

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA PELO OLHAR  
INVESTIGATIVO DA FORMADORA**

**Cássia Cristina Martins**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro**  
**2015**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
(LINGUAGEM-EXPERIÊNCIA-MEMÓRIA-FORMAÇÃO)**

---

**Cássia Cristina Martins**

**ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Noemi Chaluh**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro  
2015**

370.71 Martins, Cássia Cristina  
M386p Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar  
investigativo da formadora / Cássia Cristina Martins. - Rio  
Claro, 2015  
121 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - Formação. 2. Produção compartilhada. 3.  
Conhecimento. 4. Mediação. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
(LINGUAGEM-EXPERIÊNCIA-MEMÓRIA-FORMAÇÃO)**

---

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA PELO  
OLHAR INVESTIGATIVO DA FORMADORA**

**CÁSSIA CRISTINA MARTINS**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh  
Orientadora/ UNESP-IB/ Rio Claro

Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo  
UNESP-IB/ Rio Claro

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha  
UNIMEP - Piracicaba



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE RIO CLARO  
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO

### CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO:** Práticas de formação continuada no contexto da EJA

**AUTORA:** CASSIA CRISTINA MARTINS

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA  
Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba/SP

Data da realização: 25 de novembro de 2014.

**TÍTULO ALTERADO PARA:** PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA PELO OLHAR  
INVESTIGATIVO DA FORMADORA



**Aos meus pais Nivaldo e Maria Inês que são a base de minhas conquistas, ao Marcos que entendeu e apoiou esta jornada tão importante pra mim, à Gabriela que me fez uma pessoa melhor e à Ana Luiza que é razão do meu viver.**

## **AGRADECIMENTOS**

No processo de elaboração deste estudo aprendi que o conhecimento resulta da ação do sujeito que problematiza, investiga e apreende sobre determinado aspecto, porém esse conhecimento só é de fato produzido coletivamente no encontro com pessoas que cruzam nossas vidas.

Assim quero agradecer pessoas especiais que cruzaram minha vida e fazem parte dela contribuindo significativamente para minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida e por todas as bênçãos.

A minha orientadora, professora Dra. Laura Noemi Chaluh, pela oportunidade, paciência e dedicação, agradeço-a pela sabedoria com que me orientou nesse trabalho que certamente me trans – formou pesquisadora.

Aos meus pais Nivaldo e Maria Inês que são os pilares da minha educação e formação. A vocês queridos que sempre me incentivaram e me estimularam a estudar e a buscar o melhor.

As professoras Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo e Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha pela disponibilidade, valioso apoio e principalmente riquíssimas sugestões feitas no exame de qualificação desse trabalho que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores Doutores do Programa de Pós Graduação em Educação – UNESP/Rio Claro pelas experiências e aprendizagens.

As amigas do grupo de pesquisa pelas contribuições, apoio e trocas de saberes.

As amigas Alessandra Daniele Pascotto e Ana Maria Ayres Mendes pelo apoio e dedicação.

Aos professores da EJA que participaram desta pesquisa, bem como a direção da Escola Municipal de Ensino Supletivo e a Secretaria Municipal de Educação pela acolhida, participação e contribuição.

A todos que, direta ou indiretamente contribuíram para e na realização dessa pesquisa que resultou na elaboração dessa dissertação o meu muito obrigada com um carinhoso abraço.

**“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.**

**Paulo Freire**



## RESUMO

Participei e coordenei um grupo de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, em um município do interior do estado de São Paulo. O processo de formação desses professores foi desenvolvido ao longo de nove encontros, nos quais discutimos as práticas de leitura na EJA. A pesquisa objetivou analisar quais estratégias e intervenções estavam sendo desenvolvidas enquanto professora formadora com esses profissionais e refletir acerca dos desafios e dificuldades enfrentados por mim para promover um processo de formação atenta à produção compartilhada do conhecimento no espaço escolar. Busca-se elencar princípios que possibilitem desenhar uma proposta de formação continuada. A pesquisa é de natureza qualitativa na perspectiva de novela de formação (LARROSA, 2007). Para a produção dos dados foram utilizados como instrumentos a transcrição dos nove encontros (20 horas), o caderno da pesquisadora, as produções escritas das professoras, chamadas de memórias de leitura, as recomendações a uma professora iniciante (grupál), as atividades de leitura (grupál), as práticas de leituras (individual) e as avaliações individuais. Para análise dos dados considero o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). O trabalho deixa em evidência que uma proposta de formação continuada atenta à produção compartilhada do conhecimento implica o resgate das práticas de leitura e de escrita, a utilização de outras linguagens na formação e a socialização de práticas e saberes construídos no contexto escolar. Destaca-se que uma formadora comprometida com essa proposta formativa precisa considerar a importância do diálogo, da mediação e do reconhecimento do saber do outro assumindo uma postura investigativa.

**Palavras-chave:** práticas de formação - formação continuada - mediação.

## ABSTRACT

I have participated and coordinated a group of Youth and Adult Education teachers (EJA) in the context of Pedagogical Work Time Collective, in a city in the state of São Paulo. The process of formation of these teachers was developed over nine meetings in which we discussed the reading practices in adult education. The research analyzed what strategies and interventions were being developed as a teacher trainer with these professionals and reflection on the challenges and difficulties faced by me to promote a process of formation attentive to the shared production of knowledge at school. The search is to list principles that allow drawing a proposal for continuing education. The research is qualitative in the formation of novel perspective (LARROSA, 2007). For the production of data were used as instruments transcription of the nine meetings (20 hours), the researcher notebook, written productions of the teachers, called read-only memory, the recommendations to a beginning teacher (group), reading activities (group), reading practices (individual) and individual assessments. Data analyses consider the evidentiary paradigm (GINZBURG, 1989). The work makes it clear that a proposal for continuing education attentive to the shared production of knowledge involves the redemption of the practices of reading and writing, the use of other languages in training and socialization practices and knowledge built in the school context. It is noteworthy that a formative committed to this formative proposal need to consider the importance of dialogue, mediation and recognition of the knowledge of the other assuming an investigative posture.

**Keywords:** training practices - continuing education - mediation.

## **LISTA DE SIGLAS**

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

CEMEP – Centro Municipal de Estudos Pedagógicos

EMES – Escola Municipal de Ensino Supletivo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SAREM – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar Municipal

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EF2 – Ensino Fundamental Ciclo 2 (sexto ao nono ano)

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	12
Organização do trabalho	15
<b>Capítulo 1- Memorial de formação</b>	17
<b>Capítulo 2- Histórico da Educação de Jovens e Adultos no município de Limeira</b>	21
2.1- Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	21
2.2- Histórico da EJA no município de Limeira	22
2.3- O Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP) de Limeira	24
<b>Capítulo 3- Da leitura</b>	26
<b>Capítulo 4- A formação continuada de professores</b>	32
4.1- Acerca da formação	32
4.2- A formação e a importância da mediação	44
4.3- A formação para o contexto da EJA	50
<b>Capítulo 5- Perspectiva metodológica</b>	54
<b>Capítulo 6- Sobre os encontros</b>	66
6.1- Organização da proposta de formação	67
6.2- Memórias e práticas de leitura	73
6.3- Da prática reflexiva da formadora	84
6.4- Partilha de saberes	98
6.5- Outras linguagens na formação	104
6.6- Avaliação do processo formativo	109
<b>Considerações finais</b>	113
<b>Referências bibliográficas</b>	117

## Introdução

A elaboração do projeto de pesquisa originou-se da minha experiência e das leituras realizadas nos últimos anos como formadora de professores na rede municipal de educação do município de Limeira, que conta com o CEMEP (Centro Municipal de Estudos Pedagógicos).

Trabalhar com a temática da leitura e da formação de professores foi escolhido em função das atividades que desenvolvi com professores do Ensino Fundamental nas áreas de Alfabetização e Produção de Textos, acompanhando e observando de perto as dificuldades que cercam o cotidiano escolar em seus variados aspectos. Dessas, uma que sempre me incomodou é a que a escola demonstra em formar leitores proficientes, ou seja, leitores que compreendem o que leem.

Os resultados das pesquisas apresentadas no livro “Retratos da Leitura no Brasil”, organizado por Amorim (2008), apontam a importância da escola no acesso e na promoção da leitura para uma grande parte da população brasileira, pois é a partir dela que muitos entram em contato com o processo da leitura, para ler, não apenas para realização das tarefas escolares, mas também por prazer. No entanto, a mesma pesquisa aponta também que a escola não está formando o sujeito leitor, apesar de dar acesso à leitura, sendo que um dos indicadores sinalizados é que, após o término da escolarização, os sujeitos leem menos.

No início do ano de 2011, devido à solicitação de professores de EJA (Educação de Jovens e Adultos), que no município de Limeira formam um grupo centralizado na EMES (Escola Municipal de Ensino Supletivo), iniciei um trabalho mais direcionado junto aos professores desse segmento que, inicialmente, se deu com a observação em algumas salas de aula e participação em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Esta observação, porém, ocorreu de forma não sistematizada e regular, e sim a partir da demanda e solicitação da coordenação da EMES, ou seja, conforme os questionamentos ou dificuldades iam surgindo, a coordenação pedagógica do segmento ia solicitando auxílio. Esse contexto gerou uma insatisfação e a queixa pelo segmento de que a SME (Secretaria Municipal de educação) não dispunha de uma política de formação de professores que visasse aquele nível educacional e que, portanto, eles estavam “abandonados”, o que gerou a necessidade de se pensar em uma formação voltada especificamente para EJA.

Em contato com os professores da EJA e com a própria Secretaria, comecei a perceber que os docentes procuravam por uma formação que direcionasse a sua ação na sala de aula.

Nessa aproximação com as professoras pude acolher algumas das angústias das mesmas no sentido de explicitar as dificuldades de atuar na EJA, por causa da resistência dos alunos e por não terem uma proposta adequada para adultos.

No entanto, historicamente, existem evidências de uma prática arraigada à concepção tradicional de ensino e à uma concepção de aluno adulto como “atrasado e incapaz”. Esta última questão é reforçada pelo tempo que esses sujeitos ficaram fora da escola e distantes de práticas sociais de leitura e escrita, fazendo com que muitos considerem que estes fatores influenciam nas possíveis dificuldades no aprendizado.

Como, na época, era a formadora de professoras da SME (Secretaria Municipal de Educação) responsável pelo segmento da EJA e pela área de Alfabetização, comecei a pensar em uma proposta de formação para inserir a leitura na prática docente. Para isso tinha a intenção de promover uma formação que possibilitasse aos professores pensar em novas práticas e, nesse sentido, sabia que teria que (trans) formar sujeitos, o que envolveria diretamente a concepção que cada um deles tinha sobre o que é ler e como formar um sujeito leitor na escola, ou mais especificamente, formar um adulto leitor.

Para tanto, almejava uma formação que possibilitasse aos professores a reflexão sobre a própria prática e, por meio das trocas de experiências, pudessem aprimorar seus conhecimentos e, a partir de discussões teóricas, tomassem consciência de suas concepções para assim adotar novos conceitos e novas concepções acerca da prática da leitura.

Acredito que uma formação pautada no imediatismo da informação não assegura uma prática docente eficaz. Entendo uma prática docente eficaz como aquela que atinge o objetivo de que os alunos se apropriem dos conteúdos de forma a incorporá-los no cotidiano de suas vidas. É preciso que o professor tenha conhecimento e acredite naquilo que propõe ao aluno, para que então novas propostas possam ser apresentadas e assumidas pelo mesmo.

Por trazer comigo algumas angústias bem pontuais com relação ao trabalho com a leitura desenvolvido na escola e sabendo das concepções dos professores é que decidi aceitar o convite da SME, no ano de 2011, para desenvolver “a

formação”<sup>1</sup> de professores da EJA. O convite implicava que eu ficaria responsável por oferecer subsídios para que as professoras trabalhassem a alfabetização, a leitura e a escrita com os alunos do EJA.

Foi a partir desta proposta de formação que senti a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa de mestrado que tivesse como temática a formação de professores no contexto do trabalho coletivo, especificamente, no espaço denominado Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e que teria como eixo de trabalho as práticas de leitura e a formação de leitores.

Em função disso, o projeto inicial de pesquisa objetivou analisar as ações dos professores nas atividades de leitura propostas no cotidiano escolar e contidas nas suas memórias, no intuito de perceber e levantar aspectos relevantes dessas práticas na busca da compreensão das concepções que embasam as práticas desses professores.

De maneira mais específica, objetivava-se:

- Problematizar as experiências narradas pelas professoras do grupo a fim de levantar indícios que evidenciem as concepções que embasam suas práticas.
- Estabelecer relações entre os saberes culturais e uma prática pedagógica emancipadora na formação de um leitor.

