intensamente de sua leitura, seja redobrando a sua concentração, seja estabelecendo relações entre as várias partes do texto, seja chamando a atenção para outras informações já apreendidas anteriormente. Portanto, essa leitura, por sua própria natureza, diferencia-se das demais que ocorrem como leituras prazerosas.

Uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal. Consideramos aqui a leitura como hábito pessoal, e não como prática educativa. A maneira como lemos hoje, quando o fazemos sozinhos, manifesta uma relação contínua com o passado, a despeito da leitura atualmente praticada nas academias. Conforme qualquer outra atividade

mental, a leitura deve atender a uma preocupação central, ou seja, algo que nos é útil. A leitura deve ser útil, deve aproximar aquele que lê daquele que escreve e deve propiciar, antes de qualquer coisa, a reflexão.



**Figura 19 - Livros escolhidos pelos professores de EJA, para leitura.**

A necessidade de se tornarem “independentes” estimula esses alunos, mas somente este fator não é decisivo para que voltem a estudar. Alguns procuram na escola a socialização por se sentirem solitários em casa, outros são levados às salas de aula por condição de permanência no trabalho, quando este exige que o empregado seja alfabetizado. Essa é uma condição que nos leva a deduzir ser uma das mais importantes para a procura da escola por esses sujeitos.

Eles querem aprender a ler e escrever para não precisarem de ninguém que faça isso por eles. Açam ruim pedir as pessoas para escreverem ou lerem uma carta deles. Dizem que as pessoas, muitas vezes, não têm boa vontade para prestar esse favor. (PrM42)

Eles dizem que precisam aprender a ler e escrever para poderem participar de tudo de uma forma mais ativa. Açam ruim quando alguém ler ou escreve para eles, pois eles não conseguem dizer tudo que tem vontade. E quando alguém lê também está descobrindo o que muitas vezes só eles poderiam saber (PrE103).

Uma vez uma aluna me falou que quando ela começou a ler e escrever sozinha sentiu a mesma sensação de quando saiu de casa para trabalhar e se manter sem a ajuda da família. Achei interessante essa colocação, pois ela demonstra a importância que tem essas ações nas vidas dessas pessoas ( DM1).

Os sujeitos já nascem em um mundo estruturado pelas representações sociais, e é com estas representações que eles se desenvolverão. Assim, um sujeito especial, que já 'vem rotulado' pela sociedade, ao entrar na escola terá que conviver com as representações que seu professor faz da sua diferença/deficiência, sejam elas quais forem. Nesse sentido, é que a representação que o professor faz de seu aluno é importante, ela definirá a forma das relações entre eles e dará sentido às experiências a serem vivenciadas.

Contamos com uma heterogeneidade muito grande de alunos. "O educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade de bagagens culturais" (Proposta curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA, Ação Educativa/ MEC, 1997, SP/Brasília). O fracasso do aluno em aprender a ler e a escrever, parece estar, entre outros fatores, relacionado à sua experiência prévia com o universo do mundo da leitura e da escrita e ao tratamento pedagógico dado à aprendizagem da língua.

A alfabetização é condição primordial para que o aluno continue freqüentando as aulas. De acordo com o professor DE26, um de seus alunos, quando fez sua inscrição, disse que se em um mês não aprendesse a ler e escrever abandonaria o curso. Por outro lado, não adianta apenas alfabetizar o aluno, é preciso também letrá-lo, daí a necessidade de usar um material diversificado e associar sempre o aprendizado da leitura e da escrita ao seu uso social. Isso nos permite garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. (Proposta curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA, Ação Educativa/ MEC, 1997, SP/Brasília-1). As professoras acreditam que vários aspectos são causadores do fracasso dos alunos. Porém, as mudanças só ocorrerão quando houver a confluência de um desejo e de uma necessidade por parte dos alunos e também de alguns professores. O cansaço pelo trabalho é apontado como uma das razões mais fortes para aqueles não terem tanto proveito nesses cursos:

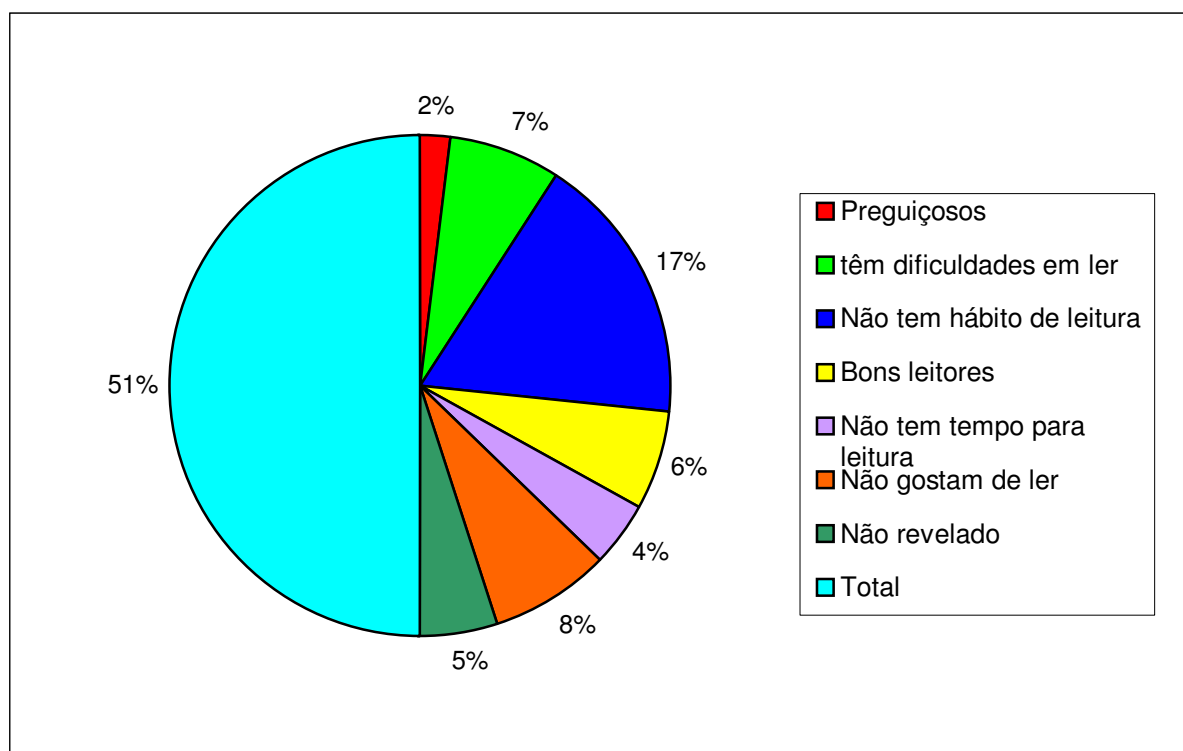
Eles são analfabetos, carentes, e falta incentivo para freqüentarem uma escola. A resistência já começa daí. Trabalham para sobreviver e manter a família. Tudo isso influencia negativamente, pois ficam sem tempo para os estudos (PrM 51).

São tantos os problemas que esse pessoal enfrenta que fica difícil saber onde vão encontrar incentivo para continuar os estudos. Normalmente eles desistem antes da metade do curso. Fico com pena, mas não existe forma de segurar alguns na escola. Eles realmente encontram muita dificuldade em aprender (DM10).

Muitos já estão tão cansados do trabalho que não tem energia para mais nada. Não existe técnica para manter alguns acordados na aula. Sei que se vão ali é para aprender, mas como a grande maioria trabalha no campo, ou em construções, ficam muito cansados no final do dia (DE25).

Todo o trabalho que os professores realizam para produzir e organizar as leituras que serão oferecidas aos seus alunos é orientado pelas representações que eles têm dos seus alunos como leitores (Figuras 20 e 21) e também da leitura que eles acreditam ser a mais coerente para estudo.

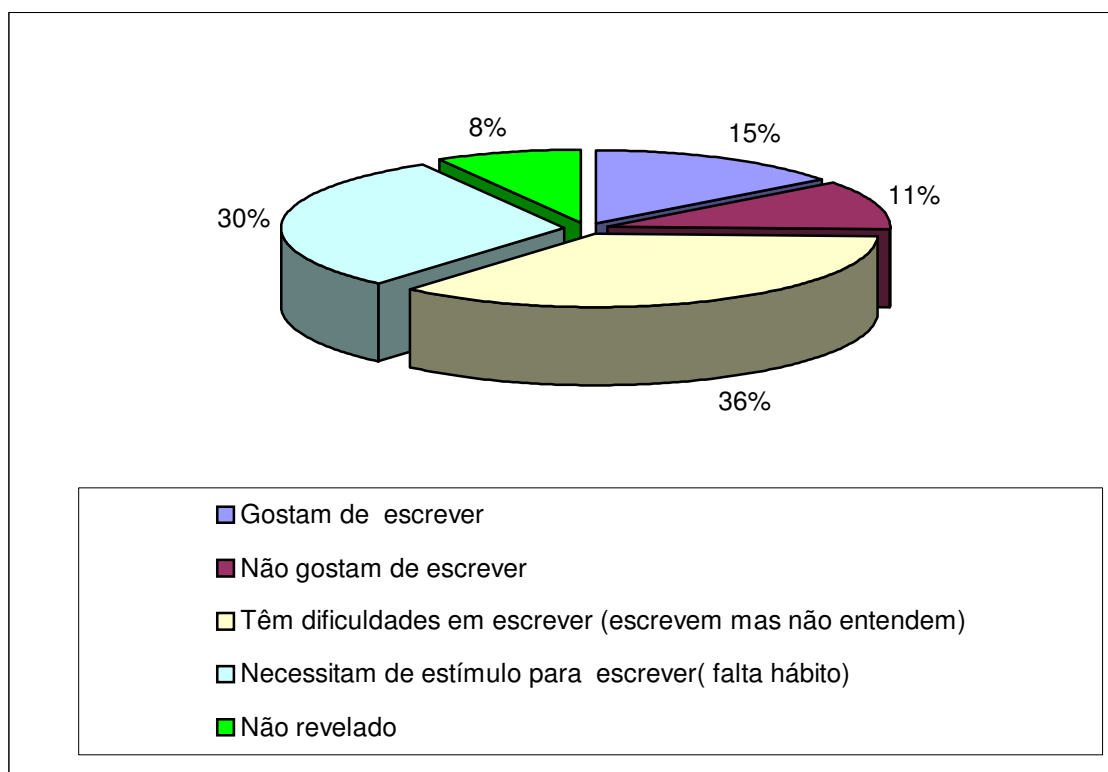
Observa-se também que os professores, em sua grande maioria, são as pessoas que, partindo de certas expectativas de leitura, agenciam a forma pedagógica a partir da qual os alunos devem interagir com determinados textos. De acordo com Corrêa (2001, p. 28) “essas providências são tomadas em função de uma previsão de leitura, uma expectativa quanto ao modo como os alunos devem se relacionar com os textos que lhes são propostos.”



**Figura 20 - Representação dos professores de EJA sobre os seus alunos enquanto leitores.**

Percebemos que os professores configuram-se como geradores de certos *protocolos de leitura* que também pretendem condicionar o acesso, a apreensão e compreensão de certos textos. Corrêa (2001, p. 28) ainda afirma que: “disso resulta que os leitores idealizados pelos autores, pelos editores e pelos professores não são os mesmos, pois entre os trabalhos de cada um desses profissionais podem surgir diferentes expectativas de leitura”. Os professores submetem os textos a condições tais que as mesmas interferem na forma como os leitores os receberão. Assim temos o momento da recepção/apropriação dos textos, pelos leitores, da forma como o professor propõe para eles. Como afirma Certeau (1994, p. 19), “sempre é bom recordar que não devemos tomar os outros por idiotas, ou ainda, ler é uma operação de caça, e muitas vezes, caça não autorizada”.

É a escola e a professora que autorizam ou desautorizam as leituras feitas pelos sujeitos, que instituem o "conseguir ler", conseqüentemente, criando mecanismos/modelos que legitimam ou excluem determinadas práticas. Os estudos de Fraisse (1997) mostraram-nos a leitura como um ato criador, de liberdade, único e apto a fazer a obra vir ao mundo. Porém, normalmente, na dimensão escolar “a obra viver pela liberdade do leitor” é algo que é dificultado.



**Figura 21 - Representação dos professores de EJA sobre os seus alunos, enquanto escritores.**

Além dessa visão de aluno/leitor, feita através do professor, temos também o reconhecimento do papel ativo do leitor, capaz de construir uma outra produção, mesmo diante dos condicionamentos dos professores. Certeau (1996, p. 49) descreve a leitura mediante à idéia de que os leitores são realizadores de um trabalho de produção, e não apenas de assimilação

[...] uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. Mas incapaz de fazer estoque (salvo se escreve ou 'registra'), o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele se esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) [...]. Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma 'invenção de memória'.

A citação acima nos faz pensar os leitores e a leitura nas suas diferenças e variações configuradas por uma série de contrastes existentes entre a leitura imaginada pelos professores e as leituras realizadas pelos alunos. A leitura dessa forma é vista como *produção*, ou como a imagem que Chartier propõe da leitura, como uma prática de apropriação.

De um modo geral, os professores revelam uma representação negativa dos seus alunos leitores:

Eles não têm o hábito de leitura. Eles trabalham em espaços alternativos e quando chegam em casa estão cansados. Não lêem. Mesmo porque muitos ainda não sabem ler e os que sabem alegam cansaço e falta de tempo. O que se percebe é que fora da escola eles não lêem nada (PrE64).

A maioria desses alunos trabalha no campo, em tempo integral, e quando retornam para suas casas estão muito cansados para fazerem qualquer tipo de leitura. Mal freqüentam as escolas. E somente nesses momentos é que fazem um pouco de leitura (PrM53).

Entre as falas dos professores, percebemos a figura de um aluno completamente despreparado para enfrentar, de forma satisfatória, o mundo de leitura da escola. Mesmo tendo um depoimento que tenta demonstrar uma menor negatividade desses alunos como leitores, observamos a dificuldade de sustentação desse sujeito no espaço escolar.

Alguns alunos da minha sala fazem alguma leitura fora da escola. São aqueles mais jovens, que gostam de ver fotos de artistas nas revistas. Mas são leituras superficiais, de revistas de fofoca. Ou então lêem revistas em quadrinhos. Tem também os leitores da Bíblia. As leituras que indico para casa, através do livro didático, são praticadas por poucos deles (DE36).

É interessante observarmos que mesmo sendo apontado pelos professores PrM53 e PrE64 que eles não lêem ou não gostam de leitura, podemos perceber que nenhum dos depoimentos chega a retratar esses alunos como não-leitores. Mesmo com todos os argumentos utilizados pelos professores, reforçando que esses alunos não têm tempo ou mesmo lêem leituras consideradas supérfluas, encontramos os sinais de que eles lêem.

Observamos também que as leituras que os alunos dizem fazer são reconhecidas como insignificantes, sem valor. O que também observamos é que essas leituras funcionam, em grande parte, como elemento reforçador da imagem negativa dos alunos como leitores.

Essa forma negativa com que os professores representam seus alunos, como leitores é, muitas vezes, contrastante com as idéias do que seriam o leitor e a leitura ideal em EJA. O próprio reconhecimento desses alunos como aqueles que não possuem o hábito de leitura, ou mesmo os que não tem tempo para tal atividade, revela um distanciamento em relação ao modelo de leitor com o qual os professores operam, ou seja, o de leitor que possui certas competências e disposições para a leitura, que o tornam preparado para ingressar no mundo da leitura.

Mesmo com todos os problemas de leitura citados pelos professores, os mesmos consideram que toda a experiência que os alunos tiveram com a leitura antes de ingressarem na escola condiz com o modelo de leitura e de leitor que eles esperavam encontrar em suas salas de aula.