Tive a possibilidade de dar início ao processo de formação com os professores do EJA e paralelamente iniciei a pesquisa. Tendo como perspectiva que a pesquisa vai sendo construída no “fazer pesquisa”, fui percebendo que as preocupações pelas práticas de leitura instituídas pelas professoras deixaram de ser o foco de minha inquietação. As questões que começaram a me preocupar eram: quais as atividades e intervenções estavam favorecendo a produção compartilhada do conhecimento e que desafios e dificuldades precisam ser enfrentados pelos formadores? A questão não mais passava pelas práticas de leitura das professoras da EJA, a questão era rever de que forma minha ação poderia favorecer suas práticas, fossem elas de leitura ou não.

Assim, como já referido, comecei a perceber nos encontros de formação e no fazer da pesquisa, que minha preocupação estava tomando outros rumos, passei a

---

<sup>1</sup> No contexto da SME, até 2002, falava-se em “capacitação” dos professores. Por acreditar que ninguém capacita ninguém, a partir dessa data, no âmbito da SME, começou-se a usar o termo formação para todas aquelas propostas/cursos/projetos que tivessem o objetivo de oferecer formação continuada.



me inquietar mais pelas práticas que eu instituía enquanto formadora junto com os professores. Nesse sentindo, os objetivos da pesquisa foram sendo revelados ao longo da pesquisa.

Objetivo geral:

- Analisar as práticas de formação instituídas pela formadora de modo a sinalizar de que forma as estratégias e intervenções escolhidas possibilitaram a produção de conhecimento no contexto formativo.

Objetivos específicos:

- Refletir acerca dos desafios e dificuldades enfrentados para promover um processo de formação atenta à produção compartilhada do conhecimento no espaço escolar.
- Elencar princípios que possibilitem desenhar uma proposta de formação continuada.

Assim, o objetivo da presente pesquisa foi analisar quais estratégias e intervenções desenvolvi como professora formadora com esses profissionais e refletir acerca dos desafios e dificuldades enfrentados por mim para promover um processo de formação atenta à produção compartilhada do conhecimento no espaço escolar. Questões todas atreladas ao lugar do formador enquanto mediador do conhecimento.

## **A organização do trabalho**

A seguir explico a organização do trabalho que aqui se apresenta.

No Capítulo 1 trago o meu memorial de formação onde resgato minha relação com a leitura e os livros desde a época da escola. Trago também minha trajetória profissional e algumas questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem e ao fracasso escolar que me geraram angústias e incômodos e que me levaram a definir a temática tratada nesta pesquisa.

No Capítulo 2, trago um breve histórico da EJA no Brasil, situando a EJA em Limeira e a constituição do CEMEP.

No Capítulo 3, discuto a questão da leitura, enfatizando a importância de saber ler e de considerar a leitura como prática social e suas implicações dessa

questão no contexto escolar e no contexto social, pensando na inclusão dos sujeitos da EJA fazendo uso da prática da leitura na sociedade letrada. Os autores que me ajudam na discussão da concepção e da prática da leitura são Freire, Lajolo, Cunha, Larrosa e outros.

No Capítulo 4, discuto a questão da formação continuada no contexto escolar e dialogo com alguns autores como Imbernón, Nóvoa, Zeichner, Alarcão e Bolzan sobre uma proposta de formação que promova a construção coletiva do conhecimento.

No Capítulo 5, trago os encaminhamentos teórico-metodológicos.

No Capítulo 6, descrevo os encontros, discuto em seis tópicos os acontecimentos que julguei mais relevantes e que vêm ao encontro do que esse trabalho se propõe a pensar, analisando aqueles encontros que foram escolhidos para, no diálogo com os teóricos, poder atingir os objetivos do trabalho. Ou seja, busco indícios que revelem práticas de formação instituídas por mim e que foram, na busca pela construção coletiva do conhecimento, constituindo o processo de formação.

Nessa teia que se constrói a cada análise, trago uma reflexão de minha própria prática enquanto formadora de professores. Minhas crenças, meu discurso e minha prática. Num processo de encontros e desencontros costurados em uma colcha de retalhos que só é possível no momento em que saio do lugar de formadora e me distancio da prática, assumindo o lugar da pesquisadora.

## Capítulo 1 - Memorial de formação

Estudei as séries iniciais do Ensino Fundamental numa escola pública próxima da minha casa.

A escola era enorme, um prédio antigo com escadarias de mármore – que dava a impressão, pelo menos para mim que na época tinha sete anos de idade, de um lugar frio e assustador!

Minha professora era uma senhora gorda e carrancuda e tinha uma saliência de forma oval na testa que destruía qualquer possibilidade de aproximação. O nome dela era Dona Nélcia, e sim, o “Dona” fazia com certeza parte do nome dela.

Tinha também a Dona Elza, que não tinha o “Dona” como parte do nome, o Dona era mais costume ou respeito. Ela tocava o sino que anunciava os horários de entrada, saída e intervalo – esse era o mais interessante, pois anunciava a possibilidade de conhecer os espaços legais e prazerosos da escola.

Quando estava na primeira série do Ensino Fundamental, passei por uma situação constrangedora. Peguei, um livro emprestado de uma vizinha que estudava na mesma escola, mas que já estava autorizada a ler - e não quis devolver.

Quando minha mãe descobriu, me fez devolvê-lo na biblioteca da escola. E eu, muito tímida, me senti muito envergonhada, mas ainda sem aceitar o fato de eu mesma não poder usar a biblioteca.

Ao mesmo tempo em que atribuí à sala de aula o sentido de medo, tinha a curiosidade de conhecer outros espaços da escola. A biblioteca era um deles, mas não era permitido às crianças do primeiro ano. Grande, suntuosa, majestosa, encantadora. Pelo menos pra mim. Mas também proibida. Os alunos da primeira série não podiam frequentar a biblioteca da escola porque se acreditava não precisarem, pois ainda não sabiam ler, não estavam alfabetizados.

O problema, esse era um problema pra mim na época, era que eu já lia quando ingressei na primeira série e tudo o que mais queria era poder entrar na biblioteca. Porém, tinha uma catraca enorme e para vencê-la era preciso portar uma carteirinha com a devida identificação do aluno e eu não a tinha.

Essa, a carteirinha, era privilégio dos alunos alfabetizados e, detalhe, era só a partir da segunda série que o aluno era considerado alfabetizado. E mais grave do

que isso é o fato de a minha professora não saber que eu já estava alfabetizada! A escola se coloca na posição contrária a que se propõe e não autoriza o aluno a ler.

Por isso talvez, não trago boas recordações do Ensino Fundamental.

Foi cursando o Magistério e estagiando no período oposto, que comecei a gostar do ambiente escolar e a observar as dificuldades apresentadas por alguns alunos.

Incomodada com algumas questões colocadas como dificuldades de aprendizagem e com a atribuição da “culpa” sempre atribuída ao aluno, decidi cursar Fonoaudiologia.

Durante toda a graduação, tive o interesse pelas questões escolares, mas sempre com um olhar de fora para dentro da escola.

Em 2000, recém-formada, fui chamada para assumir um cargo de professora do Ensino Fundamental no município de Limeira.

Ser professora não era meu objetivo, mas, devido às circunstâncias e a necessidade financeira, decidi ingressar temporariamente até acertar minha carreira como fonoaudióloga clínica.

Cheguei, com outras seis colegas, à maior escola do município, localizada num bairro de periferia que, na época, atendia uma clientela de assentamento.

Não tinha a menor experiência, pois o estágio que cumpri anos antes, no Magistério, foi realizado na escola em que estudava, com crianças de classe média - alta, em uma realidade completamente diferente.

Foi atribuída pra mim uma primeira série. A escola tinha oito turmas de primeira série e as outras sete professoras já tinham certa experiência em alfabetização.

Na primeira semana de trabalho, surgiu a oportunidade de assumir, no período oposto uma turma de reforço, cuja dificuldade das crianças era ler com autonomia.

Eram crianças que apresentavam uma escrita na base alfabética, ou seja, apresentavam domínio sobre o sistema de escrita, mas não liam e nem escreviam textos.

Desde então, passei a me interessar muito pela formação de leitores. E ser professora passou a ser minha primeira opção. O cotidiano da sala de aula me fazia sentir útil e mostrava todo o tempo o desenvolvimento dos alunos. Nesse papel eu tinha o poder nas mãos.

Quatro meses depois, como havia enviado currículo para APAE de Limeira ingressei na função de fonoaudióloga no programa de ambulatório. Tinha terminado a graduação no final do ano anterior e iniciava minha vida profissional, como fonoaudióloga e também como professora.

Este programa ambulatorial destinava-se ao atendimento de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem da rede pública de ensino e visava realizar acompanhamento e orientação escolar para os professores desses sujeitos.

Nesse momento fiquei numa situação peculiar. No período da manhã, eu era a fonoaudióloga da equipe multidisciplinar que prestava atendimento e orientação para as escolas e, no período da tarde, eu era professora de uma das escolas atendidas por essa mesma equipe.

Isso me possibilitou observar questões importantes com relação ao que a escola aponta como dificuldade e como estas – as dificuldades - são entendidas pela maioria dos técnicos que compõem uma equipe multidisciplinar.

Havia uma falha na comunicação e no entendimento do que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem.

O que os professores colocavam como uma dificuldade de aprendizagem era justamente o que a escola demonstrava não ter o domínio de como trabalhar (formar cidadãos críticos e reflexivos que façam uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais) e o que os técnicos apontavam era justamente que os alunos não apresentavam nenhum indicativo cognitivo de nenhuma natureza que justificasse uma dificuldade.

Mas a questão em si ficava nas entrelinhas e o problema continuava.

Em setembro de 2005, fui convidada, por indicação da diretora da escola, a vir para o CEMEP (Centro Municipal de Estudos Pedagógicos) que, atualmente, situa-se no Centro de Formação do Professor, para desenvolver as atividades do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida, com um grupo de professores.

Foi nesse contexto que iniciei o processo de me constituir como formadora de professores. A proposta de formação do Programa Letra e Vida me agrada e atende à princípios de formação que vem ao encontro daquilo que acredito. Parte do entendimento de diferentes concepções de ensino e aprendizagem, assim como da consciência e valorização da concepção de cada profissional que é inserido no

processo de formação continuada, afinal estamos lidando com um profissional que está na ativa.

No Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Programa Letra e Vida define-se como formador de professor aqueles “profissionais que desenvolvem práticas de formação inicial e continuada de professores [...]” (SÃO PAULO, 2005, p.15).

Com o passar do tempo, fui assumindo outras funções no CEMEP relacionadas à formação de professores, o que me possibilitou contato, trocas e observações com um grande número de professores.

No ano de 2012, iniciei uma aproximação com o grupo de professores da EJA por conta da solicitação pelo grupo por formação continuada.

Nessa aproximação, pude confirmar algumas das angústias dos professores, que alegam ser muito difícil atuar na EJA por causa da resistência dos alunos e por não terem uma proposta adequada para adultos.

No entanto, estudando sobre o histórico da EJA e observando a prática de algumas professoras e seus relatos, ficam evidentes algumas contradições, como já disse anteriormente, uma prática arraigada à concepção empirista, que enxerga o aluno adulto como atrasado e incapaz e que, devido ao tempo, ficou com mais dificuldade no aprendizado. No entanto, os professores demonstram desejar uma proposta didática e pedagógica que venha pronta e acabada, dizendo o passo a passo do que devem fazer como se ser professor fosse meramente ser um transmissor de conhecimentos por meio de informações.

O grupo, na sua maioria, demonstra o desejo por um método eficaz que seguido passo a passo, sem necessidade de maiores reflexões, produz a aprendizagem necessária para ser medida em uma prova.

Por tudo isso, é que desenvolvi o desejo de elaborar uma proposta de formação continuada sobre a formação do leitor na escola e sobre a formação do adulto leitor, acreditando que esse adulto vai para escola com uma bagagem considerável de práticas sociais de leitura.

## **Capítulo 2- Histórico da Educação de Jovens e Adultos no município de Limeira**

### **2.1- Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Segundo a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA (1997), a partir da década de 30, a educação de jovens e adultos começa a delimitar seu lugar no momento em que se inicia a consolidação de um sistema público de educação elementar no país com esforços articulados para o ensino dos adultos nos anos 40.

Em 1947, por meio de uma campanha nacional de massa, a educação de adultos define uma identidade, prevendo, numa primeira etapa, a alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses.

Nessa época, a discussão acerca das causas do analfabetismo e educação de adultos estava atrelada à situação econômica, cultural e social do país, o que legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal e ainda era percebido, psicológica e socialmente, com uma criança.

As críticas com relação à campanha de educação de adultos aparecem no final da década de 50 tanto nos âmbitos administrativos e financeiros, quanto com relação à orientação pedagógica.

Segundo Freitas (2007), nas décadas de 60 e 70 a união e compromisso entre alfabetização e educação popular se materializam dentro da proposta e filosofia do método/sistema de Paulo Freire, com a crença na possibilidade de aprender a ler o mundo e a palavra e, com isso, adquirir o poder de transformar o mundo.

A teoria de Paulo Freire teve forte influência na concepção da educação de jovens e adultos, inspirando os programas de alfabetização e educação popular propostos pelo governo no início dos anos 60. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da marginalização e da pobreza

passou a ser apontado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de



Paulo Freire (MEC – Brasília –Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental da EJA, 1997, p. 23).

Pensando na questão do analfabetismo que deixa de ser causa da pobreza e marginalização e, portanto dos problemas sociais, e passa a ser efeito dessa situação gerada pela estrutura social, tornou-se necessário que a educação interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo.

Em 1967 o governo criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). “Era a resposta do regime militar a ainda grave situação de analfabetismo no país.” (MEC – Brasília –Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental da EJA, 1997, p. 26).

Vale ressaltar que, segundo consta no documento acima citado, a metodologia e a didática adotadas na proposta do MOBRAL eram esvaziadas de sentido crítico e problematizador.

Na década de 80, com a emergência dos movimentos sociais, experiências de grupos que se dedicavam a educação de jovens e adultos com propostas pedagógicas mais críticas, amparados pela teoria de Paulo Freire se ampliaram e contribuíram para que o MOBRAL ficasse desacreditado e, em 1985, o mesmo foi extinto.

A partir de então se difundem estudos que atribuem à leitura e à escrita função social e significado e não simplesmente a transcrição e decifração de letras e sons.

As propostas pedagógicas para alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início não produzam uma escrita convencional. (MEC – Brasília –Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental da EJA, 1997, p. 31-32).

## **2.2 Histórico da EJA no município de Limeira**

Para compreender o processo de educação de jovens e adultos no município de Limeira, me baseio no documento da EMES (s/d).

A Educação de Jovens e Adultos no Município de Limeira iniciou-se na década de 70, com o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Este programa tinha por objetivo ser um instrumento que permitia a promoção social dos alunos, desenvolvendo, além do Programa de Alfabetização, o de Educação Integrada que abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita.

Em 1985 o Mobral foi extinto dando espaço a criação da Fundação Educar que assumiu a coordenação do programa; diferentemente do Mobral, esta passou a fazer parte do Ministério da Educação.

Na década de 1990, a Fundação Educar foi extinta e nenhuma outra assumiu suas funções.

Dessa forma a Prefeitura Municipal de Limeira assumiu completamente o Ensino Supletivo, responsabilizando-se pelo pagamento e contratação de professores, material didático e recursos para a implantação e manutenção da Educação de Jovens e Adultos e constituiu o “Centro Municipal de Ensino Supletivo” (CEMES), vinculado diretamente ao gabinete do prefeito.

De 1990 até 1995, funcionou de maneira “irregular”, pois a partir de 1990, não havendo mais amparo da Legislação Federal, a Prefeitura Municipal de Limeira deveria ter requerido a autorização de funcionamento para os órgãos superiores da Educação do Estado de São Paulo, porém tal solicitação somente ocorreu em 1995.

Através de Portaria da Delegacia de Ensino de 14 de dezembro de 1995, publicada no DOE 16/12/95, ficou autorizado o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Município de Limeira, recebendo a nomenclatura de “Escola Municipal de Ensino Supletivo” (EMES).

A Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Ensino, é gratuita e oferecida em dois termos, tendo a duração de 1 (um) ano letivo cada um, sendo que o Termo I corresponde ao 1º ciclo do Ensino Fundamental e o Termo II corresponde ao 2º ciclo do Ensino Fundamental.

De acordo com a legislação vigente, exige-se do aluno a idade mínima de 14 (quatorze) anos completos para o ingresso nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, no Termo I.

Uma das características marcantes desta modalidade de ensino no Município de Limeira é o fato de que, em toda sua trajetória desde 1971 até os dias atuais, tem

suas classes descentralizadas, funcionando em diferentes ambientes (escolas, centro comunitários, empresas, entidades assistenciais, unidade prisional, etc.).

### **2.3 O Centro Municipal de Estudos Pedagógicos - CEMEP de Limeira**

O CEMEP (Centro Municipal de Estudos Pedagógicos) é um segmento da SME (Secretaria Municipal de Educação) da cidade de Limeira-SP que desenvolve um trabalho voltado à formação de Diretores, Vice-diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Monitores de todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ciclo 1 da Rede Municipal de Ensino, relacionada ao desenvolvimento de procedimentos didático-pedagógico que dizem respeito ao trabalho do professor: planejamento, intervenção, avaliação.

Desempenha função mediadora entre as escolas da SME de Limeira e a Secretaria Estadual da Educação e os programas do MEC (Ministério da Educação e Cultura), assim como os processos de avaliações externas: a Provinha Brasil, SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), SAREM (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município) e Avaliação da Escrita, que consiste na sondagem dos níveis de escrita e de desenvolvimento na produção de textos.

O CEMEP é composto por profissionais efetivos da rede municipal de ensino, afastados de seus cargos, que assumem a função de coordenadores de área, ou seja, ficam responsáveis por áreas específicas de conhecimento. Isso envolve o estudo e aprofundamento em questões relacionadas à área.

Desde o setembro de 2005 até dezembro de 2012<sup>2</sup>, fiquei na função de coordenadora de área da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – ciclo 1 e responsável pelo: a) SARESP (orientação para os professores, aplicação e correção), b) pela Avaliação da Escrita – que consiste em uma proposta de produção de texto para avaliar questões relacionadas à linguagem e ao sistema de escrita, c) pela formação do Programa Letra e Vida – que é um curso de formação de professores alfabetizadores; d) e pelas formações para os professores e coordenadores desenvolvidas de acordo com as necessidades como é o caso da proposta de formação que compõe esse trabalho.

---

<sup>2</sup> A partir do ano de 2013 assumi o cargo efetivo de Diretor de Escola do município de Limeira. Desta forma me desvinculei do CEMEP e da Secretaria de Educação Municipal. No decorrer do ano de 2013 a nova gestão da SME realizou mudanças, motivo pelo qual o CEMEP foi extinto.

Todos os aspectos acima citados faziam parte de minhas atribuições enquanto coordenadora da SME.

Durante o ano de 2010, participei da formação de professores do PIC (Programa Intensivo de Ciclo) e da formação de coordenadores e diretores do Programa Ler e Escrever (programa do governo do estado).

No ano de 2011 iniciei uma aproximação com o grupo de professores da EJA por conta da solicitação por formação continuada do próprio.

### Capítulo 3 – Da leitura

Nas sociedades letradas encontramos-nos imersos num universo de mensagens escritas que vão desde placas de ônibus, letreiros, boletos de contas do dia a dia, textos instrucionais, rótulos, até livros, revistas e jornais, internet, etc. Isso significa que saber ler é indispensável à inserção de qualquer pessoa na sociedade em que vivemos.

No entanto, para que haja a possibilidade dessa inserção social e, além disso, o acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade e preservados por meio da escrita, não se pode pensar na leitura como decifração de um sistema de escrita. A leitura vai muito além da decifração de um código ou da localização ou repetição de um conteúdo específico numa leitura linear e literal.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais do que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes do contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 2).

Um bom leitor é aquele que se utiliza de procedimentos e estratégias de leitura de forma a dialogar com o texto e juntos as suas experiências de vida e de outras leituras reconstruir os sentidos do texto lido.

Segundo Rojo (2004), ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas e metacognitivas).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) definem a leitura como um processo no qual o leitor constrói ativamente o significado do texto, e não simplesmente realiza a localização de informações explícitas que envolvem apenas decodificação de letra por letra e palavra por palavra.

A leitura possibilita o contato do sujeito com formas variadas de vivenciar e compreender o mundo, portanto constitui-se em um instrumento poderoso no processo de produção e compreensão de conhecimento.

Freire (1994) e Larrosa (2007), de diferentes perspectivas teóricas, sustentam a discussão sobre a importância da leitura na formação de um sujeito crítico e reflexivo, capaz de uma compreensão maior do mundo em que vive, assumindo uma perspectiva da “leitura como formação e da formação como leitura” (LARROSA, 2007, p. 6).

Podemos iniciar uma reflexão a partir do pensamento de Rancière (2002), que diz:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que se pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2002, p.11).

Trago Rancière porque as suas falas me instigam a pensar que a função da EJA é emancipar o sujeito. Emancipar, a partir deste autor implica em acreditar que todos são capazes de, no meu caso, fazer uso da aprendizagem da leitura e escrita tendo como norte as práticas sociais das mesmas.

No intuito de refletir e discutir as características e peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos, relacionadas às práticas de leitura, penso que a EJA tem um compromisso social que vai muito além do ensino do sistema da escrita.

É evidente, principalmente na sociedade atual, que saber decodificar o código escrito não é suficiente para ler e escrever, pelo menos não para se utilizar de práticas sociais e culturais da leitura e da escrita. É necessário conhecer outros processos de codificação e decodificação de informação que ultrapassam o manuseio do lápis e papel. Ler e escrever estão relacionados à capacidade de comunicar e, portanto participar em sociedade.

Para Freire (1994)

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na

prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas de primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer sua palavra (p. 26).

Dialogo com Freire e Macedo (1997) por três questões importantes envolvidas que gostaria de discutir. O direito de dizer sua palavra, afinal todos temos o direito de dizer a nossa palavra; a questão de que toda palavra traz um saber que precisa ser valorizado; e, por último, a questão do empoderamento, pois ser alfabetizado pressupõe a condição de reivindicar a própria voz e de estar presente e ativo socialmente.

Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida. Daí ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão de reprodução e da produção social e cultural (FREIRE, MACEDO 1997, p. 170).

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para práticas culturais de leitura e, portanto precisa criar condições para que a leitura de palavras estabeleça um diálogo com a leitura de mundo e os saberes adquiridos com a experiência que os alunos, principalmente de EJA, têm.

Freire (1994) ilustra e reforça essa ideia quando fala da compreensão crítica do ato de ler:

Uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (p. 11).



Pensando na escola enquanto espaço que favorece a formação do leitor contribuindo para a emancipação (RANCIÈRE, 2002) de seus alunos é válido lembrar que é sua função proporcionar condições para que os sujeitos se constituam na, pela e para a linguagem, enfim, que seja capaz de compreender, interpretar, interagir e agir no mundo em que vive. Como diz Freire (2011) “com a palavra, o homem se faz homem” (p. 17).

Para Larrosa (2007), “pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é” (p.129).

A EJA é o segmento da educação que demonstra, de certa forma, o fracasso produzido pela escola regular por se tratar de uma clientela que a escola “expulsou” ou não criou condições para que ficassem. Isso nos leva a necessidade de pensar e (re) pensar como é a escola e como ela deveria ou poderia ser.

Nesse caso, é essencial um aprofundamento das reflexões sobre a construção da leitura, tomando como ponto de partida e como desafio a ampliação da “leitura de mundo”, apontada por Freire (1993), como aquela que precede e concretiza-se pela leitura da palavra escrita e retorna ampliada pelas possibilidades que a leitura da palavra escrita abre para aprofundar a compreensão do mundo e de si mesmo no mundo. Sob essa perspectiva, torna-se evidente que para ler palavras é preciso ler o mundo e, mais do que isso, se utilizar dessa leitura de mundo para melhor compreender a leitura das palavras.

Nesse contexto, uma sociedade que se quer democrática, tem que garantir a todos seu direito à leitura.

Paulo Freire (2002), em sua obra intitulada “Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar”, se coloca a favor de uma escola democrática.

De uma escola que, continuando a ser um tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração a outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido.

Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (p. 6).

A prática docente e os relatos de professores de EJA do município referido nesta pesquisa demonstram que a atual proposta de alfabetização dos alunos não alcança os objetivos propostos, indicados pelo grande número de alunos evadidos e na “produção” de analfabetos funcionais.

Nesse sentido, faz-se necessário desconstruir ideias arraigadas na concepção de aprendizagem, frente às práticas de exclusão social e cultural e nelas, a de exclusão escolar. Desconstruir a crença de que a leitura de textos de qualidade e, portanto mais complexos, é possível de ser entendido apenas por pessoas mais esclarecidas e que é preciso, anteriormente, ter o domínio das convenções gramaticais da norma culta da língua, desvalorizando o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito que tem desejos, experiências e saberes no momento em que ingressa na escola.

Como podemos possibilitar aos alunos jovens e adultos o acesso aos bens culturais por meio da leitura valorizando seus saberes e sua subjetividade? Talvez seja importante lembrar as considerações de Lajolo (2005, p. 5) quando explicita que a prática de leitura e o prazer da leitura se aprendem: “Ler é mesmo uma delícia, um grande prazer. Mas só para quem sabe, pois o prazer da leitura é um prazer aprendido”.

O conhecimento está relacionado com a subjetividade, pois ampliamos nossos conhecimentos a partir de nossas experiências e “pensar a leitura como formação, seria pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos” (LARROSA, 2007, p. 130).

Freire (2002) ressalta que é preciso “que os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e escrever percebam as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento” (p. 46), o que só será possível se o professor criar situações em que a leitura tenha um propósito social para o educando.

O homem se constitui enquanto sujeito na e pela linguagem, ou seja, o ser humano adquire as características como tal com o desenvolvimento intelectual por ser capaz de desenvolver a linguagem.