Eles quase não lêem. Não incorporaram a leitura no seu dia-a-dia. Quando lêem é por obrigação. Eu sempre peço a eles para fazerem a leitura em casa, para discutirmos o texto na próxima aula. São raríssimos os alunos que gostam de ler. Mas sabemos das dificuldades desses sujeitos. Eles chegam a noite na escola, cansados, mas como vontade de aprender tudo que têm direito naqueles momentos que estão ali. É como se o tempo fosse somente aquele, para aprendizagem (PrE105).

Tenho pena ao ver aquelas criaturas chegarem às escolas, exaustos, mas com vontade de ler e escrever. Eles querem ler o que está escrito nas faixas, nas ruas; querem ler a receita médica, a bula dos remédios que seus patrões compram. Mas o tempo que têm para isso é exclusivamente aquele ali, na sala de aula. Poucos são os que dispõem de um tempo livre durante o dia, que não seja aquele (PrM55)).



No entanto, não é apenas para o mundo do trabalho que esse conhecimento é importante. Para a ampliação da participação social e exercício efetivo da cidadania ser um usuário competente da linguagem escrita é, também, condição fundamental.

Estudos e pesquisas têm mostrado que, se a leitura e a escrita não constituem uma prática importante na vida cotidiana, o tipo de valor que essas atividades assumem não poderá servir de motivação para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, sujeitos que não trazem da sua experiência diária uma vivência mais significativa com relação à língua escrita deveriam encontrar na escola esta fonte de motivação. Entretanto, sabemos que a influência do ambiente familiar, tão somente, não é determinante absoluto na prática da leitura.

Existem outros fatores que interferem na produção da mesma como parte das atividades diárias. Os professores pesquisados, em grande parte, disseram que para esses alunos de EJA a escola, que oferece aulas gratificantes e produtivas, é o espaço ideal para formar leitores e escritores, pois os mesmos sabem as dificuldades que esses alunos encontram fora do espaço escolar.

Esse modelo de leitura, imaginado pelos professores, é o modelo que aprenderam através de seus estudos, com o método Paulo Freire. Esses professores aprenderam com este modelo que o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-significação de significados. Esse método tem como fio condutor a alfabetização visando à independência. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente nos campos social e político. Sendo assim, para Freire, a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

A educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (FREIRE, 1987, p. 81). A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no

tripé educador-educando-objeto do conhecimento. O diálogo entre elas começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima o tripé freiriano numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica. Portanto, os professores trabalham a leitura dessa forma, mostrando a importância da mesma para o crescimento do sujeito.

Devemos retomar aqui a formação de professores como uma ação que deve ocorrer com o objetivo de contribuir para um ensino de leitura e escrita efetivo e de qualidade. Os conteúdos trabalhados nas atividades de formação devem ser definidos com base nas solicitações dos professores, em torno de alguns problemas de aprendizagem e dificuldades para produzir textos encontrados em sala de aula. Assim como Soares (1985) e Smolka (1988), compreendemos que esses professores tiveram a oportunidade de reconhecer que a tarefa de mediar a apropriação da leitura e da escrita não é exclusivamente escolar, uma vez que esta trajetória também é marcada pelas leituras e escritas para além da dimensão escolar, já que estas práticas antes de serem escolares são sociais.

Na perspectiva da Psicologia Social, o homem é concebido como um ser social, que se constitui mediante um processo de interação. Através da linguagem, seja verbal ou não, significados são repassados através de um processo de comunicação socializada. Assim, as normas, regras e concepções da sociedade vão sendo internalizadas pelo sujeito. Moscovici (1978), dentre outros teóricos, destaca que o homem não absorve os conteúdos tais quais lhes são repassados. Ao contrário, segundo ele, os sujeitos os reformulam quando com eles se deparam. Essa reformulação ocorre principalmente devido ao fato de o indivíduo ser ativo e não meramente passivo diante do mundo. Ele pode às vezes simplesmente reproduzir os significados recebidos, mas em outras, a apropriação que faz da realidade passa por um processo de reorganização dos significados que lhes foram fornecidos.

Uma das maneiras do indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade, conforme Moscovici (1978), seria via representação social, compreendida como uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. É a representação social desenvolvida no próprio processo de interação social,

particularmente, naquelas situações relativas à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos (JODELET, 1989).

Segundo Jodelet, as representações sociais poderiam ser consideradas, num sentido mais amplo, como uma forma de pensamento social, da mesma forma que esse pode ainda ser concebido como a realidade que é formulada pelos sujeitos dos diversos segmentos de uma sociedade. São esses significados compartilhados que possibilitam a construção de perspectivas comuns. Neste estudo, a representação social de professor que os docentes formulam em relação a sua profissão foi apreendida a partir das concepções que os mesmos elaboram sobre o que seja professor e trabalho docente em educação de jovens e adultos.

Assim percebemos que a complexidade de ser professor, não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas sim ser profissional – pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência, e dessa forma o professor estará se constituindo.

Atualmente, discussões sobre propostas pedagógicas, qualidade de ensino, políticas salariais, dentre outras, têm permeado os âmbitos da Educação em nosso país, atingindo, direta ou indiretamente, toda a população, haja vista que a educação se constitui como um bem primordial da sociedade, considerada por muitos como um elemento essencial para o progresso de um povo. A responsabilidade pelo saber e a transmissão de conhecimentos têm se caracterizado historicamente como funções atribuídas ao profissional docente. Analisaremos as representações sociais desses professores enquanto docentes de Educação de Jovens e Adultos.

Durante essa pesquisa, e no momento das entrevistas, percebemos que muitos professores possuíam experiência e reflexão sobre a prática desenvolvida. Sabemos que duas concepções pedagógicas podem ser visualizadas no mundo contemporâneo. Uma, considerada tradicional, que privilegia a reprodução do conhecimento e outra, considerada inovadora, que privilegia a construção do conhecimento. Na concepção tradicional, o professor assume o papel de transmissor de conhecimentos e na concepção inovadora o professor transforma-se em mediador e orientador de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. O professor transmissor percebe o conhecimento como produto e parte do pressuposto

que o conhecimento é imutável e intocável. O aluno é um mero receptor, não interferindo diretamente nesse processo. O professor mediador e orientador parte do pressuposto de que conhecimento é um processo de troca de experiências, organizadas e sistematizadas em torno da aprendizagem. É produção e, está, portanto, em constante mutação. Esses professores confirmaram praticar a concepção inovadora do conhecimento e se consideram professores mediadores e orientadores, que vê o conhecimento como processo e está em constante mutação. Também disseram refletir a respeito do ler e do escrever como questões específicas do seu fazer, como forma de ensinar a pensar e como possibilidade de estabelecer relações interdisciplinares que certamente enriquecerão a sua prática pedagógica.

Podemos esperar um professor atualizado, bem formado e preocupado em refletir sobre seu trabalho com os desníveis salariais existentes? O que um professor lê hoje em dia? Qual jornal assina? Quais livros pode comprar para se atualizar? Quando, como e onde acessa a Internet se não ganha nem para sua sobrevivência? Quais programas de TV assiste com a jornada de mais de 50 horas correndo de escola em escola? Vamos observar as respostas dos professores sobre esses aspectos:

Francamente, o que ganho é muito pouco, por isso tenho de trabalhar dobrado. E mesmo assim não dá. Pergunto muitas vezes por que não estudei para ter outra profissão. (PrM57)

Infelizmente nossa profissão não oferece uma remuneração decente. Precisamos sempre arranjar uma outra escola, particular, para lecionar para poder pagar nossas contas. É um absurdo o que se ganha (PrE86).

O discurso dos professores entrevistados e as respostas dos questionários dividem as opiniões entre alguns professores sobre o trabalho realizado em sala de aula. Eles disseram trabalhar a leitura e a escrita de forma significativa, utilizando material diversificado para que as aulas fiquem mais dinâmicas, e garantiram que sempre ocorre interação entre os alunos e destes com o professor. O discurso dos professores é inovador, apresentando propostas de trabalho significativos com a leitura; escolha do texto de acordo a realidade e necessidade do aluno; diversificação do material para atrair mais para a leitura; aulas mais dinâmicas e processuais; troca e cooperação entre os alunos e o professor.

E a prática? E o seu discurso sobre esta, mais especificamente? Quando

um indivíduo se coloca nos dois eixos da questão, é importante entender que pode haver diferença entre viver uma prática e falar sobre o que se pretende dela, conforme pontua Cunha:

O professor pode teorizar sobre formas mais recomendáveis de estabelecer relações com seus alunos e, na prática, vivenciar situações em que reaja de modo diferente manifestado teoricamente, ou então pode contar uma experiência vivida, acrescentando ou subtraindo alguma informação (CUNHA, 1996, p. 38).

O texto, para esses professores, apresenta-se como pretexto para a leiturização, para construção do sujeito leitor. Mesmo quando aparece em outra forma, como histórias e músicas, está sendo utilizado para contribuir para a formação do sujeito leitor, como tem sido o resultado dos alunos que tem se submetido a esse modelo de apropriação da leitura. O entusiasmo pela leitura ressurgiu devido à construção de significados. Nesse caso é o prazer da criatividade, e junto a esta, o desejo de ler, que se pretende.

A interação é permitida em todo o espaço analisado. Para tal comprovação, basta nos reportarmos à fala das professoras PrE86, DM11 e DE39 (p. 167). Os professores compreendem que a intervenção pedagógica e as relações estabelecidas entre os alunos e destes com a professora, podem provocar avanços que não ocorrem espontaneamente.

Sendo trabalhado nesta perspectiva observada, o aluno se colocará numa posição de co-participador; não aceitará, portanto, interagir com o outro, permanecendo no estado de mobilidade criado pela professora que procura estabelecer uma relação dialógica com o aluno e entre esse e os colegas, para que, num processo cooperativo, reconheça-se e se constitua como um sujeito que sabe e pode aprender.

Observamos que muitos professores possuem muita experiência e reflexão da prática desenvolvida. Eles sabem que alfabetizar o sujeito é, entre outras coisas, ensiná-lo a ler, a confrontar ou a usar os mais diversos tipos de textos, mesmo que o aluno ainda não os decodifique com precisão. Os professores reconhecem que os alunos sabem “ler”, que eles percebem nitidamente o texto mais coerente e mais prazeroso de se ler. Esses sujeitos são capazes de reconhecer no texto preferido as experiências concretas do seu mundo vivido com o outro, através do *cantar* as cantigas de roda, herança de uma cultura em que as interações lhes

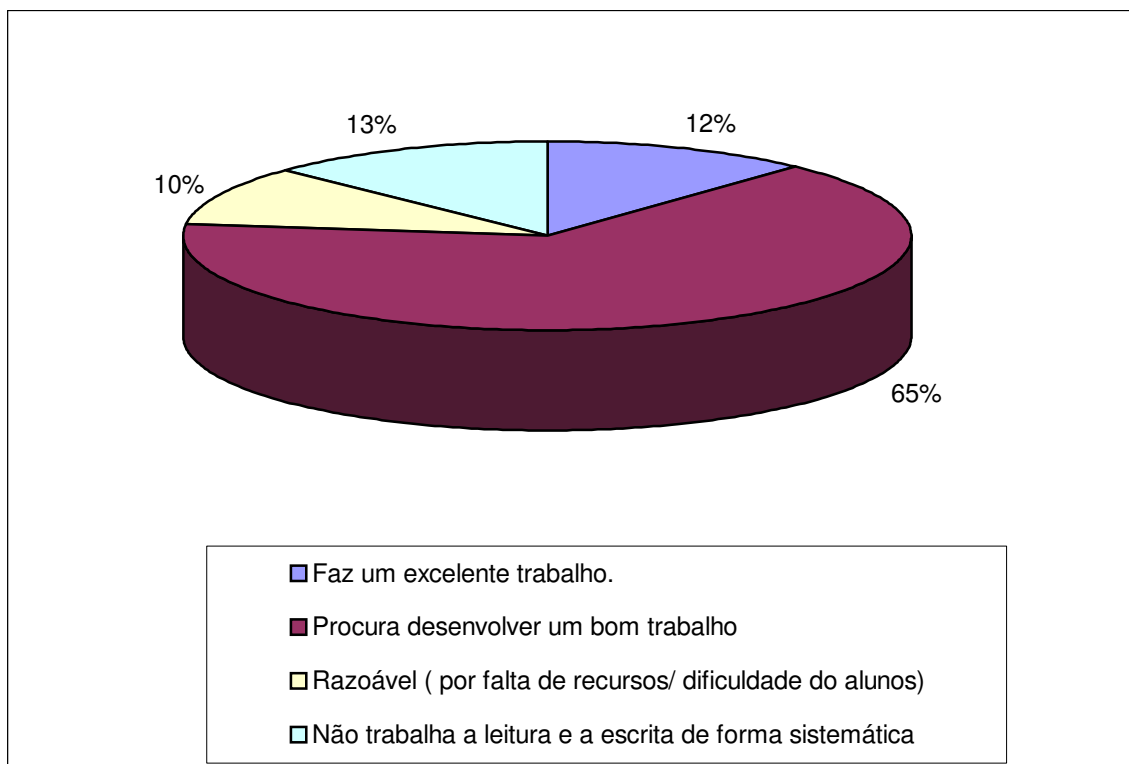
possibilitam uma leitura de um mundo particular que essas escolas consideram no seu processo de leiturização. Portanto, os comportamentos apresentados por esses professores estão distantes do que escreveu Martins (1994, p. 28):

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar; pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem. Contexto esse permanentemente aberto a inúmeras leituras.

E, ainda, Kato (1987, p. 6):

Nesse processo de aquisição é importante as inferências e predições ditadas pelo conhecimento lingüístico e extralingüístico do leitor. Entretanto, as metodologias não exploram esses conhecimentos, e a aprendizagem é vista como um processo meramente receptivo.

Portanto, os professores disseram utilizar palavras e textos vinculados ao mundo dos sujeitos, viabilizando, desse modo, as possibilidades de leitura e de interação entre eles e o seu meio (Figura 22) .



**Figura 22 - Representação do professor de EJA para o seu trabalho.**

Esses professores procuram fazer com que seus alunos descubram o desejo para um mundo de leituras.

Procuo trabalhar da forma mais saudável com meus alunos para que eles realmente aprendam. Sei que estão cansados do trabalho que tiveram durante o dia e então crio estratégias para que participem do assunto que vou trabalhar. Faço leitura de notícias, de histórias, e sei que eles gostam muito (PrE60).

Considero meu trabalho bom, desde quando vejo os resultados nos meus alunos. Converso muito com eles sobre as dificuldades que sentem, mas que digo que vencerão. Eles sempre conseguem aprender a ler e escrever no tempo que é estabelecido. Então penso fazer um bom trabalho (PrM12).

É muito difícil trabalhar com EJA. Temos de ter muito amor com as pessoas que lidamos e mais, muito amor ao que fazemos. Precisamos de muita paciência também, pois muitos deles apresentam muita dificuldade em ler e escrever. E as pessoas para trabalharem com EJA deveriam se escolhidos de forma melhor (DM20).

Observamos nas falas desses professores que, na perspectiva do ensino como produção do conhecimento, a sala de aula é um espaço onde um grupo de sujeitos/atores estão envolvidos para o alcance de um objetivo ou solução de um problema. O ato pedagógico se realiza pelo diálogo. A motivação é um dos aspectos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem. Eles reconhecem que os sujeitos que freqüentam as escolas de Educação de Jovens e Adultos necessitam de motivação para continuarem seus estudos. Na sociedade do conhecimento, segundo Drucker (1997) a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo pode ser mais importante do que as matérias. Portanto, o estudante deverá assumir a responsabilidade por sua aprendizagem.

Desta forma, a educação deve, além de se preocupar com a formação básica dos indivíduos, fornecer o conhecimento dos processos, ensinar como fazer para chegar aonde se quer chegar, incentivar para que se encontrem soluções via processo criativo, como fazem esses professores. Assim sendo, o professor assume o papel de orientador, de instigador e de motivador do processo educacional.