Uma compreensão filosófica do poder gerador da linguagem fundamenta a pedagogia de Freire. O ser humano tem a capacidade de significar o mundo e, contudo desenvolver uma dimensão crítica do mundo em que vive e é isso que tira o sujeito da condição intuitiva de responder a estímulos de maneira condicionada e os

coloca na condição de construir significados por meio da mediação, da relação com o meio e com o outro.

Nesse sentido a linguagem é o meio para atingir a consciência crítica e do meu ponto de vista acredito que a prática da leitura tem impacto no desenvolvimento da linguagem, além de nos colocar em contato com o mundo e com o outro.

Assim, acredito que na EJA a leitura deve assumir posição de destaque e prioridade, pois um sujeito que desenvolve a capacidade de ler o mundo e a palavra e significá-lo de maneira consciente adquire condições de buscar qualquer conhecimento e, assumindo seu lugar no mundo, pode transformar o mesmo. Penso esse transformar o mundo no sentido de transformar o “meu mundo”, o “meu mundo ao redor”, no meu trabalho, nas minhas relações, ou seja, o mundo que me cerca.

Torna-se claro para mim que a EJA necessita assumir uma alfabetização que possibilite a construção de significados, a partir das experiências de seus alunos, num processo de produção cultural e crítica do sujeito, como reforça Freire e Macedo (1997):

Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida, que produzem uma cultura subalterna ou vivida. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural (FREIRE, MACEDO, 1997, p.170).

## Capítulo 4 – A formação continuada de professores

### 4.1 Acerca da formação

As angústias compartilhadas com os docentes me geraram reflexões acerca da formação de professores e comecei a levantar algumas hipóteses com relação à prática dos professores no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles: as oportunidades de formação docente têm contribuído para (trans) formar a prática em sala de aula dos professores?

Segundo relatos de colegas professores tanto da EMES, quanto da SME que trabalham na rede municipal a mais tempo do que eu, o grupo docente da EJA, tem muita experiência docente, motivo pelo qual tiveram várias oportunidades de participar de processos de formação continuada ao longo de sua vida profissional. Uma coordenadora da SME, uma vez em conversa, me disse que o governo investiu muito dinheiro na contratação de palestras e cursos com profissionais renomados para a EJA e que não surtiu efeito nenhum, pois há uma resistência muito grande por parte dos professores em aceitar novas propostas.

Imbernón (2009) se remete a essa questão com a seguinte justificativa:

Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem. IMBERNÓN, 2009, P. 35

Isso me tocou profundamente e me gerou uma perturbação: se a formação não é o caminho para (trans)formar e aprimorar a prática docente, a educação está acabada?

Na busca por clarear e esclarecer minha crença e convicção na importância fundamental da formação permanente do professorado é que me encontro com Imbernón (2009), quando este discorre sobre a necessidade de uma mudança na formação permanente do professorado no século XXI e diz que:

Na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas (IMBERNÓN, 2009, p. 7).

Ainda Imbernón (2009) afirma a necessidade de ter um conhecimento maior da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, etc.; no entanto, muitas dessas discussões ficaram somente no campo da teorização de tais temas que não saíram do papel. Isso significa que muitas mudanças ocorreram nas últimas décadas com relação à formação de professores, no entanto “estas mudanças foram muito bruscas e deixaram muitos na ignorância”. (IMBERNÓN, 2009, p.8)

A formação inicial de professores existe há muito tempo, desde que se decidiu que outra pessoa seria educador dos filhos, mas a preocupação em saber o como, de que forma, com quais pressupostos ou modelos e, sobretudo, que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado, trata-se de uma discussão mais recente.

Para Imbernón (2009), é difícil, com um pensamento educativo único predominante (currículo igual, normas iguais, gestão idêntica, formação igual para todos etc.), desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade.

Nesse sentido é que me propus a pensar uma proposta de formação a partir de minhas experiências e das necessidades que um determinado grupo de professores apresentava e, ao mesmo tempo, me despir de qualquer vaidade sem sentido e me expor, ou melhor, expor minha própria prática em minha pesquisa.

Quando digo vaidade sem sentido me refiro à riqueza de saberes construídos a partir dessa exposição, pois a prática e o processo de reflexão dessa prática é que me transformou e me formou uma profissional crítica e reflexiva.

Isso me dá a certeza de que, se eu tivesse me colocado na posição de transmissora de conhecimentos, me baseando somente nos conteúdos a serem abordados, a proposta não se configuraria em formação de professores e sim em informação para professores.

Imbernón (2009) reforça a ideia de que é preciso arriscar novas propostas quando diz que:

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na praticada formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Nesse sentido é que acredito que a formação docente não pode ser tratada como um espaço somente para transmissão de informações, mesmo que de questões relevantes. É preciso que os professores centrem-se no processo de aprender a ensinar, e não que simplesmente se coloquem como transmissores de conteúdos.

Segundo Imbernón (2009, p. 9) “Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar, quanto a forma de ensinar”. Zeichner (1995) faz referência a essa questão argumentando que “habitualmente, as preocupações dos professores centram-se na aprendizagem dos alunos nas salas de aula, e não no processo de aprender a ensinar” (p. 120). Os dois autores enfatizam a necessidade de que os professores saibam dos próprios processos que eles promovem quando ensinam, olhar para as práticas que eles instituem para que a aprendizagem dos alunos aconteça.

Nóvoa (1995, p.25) reforça que, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (p. 25- 26).

Nóvoa resgata ainda a necessidade de, na formação dos professores em exercício, partir do reconhecimento dos saberes da experiência dos professores para, a partir deles, atingir um maior entendimento sobre o seu fazer docente, pensando sua prática a partir das discussões teóricas. Segundo Larrosa (2002), a experiência é o aquilo que nos passa, o que nos acontece, assim, penso que os saberes da experiência discutidos por Nóvoa guardam relação com as discussões de Larrosa, no sentido de resgatar experiências vivenciadas pelos professores, tendo estas como aspectos fundantes para avançar no próprio conhecimento sobre o vivido a partir da reflexão teórica.

Freire (1994) valoriza a formação a partir da reflexão da prática como um caminho viável a percorrer na busca de sentido para o professor compreender e melhorar sua prática.

Segundo Imbernón (2009, p. 9), o problema da educação não se resolve com uma proposta de formação permanente, que apesar de tudo permanece em um processo “de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados, implementados por experts nos quais os professores são considerados como ignorantes”.

Do meu ponto de vista, o que precisa ser construído é uma proposta de formação continuada que coloque o professor no papel de protagonista de seu fazer pedagógico, que ele se constitua enquanto sujeito de sua própria prática.

Para isso é preciso que o espaço da formação seja um espaço em que a prática docente seja vista e ouvida pelos pares de forma que os conhecimentos e experiências sejam compartilhados e, dessa forma, o docente produza novos conhecimentos. Para Imbernón (2009), “A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros”.

O mesmo autor sugere como deve ser contemplada esse aspecto da observação na formação de professores e diz:

Será necessário realizar uma reunião antes da observação na qual se estabelece a situação problemática que será revista, decide-se o sistema de observação a ser utilizado e se estabelece a previsão dos problemas que possam ser encontrados. Depois da observação, reflete-se sobre o processo seguido, os aspectos relevantes encontrados durante a sessão (e também os não esperados nem previstos nos objetivos, se isso for acordado com antecedência) e sobre as mudanças a serem introduzidas (IMBERNÓN, 2009, p. 29).



Penso que o aspecto acima descrito permeou minha proposta de formação desde que comecei a pensar sobre e se concretizou em todos os momentos, posteriormente relatados no capítulo em que se realizam as análises dos dados. No entanto, percebo que não houve a organização proposta por Imbernón (2009) no requisito da observação.

O autor coloca ainda, como um dos obstáculos a transpor, o predomínio da improvisação que persiste nas modalidades de formação. E segue dizendo:

Embora as modalidades formativas costumem ser de caráter grupal, na verdade, se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, não costuma ter um elevado impacto na prática de sala de aula, nem potencializa o desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2009, p. 32).

Para este autor a formação continuada de professores tem que propiciar situações em que o sujeito professor pense e reflita criticamente sobre a sua prática e tenha condições de avaliar essa prática e atuar sobre ela para melhorá-la, ou modificá-la ou ainda produzir novas práticas.

Sobre isso ele diz:

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Nesse sentido, a formação continuada deve incidir em situações problemáticas apontadas pelo contexto em que será proposta.

Nóvoa (1995, p. 16) argumenta que “as escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e transmissão de conhecimentos”.

Considerando a importância do equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor, personificada por Eusébio Tamaglini e citada por Nóvoa (1995) - preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional – é que o segundo faz a reflexão de que, formalmente, o sistema implantado em

1930 procurava salvaguardar e articular esses três componentes, no entanto a prática se encarregou de demonstrar a prevalência da dimensão acadêmica que configurou em um professor direcionado a transmitir conhecimentos.

Dessa forma, pensando na formação de um sujeito profissional autônomo e reflexivo, é que considero fundamental na formação continuada investir principalmente na dimensão da prática profissional.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Enquanto formadora, e a partir dos resultados das avaliações e do índice de evasão, percebia que a EJA não possibilitava o pleno desenvolvimento da leitura e escrita considerando os saberes e a subjetividade de seus alunos. Isso me leva a considerar que nenhuma das dimensões acima mencionadas propiciou uma formação que suprisse esse aspecto.

Essa reflexão, baseada em minhas observações e no diálogo com esses autores, me instiga a pensar na elaboração de uma proposta de encontros que considere as dimensões citadas pelo autor.

O que ocorre é que historicamente as propostas de formação são pensadas em prol de resolver problemas genéricos e, como diz Imbernón (2009, p. 49): “Tentava-se solucionar problemas que, se supunha, todo professorado tinha e que era preciso resolver mediante a solução genérica que os especialistas no processo de formação apresentavam”.

Essa forma de entender a formação gerou um processo de formação que visa treinar as pessoas para determinada ação, porém sem considerar suas necessidades e tampouco os conhecimentos que já possui.

Para Imbernón (2009, p. 51)

A concepção básica que apoia “o treinamento” é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula e para isso são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se quiser denominá-los, em que a racionalidade predominante era que o significado e as relações das práticas educativas seriam

transmitidos verticalmente por um expert solucionador de problemas que outras pessoas tinham: os professores e as professoras.

O positivismo foi a base científica ao tratar a formação dessa forma, “uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa, ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos” (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

No entanto, é evidente que na realidade do professorado os problemas não são genéricos, pelo contrário, os problemas se dão em contextos sociais e educativos distintos o que sugere, portanto, que a formação deve ser pensada de acordo com cada contexto.

Sendo assim a formação precisa se aproximar às situações problemáticas em seu próprio âmbito com o objetivo de gerar alternativas de mudanças no contexto em que se dá a educação.

Para Imbernón (2009) isso significa que:

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudanças. (p. 53)

Assumo uma formação continuada de professores tendo como eixo a formação de professores reflexivos, professores que aprendam e produzam saberes a partir da própria prática. Dialogo com Alarcão (2003) que, ao estudar a temática do professor reflexivo, traz importantes contribuições para pensar na formação continuada.

Para Alarcão (2003, p. 41) a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Isso significa que em situações profissionais é preciso atuar de forma flexível e inteligente, mesmo que estas sejam incertas e imprevistas já que fazem parte do universo profissional do professor.

Possibilitar que o professor seja o sujeito protagonista de sua formação significa transformar a instituição educativa em lugar privilegiado de formação e coloca a escola como foco no processo ação-reflexão-ação.

Para realização de um processo formativo a partir das situações problemáticas é preciso garantir dois aspectos: partir das necessidades reais que a estrutura escolar contemple e a participação das pessoas, porém não qualquer participação, mas uma participação consciente.

Segundo Imbernón (2009, p. 54), “Participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões”.

Dessa forma, participar da formação supõe a vantagem para o professor em exercício de desenvolver um papel criativo e construtivo, a partir de suas experiências, no processo de planejamento e decisão, e não apenas um papel técnico no qual tem acesso a informações e não à produção do conhecimento em si.

Imbernón (2009, p. 55) coloca como obstáculos para a formação o papel meramente técnico do professor em todo o processo, porque nele ocorre uma subordinação à produção do conhecimento, uma separação entre teoria e prática, um isolamento profissional, uma marginalização dos problemas morais, éticos e políticos, um gremialismo e uma descontextualização.

Outro aspecto a ser contemplado numa proposta de formação continuada é a colaboração. Uma boa proposta de formação permanente ajuda a romper com o individualismo do professorado.

Imbernón (2009) também ressalta que há duas formas de romper o individualismo no trabalho do professor:

1. Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente [...] porém, essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve.
2. Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho. (p. 59, 60).

É preciso considerar, contudo, que o trabalho colaborativo não é fácil, pois envolve entender a formação como um espaço em que se objetiva o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de (IMBERNÓN, 2009) intercâmbio e diálogo a partir da análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, compartilhar e ampliar metas do ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto.

Para isso exige-se a provocação de reflexões de acordo com a participação pessoal e uma metodologia baseada em casos, situações problemáticas, exigindo uma proposição crítica e profissional e não caseira por parte dos educadores.

Nesse sentido é que Imbernón (2009) supõe que a formação permanente deve se fundamentar em alguns pilares como:

Aprender de forma colaborativa, dialógica e participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo. [...] Aprender mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas da prática, partir da prática do professorado. [...] Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação. Elaborar projetos de trabalho conjunto. Superar as resistências ao trabalho colaborativo devido a concepções de formas de aprender diversas ou modelos de ensino-aprendizagem diferentes. Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas. (p. 61, 62).

O mesmo autor me remete à importância de se criar mecanismos na formação que não se resumam apenas em uma análise teórica da situação problemática em si, mas que, além disso, se busque uma solução para o problema, ou seja, uma modificação da realidade. Para ela a formação deve assumir um conhecimento que permita criar processos próprios de intervenção e diz que para tanto “Será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia” (IMBERNÓN, 2009, p. 63).

Vale ressaltar que, para promover a cultura colaborativa, Imbernón (2009) recorre às ideias de Fullan e Hargreaves (*apud* IMBERNÓN, 2009) que dizem que poderíamos:

Explicar o que acontece conosco e ouvir a todos sobre o assunto. Praticar e compartilhar a reflexão individual e coletiva (realizar conversas reflexivas, descrever, discutir e debater sobre os trabalhos do corpo discente e o papel docente, problematizar o conhecimento que se aplica etc.). Assumir o risco da inovação. Comprometer-se com o trabalho na instituição e com os outros. Não brigar por pequenas coisas insignificantes. Aceitar a diversidade de opções sobre o ensino e a aprendizagem. Pedir ajuda aos colegas. [...] O projeto deve ser atingível com a participação de todas as pessoas. O

mais importante é o alunado, sendo que seu desenvolvimento é paralelo ao do professorado (IMBERNÓN, 2009, p.68-69).

Imbernón (2009) continua sua reflexão sobre o assunto defendendo que, para construir no professor o espírito transformador, é preciso gerá-lo no seio da instituição educativa. Para isso, é necessário pensar no papel do formador na formação continuada ou permanente, pois a prática do professor muda somente se ele quiser mudá-la e, portanto não adianta o formador se colocar no lugar de expert que assume a posição de apregoar ao professor o que existe de mais atual no meio acadêmico, dizendo o que e como fazer.

Nesse sentido é que Imbernón (2009) diz que o formador de professores deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo para ajudar a analisar os obstáculos que o professor encontra.

O mesmo autor se remete ao assunto dizendo:

O formador nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à situação problemática. Apenas quando o professor encontrar a solução para situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa. No futuro, será mais dispor de formadores que colaborem no diagnóstico conjuntamente que de solucionadores de problemas alheios (IMBERNÓN, 2009, p.105).

Enfim a formação de professores deve mudar o modelo de treinamento, capacitação e abrir passagem para um modelo indagativo em que os professores sejam efetivamente protagonistas de seus processos de construção de conhecimento sendo ele quem planeja, executa e avalia sua própria prática.

Diante dessas considerações, abre-se espaço para o diálogo com Alarcão (2003) que acredita nas potencialidades de propostas de formação embasadas em uma concepção de professor, reflexivo já que a autora observa nessa concepção um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência de sua identidade profissional. Porém, a mesma autora reconhece a necessidade de acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente. Sendo assim, defende a ideia de se construir uma escola reflexiva e não a promoção de um professor individualmente reflexivo.

Não é objeto dessa pesquisa a discussão do conceito de escola reflexiva, porém as ideias de Alarcão (2003) vem ao encontro das reflexões a que se propõem esse trabalho com relação à formação de um professor crítico e reflexivo que se transforma a partir da reflexão da própria prática.

Formar professores reflexivos significa favorecer ao professor seu poder de criação para que ele seja capaz de encontrar maneiras de agir e de intervir diante de diferentes situações.

Sendo assim, a formação de professores precisa de estratégias que propiciem a reflexão que, como afirma Alarcão (2003, p. 45), é inata ao ser humano e, portanto, “Se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”.

Esse contexto precisa ser pensado e elaborado pelo formador com propostas de atividades e intervenções que favoreçam o diálogo em suas múltiplas dimensões.

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Schön nos refere na sua linguagem metafórica (ALARCÃO, 2003, p. 45-46).

O diálogo travado em uma situação de formação não pode apresentar apenas um caráter descritivo, ele tem que gerar uma reflexão e, portanto tem que atingir, como defende Alarcão (2003), um nível reflexivo e crítico que permita aos profissionais de ensino agir e falar com o poder da razão.

A experiência por meio dessa pesquisa me faz pensar que talvez seja esse o grande desafio de uma boa proposta de formação, o de propiciar o diálogo no nível acima citado, pois como reforça Alarcão (2003, p. 46):

Os formadores de professores tem grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. [...] Mas a reflexão, para ser eficaz, precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes.

Para esta autora, refletir e conceptualizar a partir da experiência profissional tem grande valor formativo, bem como compreender a realidade, o que ela considera o cerne da aprendizagem, sendo o produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados. Reconhece ainda que o desejo em resolver os problemas encontrados na prática é que movem a formação do indivíduo.

Sendo assim, penso que toda formação deve promover situações em que existam bons problemas a serem resolvidos. Isso significa o planejamento e elaboração de atividades de intervenções do formador que favoreçam o triplo diálogo, acima citado, resultando na aprendizagem e na produção de saberes.

Partindo da ideia de que a aprendizagem é um processo transformador da experiência no decorrer do qual se dá a construção do saber, Alarcão (2003) defende que este processo compreende quatro fases: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização e a experimentação ativa.

A autora discorre sobre esse modelo dizendo que:

A essência do modelo é muito simples. Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceptualizada. Os conceitos que resultam desse processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere a aprendizagem também um carácter cíclico, desenvolvimentista (ALARCÃO, 2003, p.49).

Entende-se então, que a formação do professor reflexivo deve tomar como ponto de partida os problemas emergentes da prática quotidiana para, a partir da compreensão do problema, realizar, decorrente de um processo de observação e reflexão, a análise necessária à conceptualização da solução desse problema.

Então me pergunto: como o formador de professores deve se colocar nesse processo? Qual seu papel? Para me ajudar a pensar nas respostas a essa indagações travo um diálogo com Bolzan (2002) com relação a importância da mediação.

É também nesse contexto que amplio a justificativa da leitura como tema da proposta do trabalho com a EJA e na proposta de formação de professores, pois a leitura possibilita o contato do sujeito com formas variadas de vivenciar e compreender o mundo, portanto constitui-se em um instrumento poderoso no processo de produção e compreensão de conhecimento.



## 4.2 A formação e a importância da mediação

Um dos princípios fundamentais no trato da formação de professores é a mediação. Bolzan (2002, p. 33) discorre sobre essa questão a partir de sua experiência enquanto pesquisadora de um grupo de professoras no contexto de uma escola. A autora trata da mediação a partir da perspectiva vigotskiana, perspectiva que argumenta a favor do desenvolvimento histórico-cultural, deixando em evidência de que forma nos constituímos no contexto no qual estamos inseridos. Ainda que Vigotski tenha desenvolvido sua teoria a partir do desenvolvimento das crianças, os fundamentos da mesma servem para pensar no contexto da formação de professores, especialmente na questão da mediação.

Segundo Bolzan (2002, p. 32)

Num primeiro momento, o desenvolvimento do indivíduo surge como resultado de sua imersão na cultura e suas possibilidades de apropriação dos instrumentos culturais. Em um segundo momento, o social está vinculado à atividade, de maneira que o indivíduo só se apropria dos instrumentos culturais através desta.

A mesma autora considera que a mediação é um processo dinâmico no qual se utilizam ferramentas ou artefatos culturais para modelar a atividade, o que implica um processo de intervenção intencional de, pelo menos, um elemento em uma relação (BOLZAN, 2002).

Como seres históricos e sociais, nos formamos na inter-relação com o outro e com o mundo, sendo nesse contexto onde se dá a internalização de práticas culturais por meio da atividade. Segundo Bolzan, (2002)

A estrutura instrumental da atividade do indivíduo o aproxima do mundo e dos outros indivíduos. E ele, através de sua atividade, absorve a experiência da humanidade. A atividade que é social desde seu início se desenvolve mediante a comunicação e a cooperação entre os indivíduos. (p.35).

Levando a discussão para o contexto desta pesquisa, destaco o elemento social, a comunicação e a cooperação como aspectos centrais no momento de promover uma ação formativa. Assim, segundo Bolzan (2002), um bom formador

mediador não carrega consigo a intenção de formar o outro, mas sim de possibilitar que o outro se forme a partir de suas próprias experiências num processo de repetição e reelaboração dessas experiências.

Ainda considero que o formador tem papel fundamental no processo a partir do momento em que assume o papel do sujeito com um conhecimento mais aprofundado de determinado tema, conhecimento que não se reduz a apropriação daquilo, mas sim à significação deste atribuída pelo sujeito, sendo assim:

[...] a inclusão de outros sujeitos, mais capazes, na atividade, é indispensável para que esse indivíduo possa apropriar-se dos produtos do ambiente cultural, através de um processo de interiorização, chegando assim, a alcançar o domínio de seu próprio pensamento (BOLZAN, 2002, p. 32).

Assim, entendo que o formador é responsável pela definição de estratégias e intervenções que, levando em consideração a intencionalidade das mesmas, busca fazer avançar os professores na compreensão de sua prática de forma compartilhada na construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto importante a se considerar é a dimensão da interação uma vez que a partir do conceito de ZDP, fica evidente que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão na interação com o outro mais experiente.

Dessa forma, para promover o desenvolvimento em um processo formativo é preciso considerar quais as melhores estratégias de modo que possibilitem a interação entre os sujeitos em formação. No entanto é importante salientar que num processo formativo, cada indivíduo entra na relação trazendo consigo suas experiências acumuladas. Nesse sentido o papel do formador como mediador e sujeito mais experimentado nessa relação é a de ofertar situações e mediações de ensino capazes de dar conta do aprendizado do aprendiz.

É importante destacar a relevância do grupo em todo o processo de formação, uma vez que somos sujeitos culturais e, portanto, temos a possibilidade de internalizar o que vivemos em grupo.

Assim, cabe ao formador elaborar situações em que o sujeito tenha um problema a resolver. É a necessidade de querer resolver uma situação problema que exige do sujeito uma atividade para resolver a situação na qual está imerso.

Quando falo de formação, falo de conscientização e não de simplesmente informação acerca de determinado conteúdo. Concordo com Bolzan (2002) quando a autora afirma que

A base ontogenética do desenvolvimento da consciência (psique) do indivíduo é o desenvolvimento de sua atividade. [...] A consciência do indivíduo é compreendida a partir da sua própria atividade, considerando-a como um processo, incluindo um sistema de relações. (BOLZAN, 2002, p. 36-37).

Segundo Bolzan (2002 p. 39), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados e na medida em que a aprendizagem avança, o indivíduo se desenvolve. Como já referido, a autora parte da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e trata da zona de desenvolvimento proximal, conceito tratado pelo referido autor:

O nível de desenvolvimento real refere-se às funções que já amadureceram, possibilitando a realização de tarefas de forma independente [...] O nível de desenvolvimento potencial diz respeito às funções que ainda não amadureceram, determinando que a realização de uma tarefa pode depender do auxílio de outros indivíduos. [...] Esses dois níveis de desenvolvimento implicam a definição de um conceito chave, para compreendermos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento (BOLZAN, 2002, p. 40).

Deste modo, podemos dizer que o desenvolvimento se dá por meio da aprendizagem na ZDP (zona de desenvolvimento proximal), a qual se caracteriza pela distância entre o nível real e o potencial. Isso mostra que “o desempenho de um indivíduo pode mudar, à medida que ele atua com outros sujeitos durante as situações de ensino-aprendizagem” (BOLZAN, 2002, p. 41) sendo indispensável considerar a bagagem sociocultural de cada um, pois este é um fator que distingue suas condições para aprender em situações de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante a se considerar é a dimensão da interação, uma vez que a partir do conceito de ZDP, fica evidente que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão na interação com o outro mais experiente.

Nesse sentido, o contexto no qual se dá a interação, é muito importante, pois o indivíduo alcança a compreensão de como uma parte da atividade se relaciona com a outra ou entende o significado

de sua realização, através de conversações que ocorrem durante o desempenho da atividade (BOLZAN, 2002, p. 43).

Dessa forma, para promover o desenvolvimento em um processo formativo é preciso considerar quais as melhores estratégias de modo que possibilitem a interação entre os sujeitos em formação.