Como podemos observar, na resposta do Prof. DM20, é comum encontrar argumentos que justificam a escolha pelos professores, da EJA, devido ao trabalho ser considerado mais fácil do que aquele com crianças e adolescentes. Porém, evidenciamos que essas concepções têm mudado e que os espaços ocupados pelo tema nos vários setores da sociedade movimentam um intenso debate sobre essa modalidade de ensino.

As questões levantadas sobre EJA indicam a necessidade de o projeto pedagógico levar em conta as singularidades dos alunos. Sabemos das dificuldades de promoção de trabalhos que valorizem os sujeitos diante de identidades sobrepostas e sabemos também que a escola deve ser o local onde situações, entre professores e alunos, sejam criadas para que uns e outros percebam o próprio cotidiano, os conflitos, as contradições e as ambigüidades.

Cabe ao professor garantir o movimento, o fluxo de energia. Isto significa incentivar o diálogo propondo questões para serem analisadas ou criando situações desafiadoras e reflexivas. Este processo visa formar profissionais competentes. Competência profissional que engloba, no sentido de Demo (1998), "os desafios de saber pensar e do aprender a aprender". Deste modo, a meta desses professores ao optarem pela concepção pedagógica inovadora foi a de contribuir para a formação de sujeitos competentes: que saibam pensar e que estejam aptos para aprender a aprender.

Alguns professores expressaram, através do seu discurso, elementos de uma representação social de professor associada às questões sociais mais amplas, direta ou indiretamente, relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. O professor é percebido não somente como transmissor de conhecimentos, mas como responsável pela construção da cidadania, favorecendo a consciência crítica e reflexão da ordem social estabelecida, possibilitando a sua transformação. Ao professor compete também a responsabilidade de ensinar a aprender, despertar nos alunos a habilidade para crescer. A ênfase está, pois, não somente na apreensão dos conteúdos, mas também no processo de ensino, tendo em vista uma perspectiva de futuro. Observe-se que esses docentes organizavam as suas imagens de professor, destacando o caráter social e o individual da profissão docente:

Quem trabalha com educação deve ser um profissional comprometido com o crescimento do povo, de uma forma geral. Ele deve ajudar o aluno a se descobrir e a partir daí ajudar a sua família e a sociedade (PrM3).

Acho que uma das tarefas do professor é ajudar o sujeito a desempenhar o seu papel em qualquer lugar. Ele deve na sala de aula aprender seus direitos e seus deveres, além de aprender a ler e escrever (PrE108).

Sei da minha responsabilidade com meus alunos e por isso procuro conversar com eles sobre muitas coisas. Não só trabalho com leitura e escrita. Gosto de discutir com eles sobre vários assuntos que estão nas revistas, na televisão, e eles participam da discussão com propriedade (DM12).



Ensinar é a profissão mais importante de todas. Veja só, todas as pessoas tem de passar pela escola para aprender seu ofício. O professor é quem ensina a todos. É quem constrói o conhecimento. Portanto, para mim é a maior e mais importante das profissões (DM17).

As representações sociais desses professores podem ser evidenciadas nas verbalizações acima. Também temos a imagem de professor para quem o exercício docente é caracterizado como uma ferramenta necessária para ascensão social do sujeito; reflete o caráter individual da profissão (prof. DM17). A imagem agente transformador é predominante entre os entrevistados, refletindo uma preocupação acerca do papel e importância da sua profissão, seja para o êxito individual dos alunos, seja para a própria sociedade.

O professor é também percebido como figura afetiva responsável pela formação moral e de hábitos de seus alunos, de forma abnegada, substituindo ou extrapolando atribuições da educação formal, mantendo relação próxima com os alunos, atendendo a demandas afetivas. Tal imagem se apresenta nos trechos que se seguem:

Ser professor não é tarefa fácil. É uma profissão que deixa a gente esgotada. Dar aula, ensinar não só a ler e escrever. É uma profissão muitas vezes dolorosa. Mas vale a pena os resultados que temos.(PrM25)

O professor tem de gostar muito do que faz, senão não consegue cumprir o seu papel. Tem de dar muito amor e carinho para aqueles sujeitos que trabalham duro durante o dia e estão ali com muita vontade de aprender.(PrE70)

A parte humana tem de pesar muito forte com esses alunos, pois eles muitas vezes precisam mais do diálogo, da atenção, do amor da gente do que mesmo de aprender a ler e escrever. O diálogo fala alto na sala de aula.(DM19)

Conheço a minha responsabilidade enquanto professora de EJA e procuro fazer o melhor para atender as expectativas que sei estarem presentes nos sujeitos que serão meus alunos. Também que vou lidar com pessoas que possuem muitos problemas extra classe e por isso tenho de procurar ser amiga deles, antes de tudo.(DE40)

No que diz respeito à prática pedagógica, os professores acreditam desempenhar um bom papel. Eles revelam que a função do professor está além de transmitir conhecimentos e acreditam que ensinar e aprender são artes que estão nas mãos do educador que busca inovar e também que o conhecimento universal possa ser compartilhado, incluindo os cidadãos na sociedade.

Nesta perspectiva, admitem a concepção de educação em que o educador não é só o agente narrador, e os alunos não são os passivos ouvintes. Todos concordam que a função do professor é ser o mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, ou orientador do sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Também não esquecem que o sujeito traz consigo uma experiência de linguagem oral na modalidade coloquial e uma “bagagem” cultural. Sabem que se não levarem isso em consideração, a escola pode reprimir o dialeto do sujeito e seus modos de representação do mundo. Constatamos, através desses professores, que as atividades de reflexão e operação sobre textos são propícias à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos na área de leitura e escrita.

Ao configurarem sua representação social de professor em bases afetivas, atribuindo ao docente o compromisso com a formação moral de seus alunos, os professores evidenciam uma imagem da profissão docente em que a relação humana deve permear a Educação. Os professores são figuras que representam modos de relação afetiva e a influência exercida por esses, sobre o comportamento e atitude dos indivíduos, respalda-se numa lógica do amor.

De acordo com Carvalho e Simões (2002), a identidade do professor tende a ser definida, na literatura expressa em periódicos nacionais, de forma multidimensional e interdimensional. A literatura pesquisada pelas autoras define a identidade do professor como a de um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, atitudes e agindo em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros. Assim sendo,

A identidade do professor não é um dado adquirido, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. A maneira como cada um de nós ensina está dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino (KRAMER; SOUZA, 1996).

Em síntese, uma das conclusões a que se pode chegar é que a representação social parece destacar o discurso social se construindo e se constituindo referência para os seus falantes, antes mesmo de sua apropriação por eles, desde que elementos do processo de profissionalização estão presentes nos discursos dos professores, mesmo que eles não tenham ainda tomado consciência do seu significado. Sendo assim, a docência parece se encontrar num processo de transformação, em que o modelo tradicional de professor, apesar de considerado

ultrapassado, ainda persiste no vocabulário docente, convivendo lado a lado com as novas concepções e propostas. Com efeito, observa-se nos discursos dos sujeitos a presença de elementos considerados indicadores de profissionalização associados à uma imagem caracteristicamente afetiva. Isto poderia ser considerado uma ambigüidade na estruturação de um novo modelo de professor. Por enquanto, concebe-se ainda o exercício da docência como profissão num contexto de relações interpessoais calcadas no afeto.

A concepção de docência que advirá dessa ambigüidade está relacionada com linhas mais gerais de projetos político-sociais que consigam a adesão na sociedade brasileira, valendo aprofundar a discussão sobre as concepções de professor presentes em nossa sociedade e que são internalizadas pelos docentes como seres sociais porque constituem momento necessário à compreensão de sua própria prática profissional. Nesse sentido, indubitavelmente, estudos com relação as representações sociais dos docentes constituem uma tentativa de ampliar a compreensão dos aspectos que envolvem a educação na nossa sociedade.

A capacitação efetiva de docentes para atuar nessa perspectiva de EJA, que vise o desenvolvimento do sujeito autônomo, tem como finalidade levar esses profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, onde a avaliação e re-avaliação, bem como os questionamentos, são permanentes, a fim de que possam rever esta prática e compartilhar experiências e novas idéias com seus colegas, pondo fim na prática individualista da formação e do exercício profissional.

Compartilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam, é necessário a participação nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe aprimorar-se pessoal e profissionalmente. A formação do professor deve ser continuada, diferenciada e vista como uma ação que vise ampliar as competências, a fim de desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões.

Os educadores devem estar dispostos às mudanças e estar constantemente revisando seus conceitos, ideologias e valores, para atuarem como elemento facilitador no processo de conscientização da construção de sua cidadania. Esse processo de construção deve partir das suas práticas e dos conhecimentos prévios que estas práticas possibilitam. Os professores devem ser “colocados em um contexto de aprendizagem e aprender a fazer fazendo: errando,

acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando” (LEITE, 1999, p. 28).

Não podemos omitir que o professor não é causador de todos os problemas que a escola vem enfrentando. Ele também é, muitas vezes, vítima de uma formação insuficiente, das difíceis condições de trabalho e dos baixos salários. O professor, neste sentido, precisa ser compreendido, mas, ao mesmo tempo, deve ser chamado às suas responsabilidades, deve assumir seu papel, seu compromisso com a mudança da realidade.

O professor precisa de um repertório de conhecimentos, de um verdadeiro amálgama de saberes: os das disciplinas, os curriculares, os pedagógicos, os da experiência e o da ação pedagógica, e em meio a esse conjunto de saberes descobre-se que o saber da experiência ou da prática exerce uma importância fundamental na definição da identidade profissional do docente da EJA.

Os professores dessa pesquisa demonstraram apresentar em comum uma expectativa: “participar de uma nova proposta na educação já que (alguns) estavam de certa forma desanimados com a atual situação” e essa certeza fica caracterizado pela fala dos professores:

Eu optei por trabalhar na EJA, porque tinha curiosidade de conhecer o trabalho com jovens e adultos. Percebi que no EJA todos os professores e todas as disciplinas tem o mesmo valor. Muito interessante isso. (DE22)

Cansei de trabalhar com o fundamental e perceber que o trabalho com a equipe de professores não ia para frente. Nesse ínterim, em função de uns trabalhos que tinha de fazer sobre Paulo Freire, peguei alguns livros sobre esse autor para ler e fui gostando do que ele dizia. Surgiu essa proposta e eu resolvi aceitar. (DM18)

Achava que o ensino médio era a minha praia. Comecei a desiludir com o tempo. Não via muita coisa mudando. Ou quando se dava era de forma muito lenta. Parti pa EJA para radicalizar mesmo. Tenho consciência da diferença entre os alunos, enfim, de todas as diferenças. Mas percebi que nesse espaço temos muito estudo e realmente podemos ver resultados. (PrM56)

O descontentamento com a situação atual do ensino foi um dos pontos de opção, mas, além deste, outros fatores influenciaram a decisão dos educadores em participar do ensino de EJA. As trocas de experiências e a amizade são fatores importantes destacados para a escolha ou opção de pertencer a este grupo pedagógico. Sentir-se bem no grupo, motiva as aprendizagens e a condução para

novos desafios pedagógicos. A certeza de aprendizagens e trocas coletivas fortalece o trabalho docente. “Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação”.(MOITA, 1992, p. 115).

Nas falas de alguns professores podemos perceber claramente que o grupo ao qual pertence faz diferença e sem dúvida também interferirá na construção da identidade deste professor da EJA, já que a realidade de trabalhar com adultos não faz parte de sua formação inicial e neste sentido a formação continuada ou em serviço é de grande relevância, e os pares que se formarem neste momento sejam ressaltados com tanta evidência. Cavaco (1992) destaca que: “a partir da organização de um corpo docente nuclear, empenhado e dialogante, que consegue aglutinar grupos de professores para projetos comuns, pode gerar-se um ambiente de acolhimento e participação, que estimule a formação interveniente de todos.” (CAVACO *apud* NÓVOA,1992, p. 176).

Partindo desta afirmação, questionamos: quem são estes professores? E sintetizamos dizendo: são docentes que mesmo descontentes com a realidade atual buscam novas perspectivas pedagógicas e acreditam em novos desafios individuais e coletivos e que depositam grande segurança nas interações e relações pessoais e profissionais, que ficam claras nas afirmações abaixo:

Gosto de experiências novas para aprender. Acho que crescemos dessa forma, e não ficando no mesmo lugar. A EJA está sendo uma experiência desse tipo para mim No começo foi um desafio. Mas estou superando a cada dia. Eu e meu grupo (PrE77).

Eu devo agradecer ao meu grupo por ter conseguido tanto desempenho no meu trabalho. A forma como trabalhamos me ajudou imensamente. Nós trabalhamos para o crescimento de todos (PrM54).

Os encontros entre nós e coordenadores são simplesmente a base de tudo. Essa organização aqui ocorre de forma mais satisfatória (DM19).

Quando questionamos, “qual a trajetória profissional destes docentes e que fatores os levaram a fazer esta opção”, tivemos que considerar que é o fator “experiência” que está sendo ressaltado. Primeiramente, que acontecimentos e vivências ao longo da trajetória profissional podem trazer experiências positivas e negativas e induzir o professor a fazer esta opção, ou seja, estes questionamentos

estão interligados. A trajetória profissional propõe experiências e estas tornam fatores que interferem nas opções profissionais e essas mesmas experiências estão ligadas à convivência com colegas que induzem laços afetivos pessoais e profissionais que interferem na trajetória profissional e nas opções pedagógicas e profissionais. Sobre esta questão Cavaco (1992) afirma:

Sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder (CAVACO *apud* NÓVOA, 1992, p. 162).

É no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico. Trata-se da construção de um espaço de vivências democráticas, orgânico ao mesmo tempo e criativo, consistente e fluindo como é a vida espaço de reconstrução, onde se dissolvam as evidências e obviedades, as rotinas e as normas reificadas, onde se aprenda a descontrair, a desaprender, para as novas construções e aprendizagens (MARQUES, 1992, p.195).

Nessas relações de grupo há a interlocução de várias vozes, onde se espera que cada interlocutor justifique sua fala com sinceridade, com pretensão de justiça e de verdade, argumentando em favor de sua opinião ou manifestação. Presenciamos esses momentos, em alguns encontros, antecedentes à entrega do questionário para esses professores. Só no debate, na discussão, é que se problematiza, se critica, tendo que se abrir mão de alguns pontos de vista, concordando com outros, para chegar a um consenso. Estas relações que se dão em meio a esse desenrolar do diálogo permitem repensar, recriar e (re)elaborar a prática docente e enfatizar a educação de jovens e adultos.

Partindo da realidade de uma especificidade diferenciada da educação de jovens e adultos, também faz-se necessária a constituição de um profissional docente que contemple competências e saberes necessários a prática com a alfabetização ou aprendizagens fundamentais de adultos e jovens trabalhadores. O professor para tanto, assume o papel de mediador da sua própria aprendizagem. Frente à diversidade de saberes de seu grupo representativo de diferentes lugares sociais, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos que, por sua

vez, passam por um processo de reconstrução. Frente ao outro (professor ou aluno), através da livre conversação e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende. Segundo Marques, é da interlocução dos saberes que

[...] resulta a aprendizagem que enquanto saber novo, saber reconstruído a partir dos saberes prévios dos interlocutores, isto é, saberes constituídos em anterioridade, prévios às relações com que se vão reconstruir enquanto aprendizagem, não mera repetição ou cópia, mas efetiva reconstrução enquanto desmontagem e recuperação de modo novo na perspectiva do diálogo de interlocutores constituídos em comunidades de livre-conversação e de argumentação (MARQUES, 1997, p. 6).

Assim, percebemos que a complexidade de ser professor, não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas sim ser profissional – pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência, e através desta trajetória, assim como afirma Tardiff, o professor estará se constituindo.

O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiando necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade (TARDIFF, 2002, p. 149).