No entanto é importante salientar que num processo formativo, cada indivíduo entra na relação trazendo consigo suas experiências acumuladas. Nesse sentido o papel do formador como mediador e sujeito mais experimentado nessa relação é a de ofertar situações e mediações de ensino capazes de dar conta do aprendizado do aprendiz, embora muitas vezes isso pode não acontecer frustrando as expectativas, como explica Bolzan (2002, p. 55):

As expectativas estabelecidas entre os alunos e o professor, frequentemente, podem ser frustradas e aquilo que inicialmente fazia parte do acordo pode ser rompido por uma das partes. Isso é muito comum quando falamos do querer aprender e das proposições de ensino ofertadas. Isso acontece comumente, quando não há um processo interativo e mediacional capaz de dar conta das condições de aprender do aluno, ou mesmo quando o professor não propõe situações de ensino que mobilizem o aluno para a aprendizagem, ou ainda, quando o professor tem uma determinada expectativa com relação ao desempenho do grupo de alunos.

Segundo Bolzan (2002, p. 31), um instrumento básico da cultura é a linguagem, que tem papel determinante na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento humano. Partindo da premissa que nos constituímos na interação com o outro, o diálogo se torna fator determinante no processo de formação. Quando esse diálogo acontece em forma de um discurso monológico, predomina aí uma relação de poder, onde quem supostamente sabe mais toma a voz para si e determina de certa forma o que é certo ou errado.

Bolzan (2002, p. 49) contribui com esse pensamento quando diz que:

O diálogo acontece à medida que muitas vozes, através dos ditos, se encontram, ou seja, a interação verbal se constitui num fenômeno social. Por outro lado o diálogo se torna vazio, quando se instaura um discurso monológico. No discurso monológico, o enunciado adquire um sentido unívoco, estável e definitivo, orientado em uma só direção, correspondendo a uma só voz enunciativa.

A visão dialógica de Bakhtin (1992) aponta para a importância de múltiplas vozes (polifonia). De acordo com Bolzan (2002, p. 50) “O diálogo apresenta-se como uma forma de conexão entre a linguagem e a vida, tornando possível que a palavra seja o espaço, no qual os valores sociais contraditórios se confrontam”. Dessa forma, todo processo de formação chama para o diálogo como aspecto constitutivo, para que todas as vozes possam circular, para que os confrontos apareçam e sejam refletidos por todos e novos pensamentos e percepções se construam e possam interferir nas futuras práticas pedagógicas.

Destaco aqui a questão do diálogo, porque, como considera Bolzan (2002, p. 50), “quando construímos nosso discurso, conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido, como em forma de uma intenção discursiva individual”. Com isso, é por meio de nosso discurso que demonstramos nossas intenções, crenças, emoções, juízo de valor, expressando assim o que pensamos. O discurso de um sujeito em contato com o discurso do outro sujeito dão expressividade à palavra construindo sentidos.

Como diz Bolzan (2002, p. 50), “Com a minha palavra e a do outro, a palavra torna-se expressiva, essa expressividade nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade, a partir de uma situação real”.

Segundo Bakhtin (1992) não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental, modelando e determinando sua orientação. Isso reforça a ideia de que uma proposta de formação teria que partir da reflexão e discussão de situações reais. No caso da formação continuada de professores seria a socialização das práticas para promover através da ação-reflexão-ação, a transformação contínua de práticas por meio da aprendizagem e desenvolvimento de conceitos.

Bolzan (2002) esclarece que:

Em sua dimensão mais profunda, a aprendizagem é geradora de conhecimento e, portanto, de desenvolvimento. O conhecimento, por sua vez, é gerado e co-construído coletivamente e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade. (BOLZAN, 2002, p. 53)

Isso mostra que, em uma proposta de formação de professores, é preciso considerar as atividades coletivas que propiciem aos professores refletir e confrontar

pontos de vista divergentes no intuito de reestruturar concepções e práticas pedagógicas relevantes para a construção do que Bolzan (2002) chama de “conhecimento pedagógico compartilhado”.

Segundo Bolzan (2002) é o processo de interação advindo da relação entre aprendentes e ensinantes (professores em formação e formadores) que possibilitará a criação e a reinvenção dessas práticas (seja em qual for o contexto educativo ). No caso deste trabalho, a interação entre formadora e professoras em formação, mais do que “transmitir” conhecimentos, coloca as professoras em situações problemas que promova conflitos e que as leve a agir na busca de respostas para resolver as situações nas quais estavam. Penso que esse caminho, pode levar à reconstrução de novos saberes que sejam legitimados pelas próprias professoras em um primeiro momento e que, talvez, se sistematizados podem atingir um outro reconhecimento no mundo acadêmico.

Num grupo de formação de professores é relevante abordar a questão das expectativas dos diferentes indivíduos que o compõe, pois, muitas vezes, em diferentes momentos, pode acontecer de as expectativas não corresponderem e a frustração romper acordos pré-estabelecidos. Nessas situações é o formador que, diante de cada situação específica, deve proceder de forma a reestabelecer os novos combinados, no intuito de retomar o interesse e compromisso nas atividades propostas.

Bolzan (2002) explicita momentos nos quais pode acontecer que essas expectativas não se correspondam, sinaliza alguns motivos para que isso possa acontecer. Ainda que o exemplo seja com a educação básica, acredito que pode ser pensado para uma proposta de formação continuada

[...] Isso acontece comumente, quando não há um processo interativo e mediacional capaz de dar conta das condições de aprender do aluno ou mesmo quando o professor não propõe situações de ensino que mobilizem o aluno para a aprendizagem, ou ainda, quando o professor tem uma determinada expectativa com relação ao desempenho do grupo de alunos. (BOLZAN, 2002, p. 55).

Nesta linha de raciocínio traçada até agora, pude perceber que a construção do conhecimento não é unilateral, ou seja, aquele que aprende e aquele que ensina fazem parte do processo, tecendo um movimento circular em que ensinamos ao

mesmo tempo em que aprendemos e aprendemos, ao mesmo tempo que ensinamos, numa contínua relação que se dá a partir das experiências.

No entanto, às vezes o processo de construção do conhecimento nos prega uma peça, usando uma linguagem coloquial. É preciso atentar-se, principalmente exercendo o papel de formador, para a cilada de não enxergar a experiência do outro e com isso criar a falsa sensação de diálogo, porém em um monólogo que considera como verdade a concepção do formador.

Esse aspecto se torna preocupante no processo, pois o grupo pode ter a visão de que o formador sabe mais e por isso sua fala torna-se verdade. Dessa forma, muitas vezes, o professor pode adotar o silêncio como modo de se comportar em uma formação, colocando-se no papel de expectador, que espera algo pronto, uma informação.

Aqui novamente abordamos mais um princípio indispensável a uma boa formação, que é o como explorar o potencial de cada indivíduo a fim de trazê-lo, junto às suas experiências, ao processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, Rogoff (*apud* Bolzan, 2002, p. 57) nos esclarece dizendo que:

Explorar o potencial cognitivo dos indivíduos significa considerar suas possibilidades para interagir com fontes de informação e organizá-las, tornando o processo educativo um processo construtivo cotidiano que depende das trocas intersubjetivas estabelecidas e dos recursos e práticas culturais que possibilitam ao indivíduo uma apropriação dos instrumentos e das habilidades intelectuais, do ambiente cultural, onde está inserido.

### **4.3 A formação para o contexto da EJA**

Considerando a formação de professores no contexto da EJA, consultei a base de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) considerando como palavra-chave EJA. Encontrei 67 artigos relacionados e dentre eles dialogo com Soares (2008 e 2011), Di Pierro (2010), Marques e Pachane (2010) e Freitas (2007) que refletem sobre a formação do educador de EJA.

Para se pensar em uma proposta de formação continuada para professores de EJA é importante saber que esse segmento geralmente não é contemplado com uma formação específica.

Desde a década de 50 esse tema é abordado, porém somente nas últimas décadas é que a formação para educadores de EJA ganhou dimensão mais ampla.

Segundo Soares (2008):

Ainda que não seja uma questão prioritariamente nova, somente nas últimas décadas o problema da formação de educadores para EJA ganhou dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se a própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição de EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes (SOARES, 2008, p. 3).

O mesmo autor acima citado aponta que os trabalhos acadêmicos que se referem a essa temática “concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público (EJA), são necessários uma formação inicial específica consistente, assim com um trabalho de formação continuada” (SOARES, 2008, p. 4).

No entanto, Di Pierro (2010, p. 3) aponta que “quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade”.

Já Marques e Pachane (2010) apontam a questão de que historicamente o papel do pedagogo está voltado para a infância ao dizer que “desde a antiguidade o papel do pedagogo está relacionado à infância, a introdução da formação de jovens e adultos já é uma ruptura em relação a essa imagem” (MARQUES E PACHANE, 2010, p. 482).

As mesmas autoras acima mencionadas trazem, porém, uma contribuição quando dizem que a Educação de Jovens e Adultos não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas sim, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural e dizem:

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (MARQUES E PACHANE, 2010, p.483).

Soares (2011) vem ao encontro dessa discussão quando discorre sobre como deveria ser a proposta de trabalho da EJA e diz:



A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares, a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público, a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e dos espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (SOARES, 2011, p. 3).

E finalmente me encontro com Freitas (2007) que traz algumas possibilidades de contribuição para a prática de educadores em educação/alfabetização. Ainda que essas contribuições partam do campo da psicologia social comunitária, são de muita relevância porque se identificam em origens epistemológicas comuns.

Além disso, a autora tece reflexões e orientações para uma educação de jovens e adultos na perspectiva de Paulo Freire que vem ao encontro e dialogam muito bem com as expectativas de formação almejadas por mim neste trabalho.

Assim, Freitas (2007, p.54) indica alguns aspectos que, segundo ela, poderiam ter “um papel de „relembrar” cuidados e compromissos importantes ao trabalho de alfabetização dentro de uma perspectiva histórico social de emancipação”.

Esses aspectos referem-se a:

- a) ter uma atitude crítica diante de qualquer material, instrumento ou proposta de ação pedagógica, buscando uma compreensão da sua construção histórico-social;
  - b) a própria decisão de participar de um processo de alfabetização (seja o educando, seja o educador) é já um ato político. Consequentemente, a própria educação e alfabetização também expressam uma intenção política;
  - c) necessidade de estar vigilante quanto à coerência entre a opção política assumida e a prática que é realizada no processo de alfabetização.
- Isto leva a ter de explicitar e responder à indagação: em favor de que e de quem se trabalha em Educação?;
- d) a prática do educador deve ser crítica, consciente e oposta à prática dos educadores colonizadores ou reprodutivistas;
  - e) é na prática que se aprende cada vez melhor o como trabalhar, de acordo com cada realidade em questão;

- f) toda educação e também a alfabetização, além de terem uma intenção política, são um ato de conhecimento;
- g) no processo de alfabetização, o necessário diálogo permanente entre educando e educador se dá através da prática e da reflexão, gerando um conhecimento mútuo em que há saberes distintos e relevantes;
- h) o trabalho do educador/animador/alfabetizador não termina quando finda seu trabalho diário; é importante que conviva com os alfabetizados e com o povo (FREITAS, 2007, p. 54-55).

Os aspectos apontados pela referida autora trazem importante contribuição para a prática docente na EJA ao possibilitar uma reflexão sobre o conhecimento necessário por parte do educador para alfabetizar um adulto em busca da autonomia, e não simplesmente da aquisição de um sistema de escrita que se encerre na decodificação de letras.

## Capítulo 5 - Perspectiva metodológica

Neste capítulo trato acerca das perspectivas metodológicas da pesquisa e trago inicialmente a caracterização do local em que a mesma foi realizada.

Acerca da constituição das escolas do EJA importa destacar que em Limeira existe a EMES (Escola Municipal de Ensino Supletivo). No ano de 2012, ela contava com 31 professores, sendo 22 do Ensino Fundamental e 8 da Educação Especial, que, ao participarem dos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) eram divididos em 3 grupos.

Eu fui responsável pela formação dos três grupos, porém só um deles foi escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Optei pelo grupo do período da tarde, por ser inicialmente o maior (13 integrantes) e também por sua composição – todos eram professores do Ensino Fundamental de salas regulares. Os encontros aconteceram no ano de 2012, num total de nove encontros.

Seguem informações relacionadas aos sujeitos da pesquisa.

<b>Professores</b> 3	Formação acadêmica	Tempo na EJA	Tempo de serviço no magistério	Frequência
Denise	<b>Graduação em Pedagogia (1988) e Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (1999)</b>	<b>15</b>	<b>34</b>	<b>6</b>
Lorena	<b>Graduação em Letras (1984) e em Pedagogia (1997); Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (1999)</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>7</b>
Rubi	<b>Graduação em Pedagogia (1983) e Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (1999)</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>6</b>
Joana	<b>Graduação em</b>	<b>21</b>	<b>25</b>	<b>4</b>

<sup>3</sup> Os nomes dos professores são fictícios.