A construção da identidade de professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas. Ser professor e ser pessoa, exige saberes muito mais amplos que estão além do saber ensinar. Nóvoa (1995, p. 14), enfatiza que o saber ensinar é algo relevante na profissão professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”. A evolução histórico-social-cultural em que vivemos traz para as práticas educativas a realidade e neste ponto podemos destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos, e na modalidade de ensino de EJA. O ensinar trará uma abordagem também específica desta realidade educativa, pois Tardiff (2002, p. 20) diz que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Desta forma, percebe-se que o ensinar jovens e adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais,

apoiados por saberes práticos adquiridos pela experiência que Sacristán (*apud* NÓVOA 1995, p. 77) destaca como o “saber fazer” que trata da sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, e que são aprendizagens cotidianas, que não são de uso exclusivo de professores, sendo que um conjunto de saberes práticos pode trazer a um esquema estratégico que ajudará o professor na capacidade da organização pedagógica.

Ressaltando os saberes práticos e derivados do conhecimento de uma ciência, Sacristán (*apud* NÓVOA, 1995) destaca que “é óbvio que a atividade docente tem a ver com certos conhecimentos específicos”, e estes conhecimentos são em grande parte adquiridos no período de formação inicial dos docentes. A discussão entre saberes da experiência e saberes profissionais ou científicos não é algo que está distante das pesquisas acadêmicas e traz pontos de estudo e investigação de vários trabalhos científicos, assim como o conflito ou a crise de identidade dos professores, também objeto de debates e em vários momentos tendem a discutir a separação e a unificação do eu pessoal e do eu profissional. Neste processo, está também a discussão do ser professor e suas competências básicas para desenvolver sua atividade educativa e pedagógica em diferentes níveis e modalidades de ensino, para tal Sacristán destaca:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (SACRISTÁN *apud* NÓVOA, 1995, p. 73).

Ser professor exige ter equilíbrio entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional, mas no intento ter consciência que um pode interferir no outro, e que na essência está o ser humano e também as aprendizagens. Os processos de aquisição do conhecimento são tão importantes como os produtos do próprio conhecimento embora estes sejam também importantes [...]. O saber cresce e alarga-se quando partilhado, de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente e o essencial a reter da ação é que as pessoas aprendam fazendo (HOLLY *apud* NÓVOA, 1992, p. 86).

Este movimento é que permite, através da formação continuada e através da construção/reconstrução de um projeto pedagógico, a constituição e formação do



professor da Educação de Jovens e Adultos, com saberes e competências específicas para esta modalidade de ensino também na constituição da educação formal, como possibilidade de acesso a vários conhecimentos, que serão importantes para que homens e mulheres interajam no mundo de forma consciente.

Enfim, podemos afirmar que a trajetória histórica da EJA em nosso país sempre sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época e na atualidade, a ênfase na educação de jovens e adultos é de grande relevância, mas será realmente de grande contribuição para nossa sociedade se o trabalho docente também estiver qualificado para essa modalidade de ensino, oferecendo assim uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores.

Ao reconhecer as representações sociais, sabemos que elas influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, em fim, nas práticas. Elas não são estanques, e transcendem do aparente, estão relacionadas às mudanças sociais e a alterações da dinâmica de relações entre os grupos sociais. Esse dinamismo do processo, segundo Rangel (1999), pode estar relacionado às experiências do sujeito, na relação entre sujeito e objeto.

Essa questão traz implícita a mudança de atitude, também em âmbito escolar, segundo Gilly (*apud* RANGEL, 1999, p. 66): “as situações de julgamento sobre o outro são interessantes igualmente por serem particularmente reveladoras dos aspectos mais funcionais da representação”, podendo este julgamento ser ou não alterado.

Percebemos que quarenta por cento (40%) dos professores disseram gostar de ler escrever, independente do que as escolas exigiam; trinta e cinco por cento (35%) disseram que a leitura e a escrita que as escolas pediram foram insuficientes e não tiveram qualquer tipo de incentivo para a leitura e a escrita; doze por cento nada revelou; cinco por cento (5%) disseram ter feito uso de muita escrita e pouca leitura; cinco por cento (5%) revelou que gostariam de sentir prazer pela leitura e escrita, além da obrigação e dois por cento (2%) revelaram que somente os professores de português incentivavam a leitura e a escrita (Figura 23).

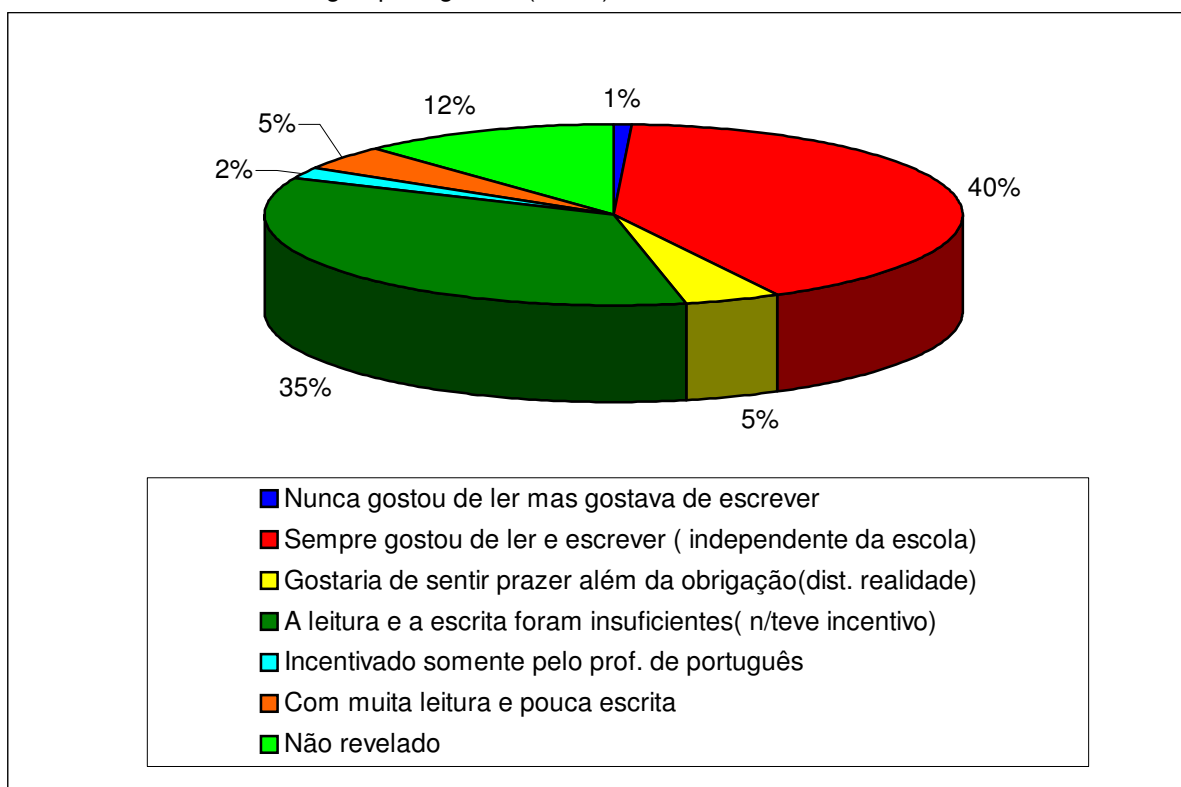
Observamos que as queixas quanto à leitura e à escrita na formação desses professores foram bastante acentuadas. Eles demonstraram, em sua grande maioria, não terem tido qualquer tipo de incentivo e preparação para se tornarem leitores e ou escritores. Essa continua sendo uma das grandes falhas que a escola perpetua: a não formação de leitores e escritores.

Alguns professores colocam em suas falas que se vêem como aqueles que devem procurar na leitura a doação de bens aos seus usuários. Eles constroem uma imagem da leitura de caráter pragmático, que a legitima como algo produtivo e não como um fim em si mesma. Em seus discursos ocupam a posição de aprendizes interessados na aquisição de conhecimentos, no enriquecimento cultural, no melhor domínio da língua culta:

Gosto de ler e tenho bastante interesse porque neles encontro mais instrução e também ajudam a esclarecer bastantes dúvidas que tenho. (PrM31)

Lendo aprendo a escrever melhor e também a saber pontuar os textos que escrevo. [...] (DM16)

Acho que ler é um exercício muito bom tanto para escrever melhor quanto para aprender a falar melhor a nossa língua. A leitura ajuda demais na língua portuguesa. (DE27)



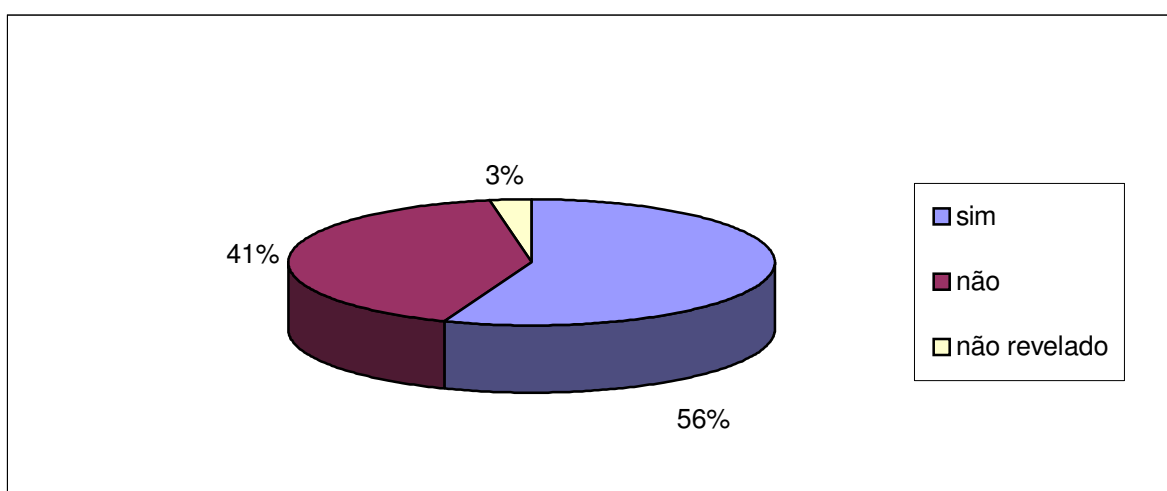
**Figura 23 – Relacionamento dos professores de EJA com a leitura e a escrita durante sua formação.**

A fala desses professores configura-se como um espaço discursivo de interpretação desse leitor a partir do próprio discurso escolar, em que a leitura é vista como fonte do saber. Aqui vemos que esses professores utilizam a leitura legitimada

pela escola e sociedade, considerado adequado e de grande valor positivo: ler é instruir-se, ser culto, conhecer, aprender (Figura 24).

Para esses professores gostar de ler não significa levar em conta os seus interesses, mas aceitar a própria autoridade que a leitura exerce. Isso tornou-se evidente naqueles que, incorporando o caráter pragmático da leitura, a viram como forma de aquisição de conhecimentos específicos, de domínio da norma culta.

Tivemos nessas falas a identidade do professor-leitor, reconhecido como guardião do saber, aquele que oferece o domínio do código escrito em doses de esforço e dedicação através da leitura, e junto com ele a identidade do leitor escolar. Assim é a fala legitimada da instituição reveladora, de como ela encara a leitura na relação da aquisição e desempenho lingüístico.



**Figura 24 - Hábito de leitura dos professores de EJA.**

Tivemos também a fala de professores que apontaram ter tido uma concepção do ler menos didática, mais prazerosa. Essa fala contesta o discurso da escola e faz apologia do prazer. Esses professores constroem uma imagem da leitura pela liberdade, e não pela obrigação.

Eu li muito esse ano, muito mais que nos anos anteriores. Acho que isso aconteceu em função de procurar ler livros que me dessem mais prazer em ler.( DM14)

Gosto de ler. É um prazer que tenho e que abre meu horizonte. Gosto de ler vários tipos de leitura. Não fico só em romance. Gostaria de escrever como gosto de ler. Mas sei que vai chegar o momento.(PrM52)

Esses discursos de alguns professores nos forneceram elementos para a

formação da região de interdiscurso que extrapolou a situação da aula de português. Tivemos professores que conheceram um certo discurso social da leitura: ler por prazer. Esses professores ao considerarem a leitura como ato sedutor, não estiveram, na verdade, em oposição à obrigatoriedade de ler ou à aquisição de informação. Segundo Ferreira (2001, p. 86) o que se revela é “uma nova configuração em que o leitor constrói determinadas imagens de leitura previstas e importas por um jogo social, numa relação móvel entre escola, cultura e sociedade.”

Contraopondo a esses leitores que lêem por prazer tivemos aqueles que disseram ler por obrigação, são os que chamamos de leitores escolarizados. Esse já se coloca sabendo da dificuldade do trabalho que é ler, mas também da necessidade de fazê-lo, pois o discurso social o faz crer que o domínio da cultura escolarizada determinará o indivíduo na sociedade:

O motivo pelo qual aumentei o número de leituras foi devido à exigência, porque tenho de cumprir minhas obrigações e o que é solicitado pela universidade. (PrM5)

No magistério até que não tínhamos muitos livros para ler, apenas textos. Mas os professores davam muitos textos. Eles eram escolhidos de acordo o assunto. Para mim textos fragmentam um pouco a idéia do autor, apesar de saber que nem sempre o livro todo é interessante. (PrM26)

Gosto de ler, mas atualmente tenho lido mais por obrigação, pois não disponho de tempo para ler por prazer. (DE29)

Essas falas talvez tenham sido a que mais nos incomodou, pois na realidade gostaríamos de ter ouvido ou lido que os professores gostavam de ler, e não que foram apenas cumpridores de tarefas. Tivemos nesses depoimentos a prática de leitura perpassada por expressões de cobranças, obrigações e rotinas.

O professor que, durante seu tempo como aluno leu por obrigação, mostra sua face refletida numa prática de leitura institucionalizada, fragmentada, tantas vezes combatida e repelida nos meios acadêmicos ligados à literatura e à leitura, em especial.

A imposição do cânone literário — muitas vezes indigesto — acaba fortalecendo a idéia de que literatura é só o cânone — que, para a maioria dos leitores, é sinônimo de chatice. Além disso, essa imposição acaba por mistificar a literatura. Se há uma elite que elege o que é bom, o restante do público em potencial, ou passa a fazer parte de um grupo de privilegiados — os que têm acesso à literatura -, ou é excluído, pois a literatura é vista como algo para iniciados.

Essa mistificação, somada às condições em que se encontra o magistério, faz com que os professores também não leiam. O professor que quer incentivar a leitura tem de ser, antes de tudo, leitor e, segundo o escritor Paulo Venturelli, "um leitor em permanente construção". Só um professor que é leitor e tem consciência do valor da leitura consegue criar leitores e ensiná-los a ler o mundo. A literatura alimenta a leitura: quanto maior a dimensão cultural do leitor, melhor ele lê; quanto mais ele lê, maior sua dimensão cultural.