	<b>Pedagogia (2005)</b>			
Teresinha	<b>Graduação em Pedagogia (1995) e Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (1999)</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>7</b>
Juliana	<b>Graduação em Normal Superior (2005) e Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (2005)</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>9</b>
Silvia	<b>Graduação em Geografia (1992) e Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (1999)</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>8</b>
Tamires	<b>Graduação em Pedagogia (1985) e Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (1999)</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>9</b>
Bruna	<b>Graduação em Psicologia (1994) e Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (1999)</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>9</b>
Clara	<b>Graduação em Letras (2002) e Pós-graduação em Metodologia do Ensino aprendizagem em LP (2003)</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>6</b>
Cintia	<b>Graduação em Pedagogia (2002) e Pós-Graduação em Psicopedagogia (2003); Gestão Escolar (2005) e Complementação em Pedagogia (2009)</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>2</b>
Rosa	<b>Graduação em Pedagogia com Habilitação em Deficiência Auditiva e Mental (1998) e Pós-Graduação em Educação</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>2</b>

	<b>Especial (2006)</b>			
Saete	<b>Graduação em Pedagogia (1982) e Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (1999)</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>1</b>
Dália	<b>Graduação em Pedagogia (1984) e Pós-Graduação em Processo de Ensino Aprendizagem (1999)</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>3</b>

**Quadro 1** - Caracterização profissional dos integrantes do grupo docente

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Vale ressaltar aqui que os grupos sofreram alterações no decorrer do trabalho por vários motivos. Primeiro porque há uma prática instituída no município de adequação do horário de HTPC de acordo com as necessidades de cada professor, ou seja, dependendo da carga suplementar ou de outro cargo que o professor tem ou venha a assumir no decorrer do ano ele poderá mudar o seu horário e/ou grupo.

Gostaria de destacar que outra prática instituída no município é o desconto de qualquer hora extra em troca da não participação no HTPC. Isso denota uma desvalorização do espaço de formação específico do HTPC e consequentemente do estudo, da reflexão por parte dos professores. Talvez isso tenha reflexo direto no papel atribuído ao HTPC, que no próprio Estatuto do Magistério de Limeira se define como um espaço para formação permanente e, portanto, num espaço de produção de conhecimento.

Todos esses fatores acabaram interferindo na frequência do grupo que ficou prejudicada e certamente refletiu no desenvolvimento dos estudos.

Para o trabalho de formação que iria desenvolver com esses três grupos, elaborei uma proposta de sete encontros que se estenderam para nove. Os encontros se deram mensalmente, ao iniciar o processo de formação, e passaram a ser quinzenais no final do ano.

O quadro abaixo traz um esboço dos conteúdos dos encontros:

ENCONTROS	
1º	Escrita das Memórias de Leitura e concepção de leitura.

09/05/12	
2º 8/8/12	Escrita das Memórias de Leitura e concepção de leitura.
3º 22/8/12	Elaboração de recomendações a uma professora iniciante de como trabalhar a leitura.
4º 19/9/12	Levantamento das práticas docentes de leitura.
5º 27/10/12	Relato de uma professora da EJA sobre uma atividade de leitura desenvolvida em sua sala de aula.
6º 31/10/12	Reflexões acerca da importância da leitura disparadas a partir do filme “Minhas tardes com Margueritte <sup>4</sup> ”.
7º 14/11/12	Conteúdos de leitura a serem construídos: capacidade, procedimentos e comportamentos de leitor.
8º 21/11/12	Conteúdos de leitura a serem construídos: capacidade, procedimentos e comportamentos de leitor.
9º 28/11/12	Avaliação.

**Quadro 2 – Cronograma de encontros**  
 Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Para melhor compreensão do trabalho, a seguir explico uma descrição dos caminhos metodológicos utilizados em cada um dos encontros:

No primeiro encontro realizei a leitura em voz alta do texto da Marisa Colasanti (1997) “Hastes, bolinhas e sapatos apertados” com a intenção de propiciar uma leitura prazerosa e de propor às professoras que escrevessem suas memórias, uma vez que o texto acima citado trata das memórias da autora sobre as professoras que marcaram sua vida.

No encontro seguinte, conversamos sobre as memórias de leituras nos tempos de escola das professoras a fim de extrairmos desses escritos as possíveis

---

<sup>4</sup> Jean Becker, 2010.

concepções de ensino e aprendizagem que embasavam as práticas de leituras citadas e relacioná-las às práticas de leitura da própria professora. Lajolo (2005, p. 6) aponta que “o que fazemos na classe com nossos alunos tem muito a ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos”. Por esse motivo considerei que o resgate das memórias pudesse trazer a tona reflexões sobre a própria prática.

No terceiro encontro solicitei que elas construíssem um texto com recomendações acerca do trabalho com a leitura a uma professora iniciante. Essa proposta teve como objetivo levantar junto ao grupo de professores seus conhecimentos e suas crenças sobre como deve ser o trabalho com a leitura na sala de aula.

No quarto encontro, pedi que elas escrevessem sobre sua própria prática de leitura na sala de aula, com o objetivo de que olhassem para essa prática. A escolha da atividade a ser relatada ficou a critério de cada professora.

No quinto encontro a proposta era assistir um filme. Porém, por questões técnicas foi impossível realizar a atividade planejada. Por esse motivo, uma das professoras, Tamires, sugeriu fazer o relato de uma prática, construída coletivamente para filmagem e posterior tematização, vivenciada na época em que trabalhara comigo. Tematização é uma proposta que implica em filmar práticas pedagógicas e depois, em um contexto de formação de professores, utilizar a filmagem como instrumento, a partir do qual se reflete acerca da observação da prática apresentada. Destaco que essa prática foi realizada porque eu estava participando de um curso de tematização da prática docente, curso<sup>5</sup> oferecido por Telma Weisz, aberto a todos os educadores interessados na temática. Eu participei, enquanto formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de Limeira. Uma das atividades exigidas pelo curso era gravar uma prática de leitura ou escrita para ser tematizada, posteriormente, no curso. O fato de eu não estar na sala de aula me impedia gravar minha própria prática. No entanto, o fato de eu estar desenvolvendo a proposta de formação com o grupo da EJA e paralelamente minha pesquisa, me motivou a fazer a proposta de gravar uma prática de leitura de essas professoras com as quais eu já estava em contato. A professora Tamires, se prontificou a realizar a prática desde que eu e ela planejássemos a atividade de leitura juntas. Assim fizemos e ela desenvolveu a atividade enquanto eu filmava.

---

<sup>5</sup> O curso intitulava-se, Tematização da Prática, com duração de 40 horas e financiado pela SME.

Fiquei responsável por editar e mandar a filmagem para tematização. Posteriormente, eu fui à escola da professora Tamires para conversarmos e para que eu desse um retorno acerca da atividade desenvolvida. Foi todo esse movimento que a Tamires socializou no quinto encontro.

No sexto encontro propus que assistíssemos ao filme “Minhas tardes com Margueritte”, um filme que aborda a temática da leitura na escola e na vida, com o objetivo de refletir sobre a formação de leitores adultos no contexto da EJA.

No sétimo e oitavo encontros, fizemos a retomada das escritas sobre a prática docente afim de que estas fossem refletidas a luz do texto “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania” (ROJO, 2004). Este texto foi escolhido por tratar de capacidades de leitura e comportamento leitor, o que, do meu ponto de vista, formam uma base essencial para um trabalho eficaz de formação de leitores. As discussões foram encaminhadas a partir de slides feitos por mim com os aspectos mais relevantes do texto. Neste trabalho, estas questões não farão parte das análises porque foi uma aula expositiva, na qual apresentei slides com conhecimentos relevantes acerca das capacidades de leitura. Nesse encontro não promovi situações de compartilhamento de experiências o que foge da proposta deste trabalho.

No último encontro, as professoras realizaram uma avaliação acerca da formação. A proposta da avaliação foi feita a partir de perguntas que eu elaborei na busca por saber que dimensões do processo de formação vivenciado nesses meses eram destacadas por elas. Minha expectativa era a de que nessa avaliação revelassem o que no decorrer do processo fez mais sentido para cada uma.

Acreditando que a transformação da prática se dá por meio da formação do sujeito e da clareza dos referenciais teóricos que embasam toda prática é que foram realizados os nove encontros acima citados, organizados com o objetivo geral de propiciar ao grupo de professores um espaço de reflexão sobre a prática, assim como entrar em contato com as concepções desses professores, através do discurso, apostando numa proposta de formação continuada que partisse da premissa de que é o professor o profissional com conhecimento para ensinar os conteúdos da leitura na escola.

O contato com as professoras e a forma como os encontros foram se constituindo junto ao processo da pesquisa me possibilitaram um distanciamento da minha própria prática e com isso algumas descobertas.



Esse distanciamento me levou a observar certa incoerência entre meu discurso de formadora e minha prática de formadora. Foi essa descoberta que me levou a mudar o foco de minha pesquisa uma vez que senti a necessidade de olhar para minha prática enquanto formadora de professores que pretendia possibilitar ao outro, o professor do EJA, a possibilidade de olhar, nos encontros de HTPC, para sua própria prática, especificamente na questão da leitura e poder desenvolver ações para transformar as mesmas.

A partir destas inquietações da formadora e pesquisadora é que os objetivos da pesquisa foram reformulados.

Como referido no início do presente trabalho, o projeto inicial de pesquisa objetivava analisar as ações dos professores nas atividades de leitura propostas no cotidiano escolar e contidas nas suas memórias, no intuito de perceber e levantar aspectos relevantes dessas práticas na busca da compreensão das concepções que embasam as práticas desses professores.

De maneira mais específica, objetivava-se:

- Problematizar as experiências narradas pelas professoras do grupo de professores a fim de levantar indícios que evidenciassem as concepções que embasam suas práticas.
- Estabelecer relações entre os saberes culturais e uma prática pedagógica emancipadora na formação de um leitor.

No tacer de minha (trans) formação enquanto pesquisadora o processo da pesquisa revelou os reais objetivos da pesquisa.

Objetivo geral:

- Analisar as práticas de formação instituídas pela formadora de modo a sinalizar de que forma as estratégias e intervenções escolhidas possibilitaram a produção de conhecimento no contexto formativo.

Objetivos específicos:

- Refletir acerca dos desafios e dificuldades enfrentados para promover um processo de formação atenta à produção compartilhada do conhecimento no espaço escolar.
- Elencar princípios que possibilitem desenhar uma proposta de formação continuada.

## 5.1 - Perspectiva teórico-metodológica

Para a realização da pesquisa adotei uma abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características para a investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, a análise dos dados tende a ser indutiva e o significado é de importância vital.

Explicito que a escrita da pesquisa está articulada a uma perspectiva benjaminiana de narrativa, já que narro a minha experiência enquanto formadora desse grupo de professora do EJA.

Benjamin (1994), ao valorizar a narrativa, se opõe à informação, que aparece como algo momentâneo. Pelo contrário, a narrativa conserva em si forças que após muito tempo podem ser ressignificadas.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. [...] Por isso, essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (BENJAMIN, 1994, p. 204).

A arte da narrativa evita explicações, o ouvinte é livre também para interpretar a história como quiser.

Ainda para Benjamin (1994), a narrativa sempre tem uma dimensão utilitária, a partir dela sempre podemos tirar conselhos.

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma da vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. BENJAMIN, 1996, P. 200.

Chaluh (2008, p. 46), a partir de sua experiência como pesquisadora, traz uma contribuição nesse sentido: “uma pesquisadora que opta pela narrativa é uma pesquisadora que narra experiências a partir dos acontecimentos vividos com os sujeitos da escola e que pretende tirar lições a partir das experiências vividas”. Entendo que a referida autora parte de uma perspectiva benjaminiana ao dizer das lições aprendidas a partir da pesquisa desenvolvida. Questão que também pretendo elencar no final do trabalho.

Segundo Lima e Geraldi (*apud* CHALUH, 2008), a narrativa pode ser utilizada como mecanismo de coleta de dados, como interpretação de dados e como novela de formação (LARROSA, 2004). As autoras se identificam com a terceira opção (novela de formação) da qual eu também me aproprio para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que tomo a novela de formação como possibilidade de fazer uma interpretação de meu próprio trabalho, enquanto formadora.

Dessa forma a opção pela narrativa parece-me a mais apropriada, uma vez que analiso minha própria prática e me coloco como sujeito da pesquisa em que tenho a rica oportunidade de me (trans) formar uma pesquisadora e professora formadora.

Souza (2004) vem ao encontro dessa questão

Entendo que a opção pelas narrativas (auto) biográficas do itinerário escolar –vivência escolar – do grupo pesquisado implica em tornar a própria história narrada o núcleo do estudo, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta (SOUZA, 2004, p. 1).

Embora as narrativas tratem da vivência escolar, dialogo com esse autor já que concordo com o fato de que a minha história enquanto formadora, ao ser narrada, passou a ser meu objeto de estudo o que implicou o trabalho com minha própria subjetividade.

No meu caso, a opção pela narrativa da pesquisa é que tornou real a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, pois como diz Souza (2004):

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu/vive e das

simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2004. p. 8-9).

Nesse sentido, valorizando o tempo vivido enquanto espaço para construção de novos saberes, a proposta de formação passou a ser também objeto de reflexão da pesquisa, pois gerou uma questão fundamental, olhar para meu lugar de formadora e quais os encaminhamentos que eu mesma fazia para esse processo de formação continuada.