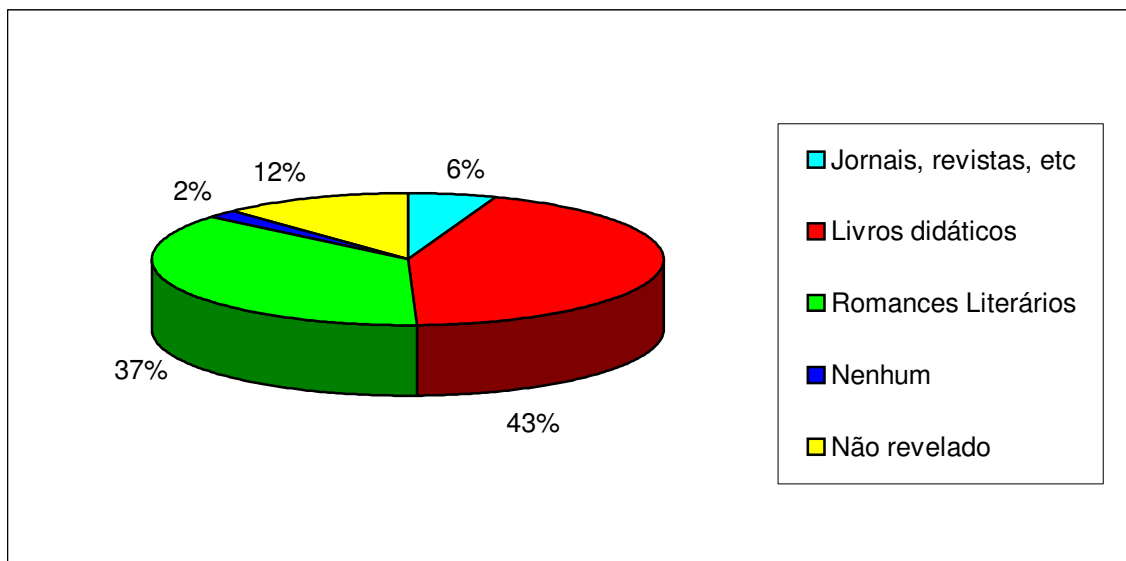
Mas não se pode pensar apenas no aspecto prazeroso da leitura: além de prazer estético, livros são instrumentos de conscientização e atualização: o professor tem o papel de formar leitores críticos da cultura. Ao lado do prazer de ler está o prazer da descoberta, da ampliação da visão de mundo, da resistência à massificação, do debate e da crítica.

O professor que realmente é formador de leitores tem abertura às diversas interpretações que a obra literária pode suscitar e tenta sempre aprender com elas.

Em uma sociedade em que imperam o utilitarismo, o consumismo e a alienação, o professor acaba concorrendo com os meios de comunicação e toda a sorte de entretenimentos que apelam para o óbvio. Fazer com que o aluno tome consciência da necessidade de transformação de si mesmo e do mundo pode ser uma forma de sensibilizá-lo para a leitura, a literatura e a realidade. É preciso ensinar o aluno a fazer a vinculação entre o lido e o vivido.

Em uma entrevista ao Jornal da Unicamp (ed. 269, 17/10/2004), Marisa Lajolo revela que uma formação mais qualificada de leitores é importante em todo o mundo. Continuando sua entrevista, ela afirma ser a universidade o espaço onde se forma professores, onde os professores formam leitores e que a universidade não pode omitir-se relativamente a isso: ela tanto precisa formar professores, como produzir as pesquisas necessárias para formar educadores qualificados e competentes.

De acordo com os nossos professores, tanto o magistério quanto os cursos universitários por eles realizados não foram eficientes na formação de leitores e escritores, conforme pudemos observar em suas respostas (Figura 25).



**Figura 25 - Leitura solicitada por universidades e escolas para os professores de EJA.**

Portanto, o que foi adquirido para uma melhor formação se deu em função de esforços próprios, como leituras individuais e formação continuada através da própria e outras Instituições. O que faltou para alguns professores, quando eles eram alunos, eles têm e tiveram que procurar em outros caminhos, quando já eram profissionais do ensino.

#### 5.8.4 O professor de EJA e sua vida enquanto leitor e escritor

A família, através do adulto, representa o papel de responsável pela iniciação dos jovens na leitura de maneira “natural”, comprando-lhe livros, contando e lendo histórias para eles. Já como mãe e depois como Professora, DE30 relata o gosto de contar histórias e fomentar a leitura de seus alunos, com a criação de bibliotecas na sala de aula.

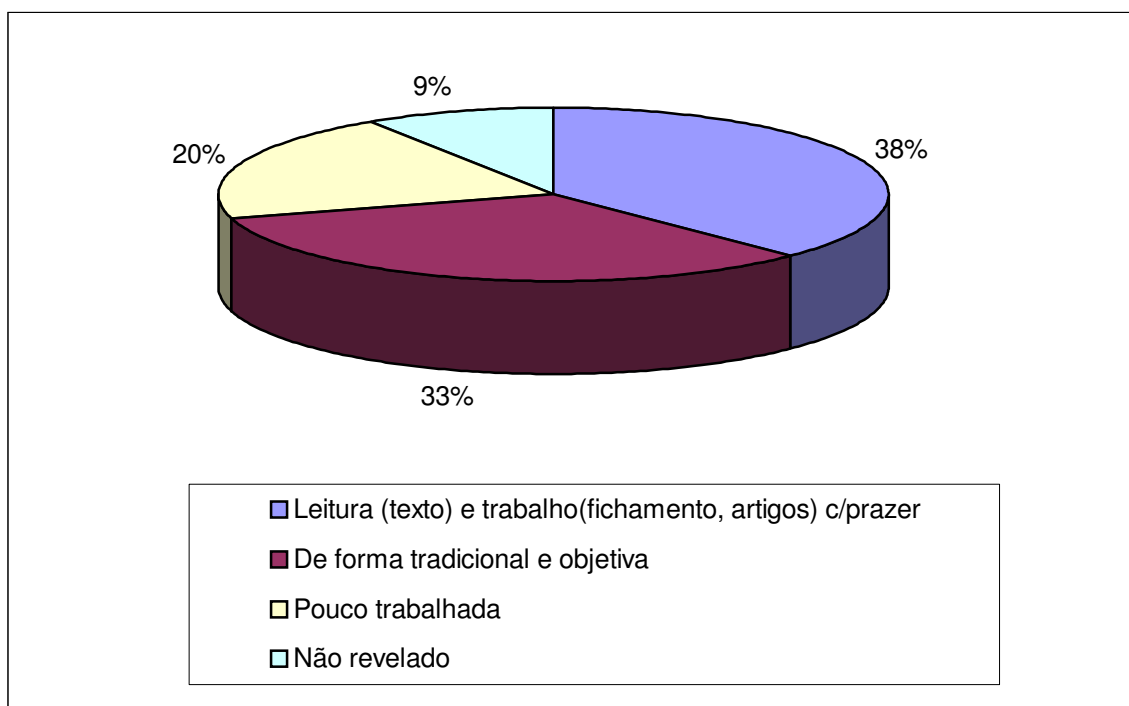
Minha mãe gostava de ler livros para mim. Todo dia à noite ela lia uma historinha e cantava músicas. Ela comprava livros de contos de fadas. Eu gostava quando ela lia para mim (DE30).

Também tivemos a fala de outros professores que consideraram sua formação como um apagamento do início do processo realizado pela família,

considerando que se tornaram leitores somente a partir das aulas da escola.

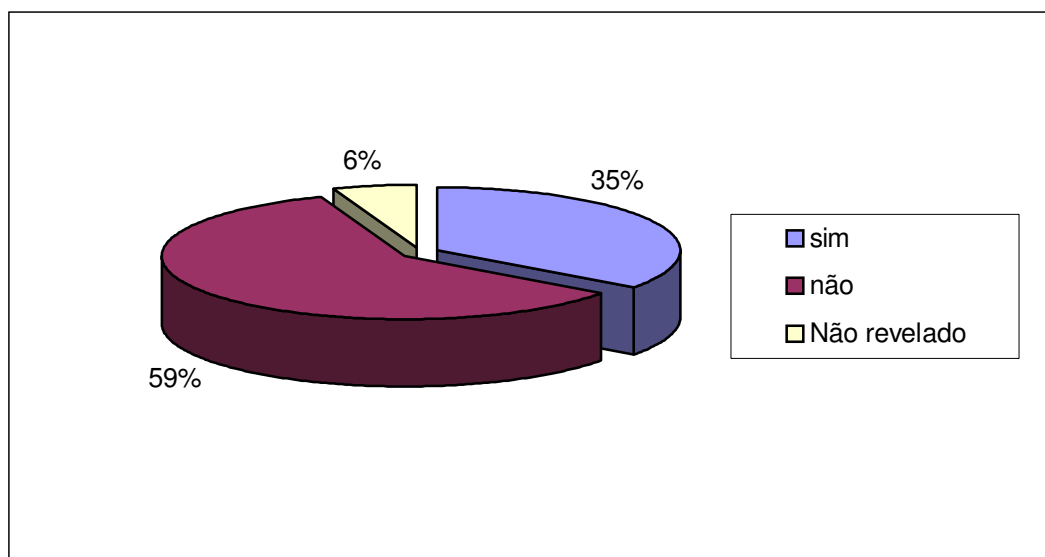
Eu gostava das aulas da escola, pois nela eu aprendi a gostar de ler. Lá eu freqüentava a biblioteca e lia vários livros. Na biblioteca a gente aprende a gostar de ler (PrM7).

Reafirmamos em vários depoimentos desses professores, ao se considerarem leitores ou interessados pelos livros, um discurso escolar e socialmente instituído, no qual o ato de ler é valorizado por ter sido cobrado, obrigado e praticado em situações rotineiras e sistematizados, com livros autorizados (Figura 26). É interessante destacar que a Professora PrM7 cresceu dependendo essencialmente da escola para inserir-se no mundo da leitura. Como professora declara que, ainda hoje, do mesmo modo que durante sua escolarização, prefere a leitura informativa, de cunho científico. A ficção, pouco explorada na escola em que estudava, também não é priorizada no trabalho atual, com seus alunos. Considera-se exigente e enfatiza o domínio com correção da escrita e da leitura. Além dessa ênfase em seu trabalho, gosta de trazer livros, vídeos e revistas que apresentam informações de seu interesse, e pelos quais desperta a curiosidade dos alunos.



**Figura 26 - Forma de trabalho realizada com leitura e escrita na formação dos professores de EJA.**

Poucos professores relatam o estabelecimento da leitura como experiência marcante na infância e, de acordo com Figura 27, pudemos comprovar essa afirmativa. Os professores 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 nesse momento foi a escolar. Ou seja, um letramento com sentido fechado na própria escolarização. A ênfase que dão à leitura parece relacionada ao primeiro componente do letramento de Tolchinsky, da leitura voltada para a vida prática e do domínio eficaz do código existente na escrita.



**Figura 27 – Leitores no âmbito familiar dos professores de EJA.**

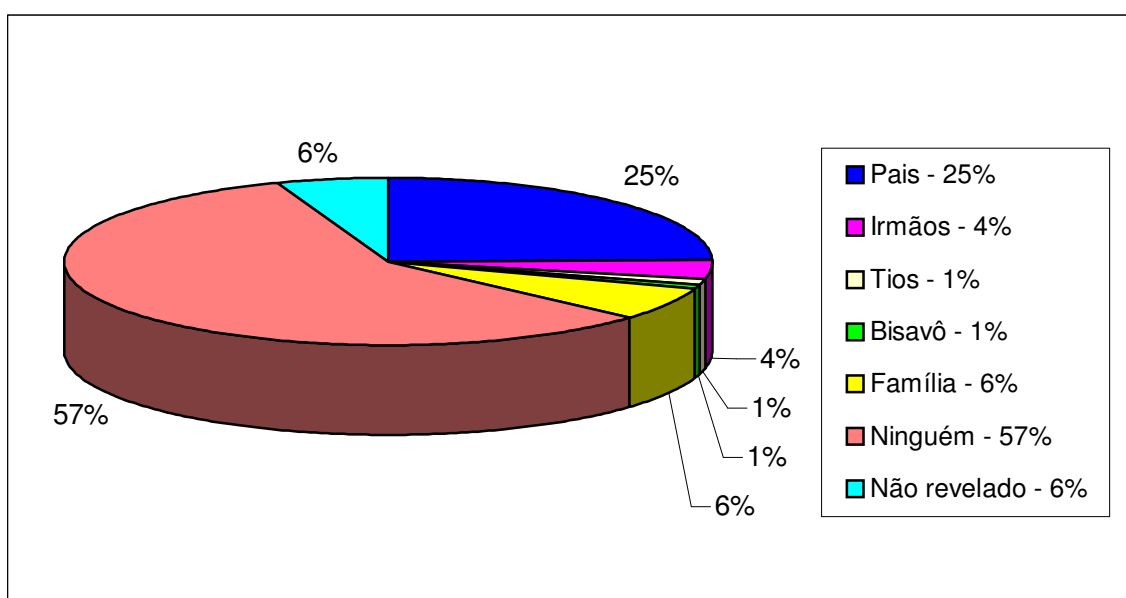
Ao analisar sobre a trajetória dos professores, tecemos alguns comentários sobre a importância dada por eles em seus depoimentos, do contato que tiveram com sua família. Algumas respostas recuperam a imagem da mãe como a primeira pessoa a lhes proporcionar o acesso ao mundo dos livros (Figura 28). Alguns falam de outros membros da família como pessoas responsáveis por despertar o gosto pela leitura. Outros revelaram não ter tido contato algum com livros durante a infância.

Alguns poucos professores relataram suas experiências no pólo



hegemônico da cultura: eles nasceram, cresceram e vivem à vontade no meio de livros. Eles pertencem a famílias de classe média que valorizam a importância da leitura, e, por isso, antes mesmo antes deles saberem ler, as famílias já introduziram seus filhos num ambiente rico em leitura. Assim, as falas desses professores acabam mostrando as faces de seus próprios pais, representadas, aqui, como pessoas responsáveis por uma boa educação a seus filhos.

Notificamos que cinquenta e sete por cento (57%) dos professores não tiveram uma infância rica em leitura, nenhum membro da família era leitor; enquanto trinta e sete por cento (37%) afirmaram terem sido influenciados a se tornarem leitores por pais, irmãos, tios e bisavô, dentre os membros da família (Figura 28).



**Figura 28 – Influência dos familiares para despertar a leitura nos professores de EJA.**

A análise das repostas permitiu-nos conhecer um pouco mais da realidade ou história de leitura dos professores. Neste sentido, pudemos perceber que os professores são leitores eventuais de todo tipo de material e de assuntos diversificados, mas centram suas atenções em assuntos relacionados ao que estão ensinando na escola. Os resultados apontados a partir das entrevistas permitiram-nos concluir que as dificuldades e limitações encontradas pelos professores podem estar relacionadas à sua pouca prática ou hábito de leitura. Estas dificuldades ou limitações são oriundas especialmente da formação inicial onde as práticas de leitura não são uma constante e tem sua continuidade durante o exercício da profissão

especialmente pelas condições de trabalho a que os professores estão expostos.

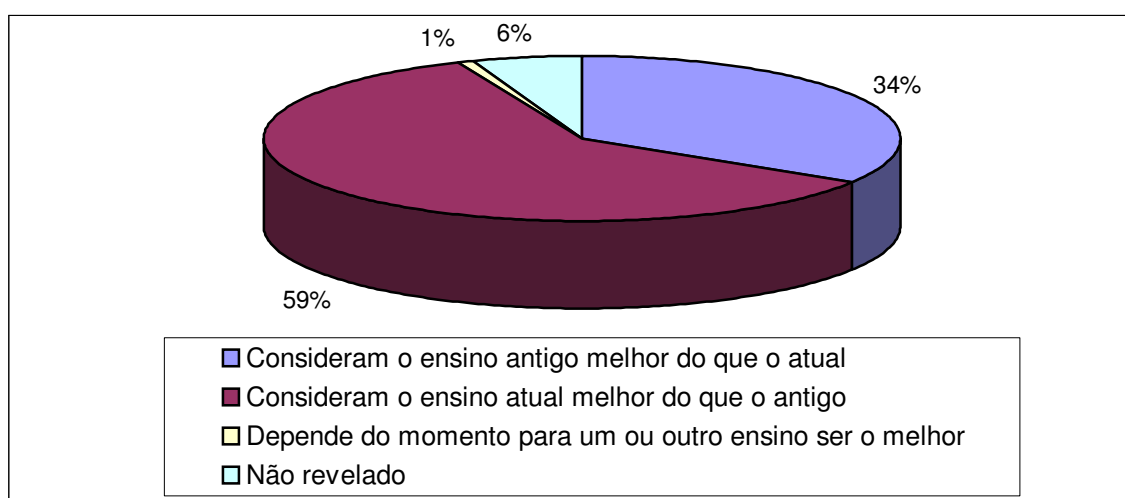
Os depoimentos seguintes revelam comparações que os professores estabelecem em relação a épocas passadas da escola:

Antigamente o ensino era melhor. Pelo menos os alunos saiam da escola sabendo ler e escrever. Não é como hoje que temos alunos que já estão na escola há mais de dez anos e não sabem ler e escrever.(PrE109)

Eu me lembro que não tínhamos tantos métodos como temos hoje e os alunos aprendiam a ler e escrever com muita facilidade. Hoje é tudo mais difícil, os problemas são grandes e graves.(PrM9)

Penso que a educação passada atendeu às necessidades daquela época, e hoje as informações mudam constantemente, é muito dinâmica. Por isso a educação atual está centrada no aprender a aprender. A educação tem como prioridade a busca de novas informações.(DE31)

Alguns professores estão apegados à idéia de que antes se aprendia melhor. Porém, não podemos nos apegar ao passado para buscar qualidade de ensino (Figura 29). Esta figura apresenta como resultado a comparação que os professores fazem da educação atual com a antiga. Para 34% dos professores os alunos aprendiam mais em outras épocas; para 59% dos professores o ensino atual está melhor e 1% disse que em diferentes aspectos cada um tem seu valor. Hoje somos outros, com o nosso conhecimento enriquecido por novas aprendizagens e descobertas, e a escola encontra-se inserida em um espaço diferente daquele e com um clientela que precisa e exige outras justificativas.



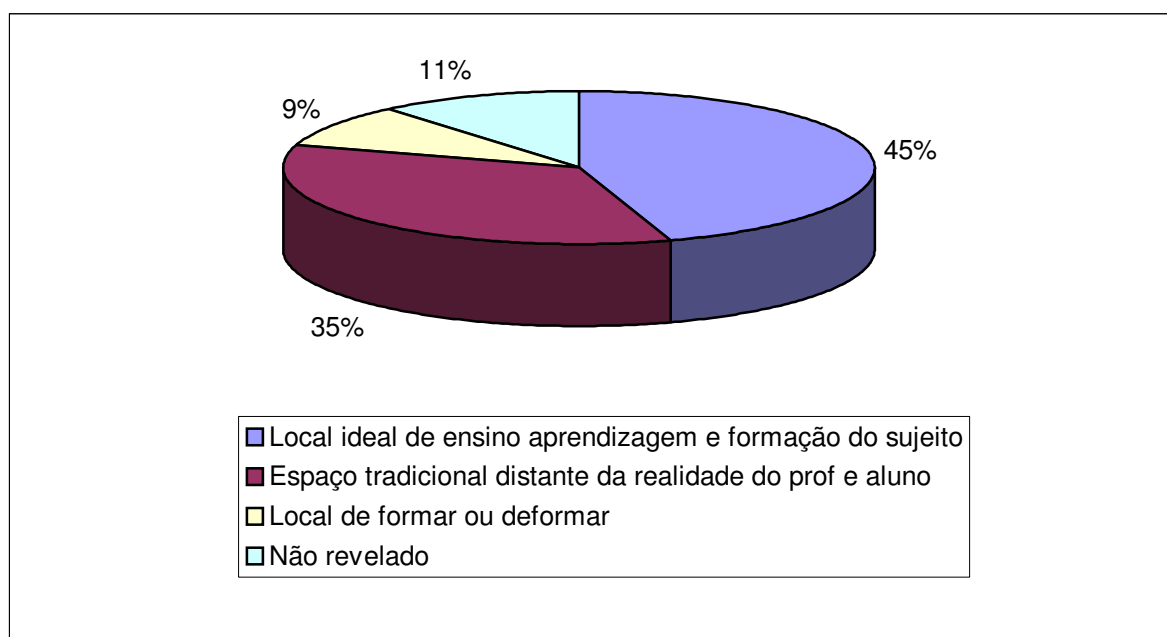
**Figura 29 - Comparação da educação atual com a antiga.**

Não obstante os grandes avanços no ensino objetivando mudanças no pensar, nos conteúdos e nos métodos tradicionais de aprendizagem, ainda há uma

grande resistência por parte dos educadores, às transformações atuais e às necessidades geradas por estas transformações na sociedade, no corpo docente do Sistema Educacional Público Estadual e Municipal. A grande expansão escolar, com um público extremamente diversificado em cultura, relacionando-se socialmente e informando-se pelos meios de comunicação cada vez mais rápidos e eficientes, gera a necessidade de um ensino interligado às novas realidades assumidas por esses alunos em constante mudança.

O papel da escola em relação ao ler e ao escrever alterou-se nos últimos tempos, exigindo do educador a compreensão do contexto do mundo contemporâneo, onde a palavra escrita amplia os modos de atingir a população e exige, de todos, competências para agir com autonomia e criticidade frente a ela ou impõe-lhes uma atitude massificada e acrítica. Relacionando o ler/escrever à condição de poder pensar e interagir, a partir do lido, e ser capaz de dizer a sua palavra e o seu tempo por escrito, valorizam o papel autoral de professores, capazes de dar um novo significado ao ensinar e ao aprender.

O principal objetivo da escola já não é mais o de mera transmissão de informações (Figura 30). Hoje, exige-se que ela desenvolva nos alunos a capacidade de aprender, o que subentende o domínio da leitura e da escrita.



**Figura 30 - Visão sobre a escola onde trabalha.**

É necessário salientar que a leitura e a escrita podem ser práticas

construídas com a participação das diferentes áreas e nos diferentes espaços da escola. Tal construção se dá pela participação do professor, criação de espaços coletivos para a ação comum e pela utilização de multiplicidade de linguagens e de novos códigos.

Professores bem preparados poderão fazer mais e melhor seu trabalho, se assistidos, e acompanhados em suas caminhadas pedagógicas e se o que desejam é uma sociedade justa e igualitária. “A leitura, diante de todo esse conhecimento, constituiu-se, entre outras possibilidades, em nascedouro e repositório”.(MUNIZ, 1999, p. 370).

Não é nada fácil construir algo novo e de qualidade, porém acredita-se que isso seja possível. Venturelli (1992, p. 72) traduz muito bem sobre a necessidade de melhorar a formação do professor, quando diz:

É urgente cuidar-se do professor, de seu preparo, de sua prática, de sua inserção no social, de sua valorização, sua história e sua paixão pelos livros. Noutros termos é preciso uma preocupação mais centrada na própria base humanística da formação profissional do educador (VENTURELLI, 1992, p. 72).

Seria necessário possibilitar a todos a condição do saber e do prazer de ler. Oferecer para professores direções e /ou caminhos que os façam despertar para a leitura e a escrita. Considera-se todas as possibilidades de fazer emergir o sujeito/ leitor.

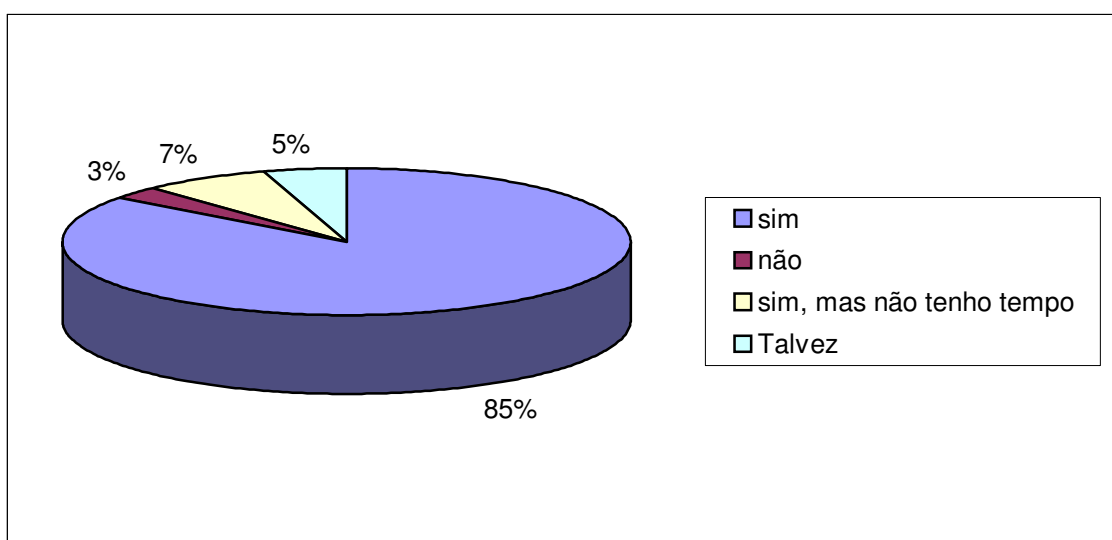
É necessário continuar acreditando. É necessário que muitos acreditem, e mesmo assim somente isso não será necessário. Como diz Muniz (1999, p. 380) “se houver uma práxis pedagógica que tenha o sujeito do desejo de ler como ponto de partida e chegada, então ”há, sempre, a pequena chance de o impossível rolar.”

Para Manguel, vida e leitura não se opõem. A leitura, segundo o autor, ajuda a compreender a própria vida (1997, p. 37-38). Portanto, aos professores fica o apelo de tornarem-se autores de sua prática pedagógica, e levar em conta a existência do sujeito que precisa ser despertado, e que eles, na condição de professores, podem sustentar ou provocar.

Dizer que os professores não gostam de ler e escrever é um argumento que precisa ser soterrado. Eles gostam de ler e escrever. Acreditamos nisso. Como demonstraram os professores que fizeram parte dessa pesquisa, eles estão dispostos a criar possibilidades para contribuírem para um trabalho de parcerias no

processo alfabetizador (Figura 31). É a leitura se constituindo numa relação dialógica e num processo de discursividade e valorização do sujeito social. De acordo com Paiva “é a escola que, buscando formar leitores, não se apresenta mais como uma instituição independente, mas inserida na trama do tecido social, para desempenhar melhor o seu papel de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos.”

Esperamos que esses professores despertem saber, competência e conhecimento. O que nós, educadores, desejamos que se faça não é algo muito novo: permitir que todos possam aprender a ler e a escrever. Criar condições para transformações, rupturas, reflexões e oferecer opções e alternativas parece ser o caminho a percorrer.



**Figura 31 – Desejo de participar de um grupo de leitura.**

Ao nosso ver os dados levantados nos colocaram diante da possibilidade de adensar a compreensão das representações dos professores de EJA sobre leitura e escrita, seja trazendo novos elementos ao conhecimento da sua trama, seja injetando versões incômodas que nos ajudaram a rever representações e crenças sedimentadas acerca das leituras que habitam o espaço freqüentado por esses professores. De qualquer maneira, isso parece apontar para a necessidade de se manter aberto o espaço de interrogação sobre as práticas e representações de leitura e escrita que se apresentam em nossos dias e, mais especificamente, sobre aquelas que habitam o espaço de EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De antemão, é preciso dizer que o que observamos, lemos e ouvimos dos professores de EJA, mais do que enunciar problemas, revela o próprio trabalho que a EJA vem ou não fazendo. Ou seja, olhando para os professores, as escolas, suas representações e suas práticas de leitura e escrita, enxergamos a nós mesmos. Este texto se propõe, portanto, a pensar o que precisamos com urgência fazer, desfazer ou refazer.

Podemos dizer hoje que a realização da pesquisa “Representações Sociais do Professor de EJA sobre leitura e escrita” focalizou experiências e trajetórias de leitura e escrita de 149 professores, com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento, para a revisão e o aprimoramento da prática desse professor.

Com base nos estudos realizados nessa pesquisa e a partir do entendimento das representações sociais dos professores de EJA sobre leitura e escrita, consideramos ser nosso papel sistematizar recomendações. Tais recomendações se justificam na medida em que a leitura e a escrita têm uma enorme contribuição a dar ao processo de educação dos professores como pessoas que pensam o mundo criticamente e se repensam, e a escrita favorece a sua constituição como sujeitos que revêem a sua própria história, individual e coletiva, e podem dar a essa história novos sentidos. Por outro lado, essa formação irá instrumentalizar os professores para que eles tornem seus alunos pessoas que lêem, escrevem e conseguem aprender num processo de socialização do conhecimento que é direito de todos – crianças, jovens e adultos - alunos e professores, pois todos somos cidadãos, sujeitos da história e da cultura.

Todos temos uma grande responsabilidade social diante dos sujeitos com quem atuamos. Nós mesmos (professores, profissionais da educação) muitas vezes não tivemos nosso direito respeitado, não nos tornamos leitores, temos medo de escrever, deixamos de ler, não gostamos que leiam o que escrevemos. Trata-se de propiciar a todos – inclusive a nós, também, oportunidades de ler, escrever, voltar a ler ou perder a vergonha de escrever.

Recomendamos aos cursos de formação que revejam sua organização no que se refere especialmente ao estudo da linguagem, leitura e escrita; reúnam

periodicamente os professores ou, ao menos, criem espaços para que esses professores conheçam os programas uns dos outros, planejem de modo integrado, melhor aproveitando o tempo disponível com os alunos; criem espaços, para que alunos e professores possam falar de suas relações com a leitura e a escrita, suas experiências, que possam contar suas trajetórias, se gostam ou não de ler e porquê, para que possam começar, ou voltar, a ler e escrever; incentivem profissionais que gostam de ler para que se tornem responsáveis pelas bibliotecas escolares e salas de leitura; criem rodas, círculos, grupos de leitura e de produção escrita, espaços reais de ler e escrever, dos quais possam participar professores e alunos, jovens e adultos, onde seja possível ler e escrever longe das obrigações curriculares; reconstruam as relações que são estabelecidas nas escolas com os jovens e adultos, em especial a ênfase dada pelas escolas de formação ao ensino do ensino e à repetição de tarefas, ao invés da produção de leitura e escrita reais, com significado; revejam às metodologias e métodos de alfabetização, de modo a superar seu caráter instrumental, favorecendo que se tornem espaços de formação de pessoas que sejam leitoras e que escrevam; elaborem e implementem, junto às escolas de formação, projetos de educação de professores entendidos como espaços de formação cultural.

Enfim, não fazemos recomendações individuais a professores porque a tônica desta pesquisa e da intervenção em que acreditamos é a de que a ação educativa é sempre coletiva. Entendemos que cabe às políticas, às instituições e aos professores desencadear processos. E confiamos que os professores aqui estudados e das escolas em geral saberão ser leitores críticos deste material e de sua própria prática em educação, em leitura e escrita. Com base nas lições aprendidas na pesquisa, compreendemos a leitura e a escrita como parte importante da nossa formação cultural, como direito de todos, sendo nossa responsabilidade social forjar situações, práticas, condições que tornem esse direito um fato.

Percebemos também que as representações sociais dos professores sobre leitura e escrita parecem ter sido construídas com base nos seguintes elementos: estudo, ensino e família. Podemos classificar esses três tópicos como uma tríade na qual se manifestam as representações. Estudo, ensino e família se apresentam como interdependentes.

Os professores apontaram primeiramente a necessidade de estudar. Portanto, esses dois primeiros elementos servem de suporte, de ancoragem para a possibilidade de mobilidade social.

A representação social de estudo como possibilidade de aprendizagem é, de um lado, manifestada pela procura por cursos de formação, e por outro lado é objetivada em se estabelecer como bom professor. Através da família os sujeitos adquirem as primeiras representações sociais sobre leitura e escrita. Essas serão ou não modificadas com o processo de escolarização do sujeito.

Também concluímos que as representações sobre leitura e escrita, dos professores de EJA da Rede Municipal, não apresentaram diferenças das representações dos professores da Rede Estadual. Tratam-se de discursos críticos, concisos e objetivos, quer baseados em dados científicos, quer na experiência docente.

Portanto, parece existir uma representação comum, global, fundamentada no discurso dos teóricos. Esta situação evidencia um elevado grau de enraizamento das explicações escolares na sociedade em geral.

Contudo, e em resposta à questão de partida da investigação, pode-se afirmar que, com base na constatação de ligeiras diferenças quanto à forma como a leitura e a escrita são representadas pelos grupos, e apesar da forte influência de um discurso marcadamente fundamentado na ciência da linguagem, o contexto de construção de representações sobre leitura e escrita se relaciona com as características específicas de cada grupo, e, conseqüentemente com a influência aí exercida por fatores socioculturais.

Consideramos importante que sejam oportunizadas situações grupais, onde além de uma simples interação entre os atores educativos, haja a possibilidade de se criar um espaço de questionamento aos diferentes sujeitos em relação aos outros papéis existentes no contexto educacional; verificar, por exemplo, quais as representações sociais vigentes e qual o consenso entre elas.

Partimos do princípio que toda instituição escolar constitui-se por um grupo de pessoas que interagem entre si, com alguns pontos em comum (o ensino, por exemplo), tendo como parâmetro algumas normas inerentes à organização da qual fazem parte. Entretanto, é muito comum encontrarmos nestes contextos muitas pessoas que transitam em seus grupos, sem estabelecer relações propriamente ditas, não participando, assim da dinâmica que se estabelece entre ensino-



aprendizagem-conhecimento. São profissionais que obviamente quebram o movimento de espiralidade<sup>26</sup> aqui mencionado.

Retomando a menção que fizemos às representações sociais a serem investigadas no contexto educacional, é importante defini-las enquanto “imagens compartilhadas que encerram um conjunto de significados... categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais mantemos relação”.(JODELET, 1988, p.87).

As representações sociais são construídas nos grupos sociais como nos explica Jodelet (1988) e elas definem um grupo. São estas representações que devem ser avaliadas e talvez ressignificadas num momento de crise, pois este momento é muito oportuno para que as pessoas se libertem de idéias e sentimentos de prisão.

A nossa proposta foi trabalhar com o conhecido, com o vivido no e pelo grupo; necessitamos possibilitar que as representações sociais sejam revividas e revistas para que se possa viabilizar a apreensão dos fatos (objetos, idéias) numa linha de conversação. A estratégia é explorar o potencial de flexibilização, de mudança, de transformação de crenças, conceitos e mitos. A análise da conversação “visa descrever os procedimentos usados para sustentar e negociar as relações sociais, tendo como foco a seqüência de interações na conversação [...]” (SPINK; FREZZA, 1999, p. 36).

Nosso objetivo é dinamizar as relações sociais para que a produção de sentidos seja centrada no uso da linguagem, como prática social. Consideramos de vital importância que professores e demais atores educativos tivessem, no seu espaço de trabalho (a escola), a oportunidade de rever seus conhecimentos, a partir de informações, de questionamentos, podendo desta forma trabalhar em nível de produção de sentidos, revendo a construção social dos conceitos. Como nos adverte Morin (1998, p.104), “conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz novas questões”.

Numa instituição – escola, atuamos em meio a um ambiente de aprendizagem, onde as representações sociais sobre a leitura e a escrita de cada profissional devem ser repensadas, para que se possa melhor compreender a

---

<sup>26</sup> Espiralidade com movimento crescente.

dinâmica de produção de sentidos em relação ao conhecer. Nossa preocupação não deve prender-se no resultado de determinadas interações, mas nos meios através dos quais a pluralidade de possibilidades é articulada para que a interação ocorra, podendo-se observar como cada sujeito implicado nesta interação pode potencializar e ao mesmo tempo limitar suas formas de agir.

A meta é criar uma narrativa, junto com os personagens aí envolvidos, como propõe McNamee (1988), criar um espaço discursivo onde uma pluralidade de interpretações e descrições passam a emergir. O importante é que cada personagem tenha voz para que as divergências emergjam e passem a constituir-se em informações significativas, e desta forma os relacionamentos possam efetivamente ocorrer. As representações sociais sobre leitura e escrita são formulações que devem ser compartilhadas a fim de as pessoas poderem distanciar-se da lógica que norteia sua crença.

O nosso intuito é objetivar para estas pessoas o que está obstaculizando a sua relação com a leitura e a escrita. Por esta razão, é de fundamental importância que os atores educativos tivessem consciência das representações sociais latentes em si e no grupo com o qual trabalharam, podendo assim reconstruir e ressignificar seus conceitos, sentimentos, dificuldades.

A identificação dos papéis assumidos pelos personagens de Educação de Jovens e Adultos é um passo essencial para que se possa trabalhar com consonâncias e dissonâncias das representações sociais, possibilitando às pessoas que assumem o papel de porta-voz que possam trazer à tona as diferentes opiniões existentes no interior do grupo.

Nesta pesquisa objetivamos identificar as Representações Sociais do professor de EJA sobre Leitura e Escrita. Para isso utilizamos o referencial teórico da teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, pelo fato de a referida teoria considerar o conhecimento de senso comum como um conhecimento verdadeiro, o que permitiu explicar determinadas práticas. Assim, no que se refere ao nosso objeto de estudo, tal teoria nos permitiu conhecer o que diz o senso comum dos professores sobre o conceito de leitura e escrita, porque acreditamos que esse conhecimento de senso comum sobre o tema interfere, sobretudo, na sua prática.

Entendemos que a representação social permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta ações e comportamentos. Dessa forma,

temos a idéia de que a prática escolar não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, da comunicação entre os sujeitos.

Para identificar as representações dos professores sobre Leitura e Escrita utilizamos um questionário, composto de quarenta e sete perguntas objetivas e subjetivas, e uma entrevista semi-estruturada, com dez perguntas subjetivas, o que nos permitiu conhecer o significado atribuído pelos professores aos termos Leitura e Escrita.

A adoção do referencial da teoria das Representações Sociais para fazer a leitura do nosso problema de pesquisa significou que acreditamos que tal teoria, abordada em termos de produto, nos permitiu caminhar em direção à raiz desse problema, já que entendemos, conforme Abric (1994b), que, quando os sujeitos entram em contato com um determinado objeto, eles, em certo sentido, criam uma teoria orientadora de suas ações e comportamentos.

É fundamental lembrar Moscovici (1978, p.58) descrevendo que "representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre conceito e percepção, um penetrando no outro; transformando a substância concreta comum cria a impressão de realismo..." Nesta visão, supomos que os aspectos encontrados na pesquisa podem colaborar na reflexão do exercício profissional, considerando as devidas contextualizações.

Compartilhamos a idéia de que a prática de leitura não deve ser prescritiva, deve ser construída, entendendo a prática pedagógica como um espaço em que circulam diferentes representações, que, por sua vez, guiam essa prática e, desconsiderá-las como conhecimento verdadeiro seria não reconhecer os sujeitos dessa prática como sujeito social/cognitivo/afetivo.

Um dos limites que podemos apontar em nossa pesquisa se refere a uma retomada da dimensão individual dos sujeitos para nos certificar, em relação aos elementos do núcleo central, e observar como este e os elementos periféricos se estruturaram e se organizaram no discurso individual, através, por exemplo de método como observação da prática propriamente dita.

Em suma, pudemos vislumbrar com esta pesquisa duas perspectivas de continuidade. A primeira foi a verificação da prática, tomando como ponto de partida esse conteúdo das representações que encontramos em nosso trabalho e a segunda esteve mais direcionada ao aprofundamento do conteúdo das

representações dos professores sobre Leitura e Escrita, a partir de uma retomada da dimensão individual através do discurso argumentativo dos sujeitos.

Portanto, as contribuições pretendidas são em nível de diagnóstico, autoconhecimento para os professores e para divulgação em espaços variados. Concluindo, pela investigação realizada, é possível constatar que, junto aos professores pesquisados, a articulação leitura /escrita não é mais um mito. Constitui uma realidade que poderá servir de exemplo não só para os seus pares como para todos a quem possam servir.

Ressalta-se a importância desse estudo que, com certeza, estará contribuindo decisivamente para que tenhamos uma melhor compreensão, estruturação e conhecimento do problema analisado.

Esperamos ter conseguido aliar, sob a força dos pressupostos políticos e ideológicos, além dos desejos que nos movem, de um lado as exigências da pesquisa científica em educação, de outro, o propósito de construí-la na interação do contato real com a prática pedagógica de nossos colegas professores.

Apesar dos limites pensamos que este trabalho irá oferecer uma contribuição junto àqueles que vêm se preocupando com a melhoria do ensino como forma de garantir a formação de um cidadão autônomo atuante na construção de uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

ABREU, G. de (1995). **A teoria das representações sociais e a cognição matemática in *Quadrante***, vol. 4 (1), pp. 25-41.

ABRIC, Jean-Claude. Prefácio, p. 9. In CP SÁ. **Núcleo central das representações sociais**. Vozes, Petrópolis, 1996.

ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia, AB, 1998.

AFONSO DE ANDRÉ, M. E. D. **Texto, contexto e significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE, Rio de Janeiro: LP & A, 2000.

ALVES, Alda Judith. **A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 81, p.53-60, 1992.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

\_\_\_\_\_. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.

AMARAL, Maria Lúcia. **Criança é criança**: literatura infantil e seus problemas. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes 1998.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**. 3. ed. São Paulo: Hucitec. 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 31-39.

- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1998.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- BARONE, Leda M. **E ler o desejo ao desejo de ler**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Lisboa: 70, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Sobre leitura: notas para a construção de uma nova concepção de leitura de interesse pedagógico**. Em Aberto, Brasília, v. 10, n. 52, p. 21-38, out./dez. 1991.
- \_\_\_\_\_. **Os professores de português e a leitura: um estudo exploratório**. [s.n.t.]. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., Caxambu, SP, set. 1998.
- \_\_\_\_\_. **A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura, práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BELLENGUER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BENAVENTE, A. (1990). **Escola, Professores e Processos de Mudança**. Lisboa: Horizonte.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BITTENCOURT, Maria Nadja Nunes. **Há espaço para o imaginário na formação do professor de Letras da UFBA?** 1997. 145 p. Dissertação (Mestrado) - UFBA, Salvador.
- BITTENCOURT, Maria Nadja Nunes (Org.). **As Representações de professores e alunos sobre leitura**. Salvador: FAEEBA, nº 16, jul/dez, 2001.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. **A Internet vai à escola**. 1997. 182 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ.
- BORBA, Vicentina Maria Ramires. **A prática de leitura nos cursos de letras**. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil, São Paulo, n. 26, p. 4-13, 1995.
- BOURDIEU, Pierre, 1972. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, V. 1, V. 8, 1997.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te Quero Livre**. Rio de Janeiro: Ática, 1986

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira : momentos decisivos**. 5. ed. São Paulo : Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

CARVALHO, Janete Magalhães; CARVALHO, Regina Magalhães; MACHADO, Gildete. **Os Fundamentos sócio-histórico-filosóficos da educação: uma questão interdisciplinar?** Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.3, n.1/2, 1995.

CARVALHO, Janete Magalhães, SIMÕES, Regina Helena Silva, (2002). Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Elisa (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, p. 185-204 (Série Estado do Conhecimento, nº 6).

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.

CARVALHO, MCB. **A priorização da família na agenda da política social**. In: Kaloustian SM, organizador. **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez; 1997. p. 93-108.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. 2v.

CEALE-FAE/UFGM/SEEMG. **Professor-leitor aluno-leitor: reflexões sobre avaliação do texto escolar**. SEEMG, v. III, ano II, outubro 1998.

CECCON, Claudius (org). **A vida na escola e a escola da vida**. 24.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Chirstiane; HÉBRARD Jean. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1990.

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Chirstiane; HÉBRARD Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: UNB, 1998.

CHIZZOTTI, A , 1995. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo. Cortez.

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **Análise, linguagem e pensamento**: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1995.

CORACINI, M<sup>a</sup> José R. Faria. **A aula de leitura: um jogo de ilusões**. Contextuais: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo, n. 2, 1994.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

COSTA, E. H. C e GÓMEZ, C. M. **Superar a cultura da violência: Um desafio para a escola**. In: TEVÊS, N. e RANGEL, M. **Representação social e educação**. Campinas: Papirus, 1999.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Representações Sociais do professor de Matemática sobre interdisciplinaridade**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CUNHA, M<sup>a</sup> Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

DEMO, P. Teleducação e aprendizagem: busca da qualidade educativa da teleducação. In: PRETI, O. (org) **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE\_UFMT; Brasília: Plano, 2000.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1997

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ECO, Umberto. **Lector in Fábula**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: MARX, Karl; ENGELS, F. Obras escolhidas, São Paulo: Alfa-Omega, 1984. v. 2, p. 267- 280.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. 17-23p.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações**



**sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 31-59.

FAULSTICH, Enilde. **Como ler, entender e redigir um texto**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FAZENDA, I. **A Interdisciplinaridade: História Pesquisa, e Teoria**: Papyrus, 1994.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Ijuí: Vozes, 1983.

FEITOSA, Vera Cristina. **Redação de textos científicos**. 4. Ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. São Paulo, 1995.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J. C.; POULAIN, M. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí: Unijuí, 1998.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. Lisboa: Moraes, 1967.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE-MAIA, Newton. **"Que é ciência?"**. In: A ciência por dentro. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo & Macedo, Donaldo – **Alfabetização: Leitura do mundo, Leitura da palavra**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Cortez, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 17ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAG, Barbara. **Diário de uma alfabetizadora**. São Paulo: Papyrus, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 3. ed. 2000.

FUSARI, J. C. (org.). **O professor de 1º grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Carlos M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA (org.). Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote. 1992:51-76.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B.A. et al. **Alfabetização e educação básica no Brasil**, Cadernos de Pesquisa 75. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; e Cortez, 1990.

GAZZINELLI, Maria Flávia Carvalho. **Influência do sistema de valores e crenças do professor na implementação de um currículo de educação ambiental**. 1995. Dissertação. UFBA, Salvador.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino da língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GILLY, M. Les représentations sociales dans les champs éducatif. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 363-368.

GOES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1991.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização. Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 (Versão original em inglês, 1987).

HAGUETTE, T. M. F. 1987. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo. Cortez.

HAMESSE, Jaqueline. **O modelo escolástico da leitura.** In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998. p.123-146.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica,** 2<sup>a</sup>., SP, Summus, 1980.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 121p. (coleção /série Intepretações da história do homem, n. 2).

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Portugal : Porto Editora-LDA, 1992, p.79-110.

HUBNER, R. M. (org.). **Quando o professor resolve: experiências no ensino de português.** São Paulo: Loyola, 1989.

JODELET, D. **As Representações Sociais: Fenômeno, Conceito e Teoria.** In: MOSCOVICI, Serge (Org). **Psicologia Social.** Buenos Aires: Paidós, 1988.

\_\_\_\_\_. (org.) **Representações Sociais: um domínio em expansão.** As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 1989.

JOFFE, H. **"Eu não, o meu grupo não": Representações sociais e transculturais da AIDS.** In: GUARESCHI, P.; JOUCHELOVITCH, S. Textos de representações sociais. Petrópolis : Vozes, 1995.

JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KANAANE, Roberto. **Comportamento Humano nas Organizações: o homem rumo ao século XXI.** São Paulo: Atlas, 1999.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais infantis. In: **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** São Paulo: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura:** teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa.** Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, (16):91-100.1990.

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

KLEIMAN, Ângela; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor.** São Paulo: Artmed, 2001.

KOCH, I. V., TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (org). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Jornal da Unicamp.** Versão em PDF. Edição 269 de 11 a 17 de outubro de 2004. Disponível em: Portal Unicamp.

LAJOLO, Marisa . "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa P; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1998.

LANZA, Avanir Avelar Xavier. **Projeto pró-leitura na formação do professor.** Brasília: MEC, 1998.

LAUNAY, C., BOREL-MAISONNY, S. "**Distúrbios da linguagem, da fala e da voz na infância**". São Paulo: Roca, 1989.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal / lógica dialética.** 6. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In: AGUIAR, Vera Teixeira de et al. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p. 37-49.

LEITE, R. S. **Formação de professores: Aquisição de conceitos ou competências?** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Revista Criança do professor de educação infantil. Nº 30, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1998.

LÉVI, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993. p.76-130.

\_\_\_\_\_. **O universal sem totalidade, essência da cybercultura.** Disponível em: <[http:// 200.18.227.34/~preto/Biblioteca%20Digital/Levy/ouniversalsem.ntml](http://200.18.227.34/~preto/Biblioteca%20Digital/Levy/ouniversalsem.ntml)>.

\_\_\_\_\_. **Educação e cybercultura:** a nova relação com o saber. Disponível em: <[http:// 200.18.227.34/~preto/Biblioteca%20Digital/Levy/ouniversalsem.ntml](http://200.18.227.34/~preto/Biblioteca%20Digital/Levy/ouniversalsem.ntml)>.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Por que Piaget?** A educação pela inteligência. Petrópolis: [s.n.], 1997.

LIMAGE, L. **Illiteracy in industrialized countries:** realities and miths. Switzerland: UNESCO, 1990.

Ludke, Menga e André, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade:** o gigolô das palavras; por uma nova concepção da Língua Materna. Porto Alegre: L&PM, 1985.

LYONS, John. **As idéias de Chomsky.** São Paulo: Cultrix, 1974.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso.** Campinas, Pontes/UNICAMP, 1993.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da Educação.** Ijuí: Unijuí, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação/Interlocução, aprendizagem/ reconstrução de saberes.** Ijuí: Unijuí, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **Discurso e leitura.** São Paulo: Unicamp; Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1996.

MARX, Karl & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MASAGÃO, Vera Maria Ribeiro (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

MASAGÃO, Vera Maria Ribeiro. et al. **Educação de jovens e adultos.** Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/ MEC, 1997.

MASAGÃO, Vera Masagão Ribeiro. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos.** Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa. 1999.

\_\_\_\_\_. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos.** Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/alfabetismo\\_e\\_atitudes.asp?f\\_id\\_artigo=294](http://www.educacaoonline.pro.br/alfabetismo_e_atitudes.asp?f_id_artigo=294)> Acesso em : março de 2005

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura produção de textos e a escola.** São Paulo; Mercado de Letras, 1994.

MATTOSO CAMARA JR., J. **Estrutura da língua portuguesa.** São Paulo: Vozes, 2001.

MAYA, M. (2000). **A autoridade do Professor.** Lisboa: Texto Editora.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves, (1994). **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** *Em Aberto*, v. 14, nº 61, p. 60-78, 1994.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Infanto-Juvenil: Representações de Meninos Trabalhadores, seus Pais, Professores e Empregadores.** In: Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Antonia S. Paredes Moreira e Denize Cristina de Oliveira (Organizadoras). Goiânia: AB, 2000.

\_\_\_\_\_. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno.** In *A Bússola do Escrever*. Lucídio Bianchetti & Ana Maria Neto Machado (orgs.). Florianópolis, São Paulo: UFSC/Cortez Editora, 2002.

MCNAMEE, S. & Gergen, K. J. (Orgs.) (1998). **A terapia como construção social** (C.O. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

MELLO, Guiomar Namó. et all. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e o processo de alfabetização.** São Paulo: Pioneira, 1980.

MINAYO, MC & Sanches, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Caderno de Saúde Pública* 9(3):239-262, 1993.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C.S., **O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica.** In: *Textos em Representações Sociais*. (P.A. GUARESCHI & S. JOVCHELOVITCH, orgs.), pp. 89-111, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOITA, M. DA C. (1992); **Percurso de formação e de transformação.** In: Nóvoa, A. **Vidas de Professores**, Portugal, Porto.

MOLINER, P. (1996). **A estrutura das Representações Sociais**, tradução de Ângela Maria de Oliveira Almeida e colaboradores. Texto não publicado do original *La structure des Représentations Sociales*, Grenoble: PUG.

MOLINER, P., Rateau, P., Cohen-Scali, V. (2002). **Les représentations sociales : pratiques des études de terrain**. Rennes: PUR.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_. Mem. **Ciência com Consciência**. Martins: Publicações Europa-América, s. d., 1998.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. (2000). Prefácio. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), **Textos em representações sociais** (6ª ed., pp. 7-16). Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações e psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. **Pedagogia do desejo de ler**. 1999. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. 225 p, cap. 3.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária, mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLSON, D. **The world on paper**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Unicamp; Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.8.

OTERO, Elisabete Sousa de. et alli. **Alfabetização de Adultos: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade**. Porto Alegre: Edições EST, 1993.

PADILHA, M.I.C.S. **Representações sociais: aspectos teórico-metodológicos**. Passo Fundo (RS): Universidade de Passo Fundo, 2001.

PALACIOS, Jesús; COLL, César; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1995.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. Introdução. In: **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 7-11.

\_\_\_\_\_. A linguagem e o pensamento do ponto de vista genético. In: \_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978. 83-92p.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

PISCARRETA, S. (2002). **Malmequer, bem-me-quer, muito, pouco ou nada: Representações sociais da Matemática em alunos do 9º ano de escolaridade**. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

PLATÃO, F; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. IN: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução por Carlos Vogt. São Paulo: Pontes, 1991.

RANGEL, M. **Das dimensões da representação do “Bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem**. In: TEVÊS, N. e RANGEL, M. **Representação social e educação**. Campinas: Papirus, 1999.

REGO, Maria Filomena. Conclusão. In: \_\_\_\_\_. **Leituras de comunicação e expressão: análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976. p. 132-138. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Crise na linguagem: a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. IN: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, Edson Miranda dos. **A compreensão de leitura como enfoque prioritário no curso de Letras: uma proposta para o ensino de Inglês na Universidade Estadual de Feira de Santana**. 1982. Dissertação (Mestrado) – PUC. São Paulo.

SELLTIZ; WRIGHTSMAN ; COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 4.ed. São Paulo: EPU, 1987. 657 p, cap. 1, 2, 3, 6, 7.



SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas-SP: Papyrus, 1986.

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola, pesquisas x propostas.** São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Pedagogia da Leitura.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

SILVA, Myrian Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

SOARES, Magda . **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ler, verbo intransitivo.** Disponível em:  
<<http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/valeoescrito/magda.htm>> Acesso em:  
março de 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed., Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

SOUZA, Solange Jobim . **Infância e linguagem.** São Paulo: Papyrus, 1995.

SPINK, M. J. P. & FREZZA, R. M., 1999. **Práticas discursivas e produção de sentidos: A perspectiva da psicologia social.** In: **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: Aproximações Teóricas e Metodológicas** (M. J. Spink, org.), pp. 17-39, São Paulo: Cortez Editora.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASCA, Maria. **Suportes lingüísticos para a alfabetização.** 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

TERZI, Silvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes; Ed. da UNICAMP, 1995.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VALA, J. (2003). A Análise de Conteúdo. Em A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 12ª ed. (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VAZ, Paulo Bernardo; OLINTO, Heidrun Krieger; DAUSTER, Tania. **Leitura e leitores**. Rio de Janeiro: PROLER, 1994. 80p. (Ler & Pensar).

VENTURELLI, Paulo. **O professor e a leitura**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8., Campinas, 1992. Anais... Campinas: UNICAMP, 1992. p.71-76. Tema: Leitura: autonomia, trabalho e cidadania.

VYGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martin Fontes, 1993.

ZEN, Maria Isabel Dalla. **Histórias de leitura na vida e na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Recuperando a alegria de ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1999.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.

|   |
|---|
| Como foi seu envolvimento com a leitura e a escrita?                      |
| Por que você decidiu ser professor?                                       |
| Que tipo de livro você está lendo?  |
| Você considera que teve uma infância rica em leitura?                     |
| Seus pais ou alguém da sua convivência diária eram leitores?              |
| Quem influenciou você a ser leitor?                                       |
| Na sua adolescência você fazia leituras espontâneas?                      |
| Que tipo de livro sua escola ou universidade solicitava para leitura?     |
| Quantas vezes por semana você solicita que seus alunos produzam redações? |
| Você tem o hábito de escrever?  |
| Gostaria de participar de um grupo de leitura?                            |

**APÊNDICE B – Modelo de questionário.**

|    |  |
|----|--|
| 1  | Sexo   |
| 2  | Idade  |
| 3  | Formação   |
| 4  | Tempo de profissão   |
| 5  | Quanto tempo trabalha com educação de jovens e adultos?  |
| 6  | Qual rede de ensino trabalha?  |
| 7  | Nome da instituição de ensino médio ou superior na qual você estudou.  |
| 8  | Realização de cursos de atualização ou aperfeiçoamento de leitura e escrita nos últimos cursos feitos de capacitação |
| 9  | Caso sua resposta seja afirmativa indique o nome do curso.   |
| 10 | Em que ano cursou?   |
| 11 | Instituição ofertante  |
| 12 | Qual o objetivo do ensino de leitura para você?  |
| 13 | Como você define a escrita?  |
| 14 | De que forma você trabalha a leitura com seus alunos?  |
| 15 | E como você trabalha a escrita?  |
| 16 | A escola oferece-lhe condições de trabalhar leitura e escrita da forma que gostaria?                                 |
| 17 | Caso contrário o que está faltando para que isso aconteça?   |
| 18 | No seu curso de formação como foi trabalhada a leitura e a escrita?  |
| 19 | Você acredita que os professores das diversas áreas de ensino trabalham a leitura e a escrita?                       |
| 20 | Explique como os professores das diversas áreas podem trabalhar a leitura e a escrita.                               |
| 21 | Existem meios que podemos utilizar para melhorar a situação dos alunos com relação a leitura e a escrita?            |
| 22 | Quais são esses meios?   |
| 23 | Qual a representação que você faz dos seus alunos enquanto leitores?   |
| 24 | O que as você está lendo ultimamente?  |
| 25 | Qual o valor da leitura para você?   |
| 26 | O que se escreve nas escolas?  |
| 27 | Qual o valor da escrita para você?   |
| 28 | Qual a representação que você faz dos seus alunos enquanto escritores?   |
| 29 | Como foi seu envolvimento com a leitura e a escrita?   |
| 30 | Por que você decidiu ser professor?  |
| 31 | Qual a sua visão em relação a escola em que trabalha?  |
| 32 | Qual a sua visão em relação ao seu ensino?   |
| 33 | Compara a educação atual com a antiga?   |
| 34 | Quais diferenças pode perceber entre a educação atual e a antiga?  |
| 35 | Como considera o seu trabalho enquanto professor de leitura e escrita em EJA?  |
| 36 | Você está lendo algum livro?   |
| 37 | Que tipo de livro você está lendo?   |
| 38 | Você considera que teve uma infância rica em leitura?  |
| 39 | Seus pais ou alguém da sua convivência diária eram leitores?   |
| 40 | Quem influenciou você a ser leitor?  |
| 41 | Na sua adolescência você fazia leituras espontâneas?   |
| 42 | Que tipo de livro sua escola ou universidade solicitava para leitura?  |
| 43 | Quantas vezes por semana você solicita que seus alunos produzam redações?  |
| 44 | Você tem o hábito de escrever?   |
| 45 | Gostaria de participar de um grupo de leitura?   |

## APÊNDICE C - Outros resultados.

**Tabela 1 A – Idade.**

| <b>Idade (anos)</b> | <b>Freqüência</b> | <b>Percentual (%)</b> | <b>Percentual acumulado (%)</b> |
|---------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------------|
| 24-30               | 38                | 34,9                  | 34,9                            |
| 31-40               | 39                | 35,8                  | 70,6                            |
| 41-50               | 29                | 26,6                  | 97,2                            |
| 51-60               | 03                | 2,8                   | 100,0                           |
| <b>Total</b>        | <b>109</b>        | <b>100,0</b>          |                                 |

**Tabela 2 A - Tempo de Profissão.**

| <b>Tempo de Profissão</b> | <b>Freqüência</b> | <b>Percentual (%)</b> | <b>Percentual acumulado (%)</b> |
|---------------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------------|
| 02 meses a 5 anos         | 28                | 25,7                  | 25,7                            |
| 06 anos a 10 anos         | 23                | 21,1                  | 46,8                            |
| 11 anos a 15 anos         | 22                | 20,2                  | 67,0                            |
| 16 anos a 20 anos         | 16                | 14,7                  | 81,7                            |
| acima de 21 anos          | 20                | 18,3                  | 100,0                           |
| <b>Total</b>              | <b>109</b>        | <b>100,0</b>          |                                 |

**Tabela 3 A - Quanto tempo trabalha com educação de jovens e adultos?**

| <b>Tempo</b>       | <b>Freqüência</b> | <b>Percentual (%)</b> | <b>Percentual acumulado (%)</b> |
|--------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------------|
| 02 meses a 02 anos | 49                | 45,0                  | 45,0                            |
| 03 a 5 anos        | 26                | 23,9                  | 68,8                            |
| 06 a 08 anos       | 20                | 18,3                  | 87,2                            |
| 09 a 11 anos       | 04                | 3,7                   | 90,8                            |
| 12 a 16 anos       | 06                | 5,5                   | 96,3                            |
| 17 anos            | 04                | 3,7                   | 100,0                           |
| <b>Total</b>       | <b>109</b>        | <b>100,0</b>          |                                 |

**Tabela 4 A - Existem meios que podemos utilizar para melhorar a situação dos alunos com relação a leitura e a escrita?**

| <b>Resposta</b> | <b>Freqüência</b> | <b>Percentual (%)</b> | <b>Percentual acumulado (%)</b> |
|-----------------|-------------------|-----------------------|---------------------------------|
| Sim             | 102               | 93,6                  | 93,6                            |
| Não             | 2                 | 1,8                   | 95,4                            |
| Não revelado    | 5                 | 4,6                   | 100,0                           |
| <b>Total</b>    | <b>109</b>        | <b>100,0</b>          |                                 |

**Tabela 5 A - Quais são esses meios?**

| <b>Meios</b>  | <b>Freqüência</b> | <b>Percentual (%)</b> | <b>Percentual acumulado (%)</b> |
|---|-------------------|-----------------------|---------------------------------|
| Leitura de textos geral/compromisso em buscar recurso/prazer                                    | 81                | 74,3                  | 74,3                            |
| A escola deveria se preocupar com aprendizagem real e não empurrar alunos para séries seguintes | 10                | 8,3                   | 82,6                            |
| Curso de aperfeiçoamento para professores   | 7                 | 6,4                   | 89,0                            |
| Não revelado  | 11                | 10,1                  | 100,0                           |
| <b>Total</b>  | <b>109</b>        | <b>100,0</b>          |                                 |

**Tabela 6 A - Quantas vezes por semana você solicita que seus alunos produzam redações?**

| <b>Quantidade</b>            | <b>Freqüência</b> | <b>Percentual (%)</b> | <b>Percentual válido (%)</b> | <b>Percentual acumulado (%)</b> |
|------------------------------|-------------------|-----------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Uma vez por semana           | 24                | 22,0                  | 22,0                         | 22,0                            |
| Duas vezes por semana        | 28                | 25,7                  | 25,7                         | 47,7                            |
| Três vezes por semana        | 15                | 13,8                  | 13,8                         | 61,5                            |
| Sempre que necessário        | 10                | 8,3                   | 8,3                          | 69,7                            |
| Uma a duas vezes por unidade | 15                | 13,8                  | 13,8                         | 84,4                            |
| Nenhuma                      | 8                 | 7,3                   | 7,3                          | 91,7                            |
| Não revelado                 | 9                 | 8,3                   | 8,3                          | 100,0                           |
| <b>Total</b>                 | <b>109</b>        | <b>100,0</b>          | <b>100,0</b>                 |                                 |