Para a produção dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos:

- Transcrição dos encontros: 20 horas.
- Caderno da pesquisadora.
- Produções escritas das professoras: memórias de leitura, recomendações a uma professora iniciante, atividades de leitura (grupal), práticas de leituras (individual), avaliações individuais.

Para a análise e interpretação dos dados produzidos na realização da pesquisa faço opção pelo “paradigma indiciário” (GINZBURG, 1989). Trata-se de um método interpretativo que busca nos indícios marginais, naquilo que parece ser sem importância, a chave para a descoberta de algo que se procura. Segundo o autor:

A proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, "baixos", forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (GINZBURG, p. 149-150).

Como pesquisadora implicada, minha ação se assemelha à de um detetive, que busca indícios, pistas e sinais, já que “pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (GINZBURG, 1989, p. 146).

Busquei indícios contidos em minha prática, nas propostas e nas intervenções por mim realizadas para, a partir deles, refletir sobre os desafios e dificuldades de um professor formador, assim como pensar em alguns princípios que embasam a prática de um bom formador de professores.

No paradigma indiciário, o pesquisador busca indícios que revelem a constituição de sentidos. Ginzburg (1989) fala que no século XIX apareceu uma série de artigos sobre a pintura italiana que propunha um novo método para

atribuição das obras antigas, que consistia em distinguir as obras originais das cópias, mas que, para tanto, era preciso não se basear em características mais vistosas, “pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (p. 144). Assim é a busca por indícios de minha prática nesta pesquisa.

Ginzburg (1989) faz ainda uma comparação entre o enredo da pesquisa que apresenta aos fios de um tapete e diz que cada indivíduo possui uma singularidade que está presente nas características imperceptíveis de sua personalidade. Sendo assim, o paradigma indiciário pode mostrar indícios, pistas, que revelem pontos fundamentais para a interpretação dos dados analisados.

Na verdade, acredito que a proposta da formação continuada de professores tenha contribuído no processo de desenvolvimento profissional dos professores desse grupo, mas, muito mais do que isso, me possibilitou visualizar na experiência, o quanto existe de resquícios de mestre explicador (RANCIÈRE, 2002) em minha prática como formadora de professores. Nesse sentido, as pistas achadas nos dados produzidos na pesquisa indiciam outras possibilidades para práticas de formação emancipatórias e não embrutecedoras.

Nesse processo de construção do meu eu pesquisador, no entretecer de angústias e alegrias me fui constituindo. Descobri que fui para a escola, para desenvolver a proposta de formação desenhada por mim, para constatar minha hipótese de que as professoras tinham uma concepção empirista sobre o processo de aprendizagem.

No entanto, a pesquisa me colocou em contato comigo mesma, possibilitando meu desenvolvimento profissional na construção e reconstrução de minha prática docente.

Escrever a minha pesquisa me utilizando da narrativa enquanto procedimento metodológico configurou-se para mim no que Souza (2004) chamou de modalidade formativa e (auto) formativa:

A utilização deste procedimento metodológico, através do recurso às narrativas (auto) biográficas, revelam-se como férteis [...] por favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si, bem como ampliam os significados da prática didático-pedagógica vivenciados através de

suas experiências individuais e com seus alunos (SOUZA, 2004, p. 3).

A beleza da produção desse conhecimento encontra-se no fato, de que, somente a partir da experiência da pesquisa na qual, por momentos, estou formadora de professores e em outros, pesquisadora, é que tive a possibilidade de me distanciar, para olhar para minha própria prática, e nesse distanciamento, é que tomei consciência do que realmente pretendia para e com a formação desse grupo de professoras do EJA.

No entanto, a pesquisa me mostrou, a cada momento, algo que realmente importa: a necessidade de espaços de formação e oportunidades de diálogo que possibilitem a construção de sentidos e a produção de conhecimentos.

Larrosa (2007) ilustra muito bem a reflexão que a pesquisa me possibilitou tecer quando diz que:

Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2007, p. 135).

E nesse entretecer de acontecimentos descubro meu inacabamento e necessidade de aprender a ser formadora, tomando consciência das novas possibilidades. Em muitos momentos e por diversos motivos, me coloquei na posição de transmissora de conteúdos e perdi preciosas oportunidades de travar diálogos, de deixar as professoras falarem, de ouvir a voz delas – mesmo que essa voz se expressasse pelo silêncio. Em outros momentos, porém percebi que eu propicieei efetivos momentos de diálogo.

## Capítulo 6 – Sobre os encontros

Na aproximação com o grupo de professores da EJA pude acolher algumas das angústias com relação à atuação com os alunos. Como já explicitado, os professores alegam ser muito difícil atuar na EJA por causa da resistência dos alunos e por não terem uma proposta adequada para adultos.

No entanto, observando a prática de algumas professoras e os relatos sobre as mesmas, percebo algumas contradições e penso que talvez possam vir de concepções que sustentam suas práticas.

Weisz (2009) coloca que a teoria empirista é que historicamente mais vem influenciando as representações sobre quem é o aluno, assim como o que e como se deve ensinar. Além disso, pauta uma concepção que se expressa em um modelo de aprendizagem tido como estímulo-resposta.

A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso (WEISZ, 2009 p.55).

Isso reflete na concepção sobre a leitura que, subjacente a essa concepção, é pautada no ensino e aprendizagem da língua, ou seja, primeiro é preciso ter o domínio do sistema de escrita para só então, ter condições de ler e pior que isso, pensar que basta ter o domínio das convenções do sistema de escrita para ser leitor. No entanto, sabe-se que um leitor se forma no contato com a leitura na sua função social real. Isso significa que a escola precisa possibilitar ao aluno acesso e sentido à leitura.

Na EJA do município foco do estudo dessa pesquisa, os alunos são divididos em turmas distintas denominadas ALFA e PÓS. Essa denominação significa que os alunos que ainda não adquiriram o sistema de escrita são considerados para fazer parte das turmas da ALFA (alfabetização) e os alunos que já dominam o sistema de escrita são considerados para fazer parte das turmas de PÓS (pós-alfabetização) onde irão aprender a produzir textos.

Essa divisão me dá indícios de que, nessa organização, os alunos precisam ter o domínio do sistema da escrita para só então estarem autorizados a ler.

Sendo assim, refletindo sobre as propostas de formação de professores e a necessidade de se abordar a concepção desses professores é que visualizei a relevância de uma formação que considerasse prioritariamente tal aspecto para contrapor a essa concepção de pensar que alguém pode ler apenas após ter o domínio do sistema da escrita.

Ter a leitura e a formação de leitores como temática de uma formação traz à tona muitas questões relacionadas à concepção de escola como a conhecemos, pois a função da escola enquanto espaço/tempo de aprendizagem é a de possibilitar ao sujeito a capacidade de estabelecer relações, de ler o mundo por meio das palavras e ler as palavras atravessadas pelo mundo, pela experiência.

A seguir trago os dados produzidos. Ao fazer as escolhas pelos dados consideramos apenas seis acontecimentos. Em função disso, faremos a seguinte apresentação:

- 6.1 Organização da proposta de formação
- 6.2 Memórias e práticas de leitura
- 6.3 Da prática reflexiva da formadora
- 6.4 Partilha de saberes
- 6.5 Outras linguagens na formação
- 6.6 Avaliação do processo formativo

## **6.1 Organização da proposta de formação**

Iniciei a proposta de formação com a leitura em voz alta do texto de Marisa Colasanti, intitulada “Hastes, bolinhas e sapatos apertados” (1997). Estavam presentes nesse encontro dez professoras.

A leitura em voz alta ou leitura oral foi uma prática por mim instituída na formação de uma leitura literária ao início de cada encontro. Oferecia assim, uma leitura literária sem o compromisso com alguma tarefa pedagógica e com o intuito de instigar os professores a lerem, afinal quem ouve uma leitura também lê por meio dos olhos do outro. Uma leitura para provocar e compartilhar emoções, uma vez que é preciso que o profissional da educação desenvolva o gosto e o compromisso com a leitura, porque acredito que só então terá a possibilidade de propiciar a formação de leitores.



Segundo Sá-Chaves (*apud* Cunha 2010)

a literatura pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Para que esse desenvolvimento profissional seja acompanhado de desenvolvimento pessoal, no entanto é preciso considerar a dimensão do „conhecimento de si” na formação do professor (p.107).

Cunha complementa com uma importante reflexão sobre a leitura como estratégia para formação docente quando diz que:

a leitura em contexto de formação é uma estratégia metodológica de formação de educadores e justificada por duas razões básicas, segundo Lima (2008), que analisou a experiência do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): primeiro, porque a leitura de textos literários expressa diferentes maneiras de representar a vida, o pensamento, os acontecimentos, as emoções; em segundo, porque contribui com a própria formação dos professores e para ampliação de seu horizonte profissional (CUNHA, 2010, p. 114).

As leituras realizadas a cada encontro foram: "Hastes, bolinhas e sapatos apertados" de Marina Colasanti, "Felicidade Clandestina" de Clarice Lispector e a leitura em capítulos do livro "Eu, Malika Oufkir, prisioneira do rei", de Malika Oufkir e Michèle Fitooussi.

Para Lajolo (2005, p. 28) "Quando lemos em voz alta para um grupo de pessoas somos (literalmente) porta vozes do texto que estamos lendo [...] É através da voz dessa pessoa que cada um dos ouvintes tem contato com o texto".

Foram vários os objetivos em se instituir tal prática de leitura com as professoras. Primeiramente, envolvê-las com os textos e despertar emoções, o prazer e com isso o gosto pela leitura, como também fornecer a sugestão e a vivência de uma prática que deveria fazer parte da rotina em sala de aula para seus alunos.

Trago a discussão sobre a leitura em voz alta por acreditar que essa prática auxilia na formação de leitores e, mais do que isso, tem o poder de trazer a leitura de textos de qualidade, bem escritos para todas as pessoas inclusive, para aquelas que não possuem a habilidade de ler fluentemente, comum no caso dos alunos da EJA. Quem lê em voz alta nesse caso, se torna os olhos do outro e dessa forma

possibilita o acesso à leitura por todos, afinal como diz Lajolo (2005) “É pela voz do leitor que os ouvintes vão ler o texto!”.

Lajolo (2005) ainda se remete a essa questão quando diz:

Lendo bem com e para seus alunos, favorecerá que eles aprendam a ler com desenvoltura. Quando se lê com desenvoltura, quem ouve a leitura pode se envolver nas emoções e sentimentos que uma boa história provoca. Ou pode entender direitinho tudo o que um texto informativo traz, ou pode se posicionar-se em relação aos valores (éticos, morais, políticos, religiosos...) que o texto apresenta. (LAJOLO, 2005, p. 29).

O texto lido que, como já referido era de autoria de Marisa Colasanti, falava sobre as memórias da autora dos tempos de escola e as professoras que marcaram sua vida. Nessa leitura tive como objetivo, além de instigar o gosto das professoras de ouvir uma leitura e perceber nisso uma prática interessante, que elas posteriormente escrevessem suas próprias memórias sobre a leitura nos tempos de escola.

Em seguida discutimos sobre a importância da constituição de nosso grupo apoiados no texto de Madalena Freire, na Guia do Formador do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, no módulo 1 do ano de 2005. Teve como objetivo enfatizar a importância de nos constituirmos como grupo e instigar as professoras a participarem desse grupo em formação. Elas demonstraram, em contatos anteriores, devido a minha atuação enquanto formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação, desacreditar de qualquer possibilidade de construção de uma prática mais eficaz<sup>6</sup>, uma vez que atribuem a fatores externos a elas o fracasso dos alunos. A seguir o texto da Madalena Freire.

Grupo é...  
 A cada encontro imprevisível.  
 A cada interrupção da rotina: algo inusitado.  
 A cada elemento novo: surpresas.  
 A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos.  
 A cada encontro um desafio, mesmo que supostamente já vivido.  
 A cada tempo: novo parto, novo compromisso fazendo história.

---

<sup>6</sup> Compreendo a necessidade de aprofundar posteriormente a ideia de prática eficaz, uma vez que neste momento enxergo que eu entro na proposta de formação pensando que as professoras não tenham uma prática eficiente no sentido posto por mim, de não atingir a aprendizagem da leitura dos seus alunos.

A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança.  
 A cada emoção: faceta insuspeitável.  
 A cada encontro: descobrimentos de terras ainda não desbravadas.  
 Grupo é grupo (FREIRE, 2005).

Propus a leitura do texto acima citado com o objetivo também já mencionado de propiciar uma reflexão por parte do grupo de que somos diferentes e temos saberes e experiências diferentes, experiências essas que isoladas muitas vezes podem nos deixar acomodados em nossa prática docente cotidiana, mas que na troca com o outro podem gerar novas experiências e a (trans) formação docente.

No entanto, hoje quando saio do lugar da formadora e me coloco no lugar da pesquisadora, me distancio da prática e tenho condições de analisá-la. Consigo enxergar que, naquele momento, não consegui possibilitar na sua plenitude essa reflexão pelo grupo e sim, embora de modo sutil, impus a minha própria reflexão para o grupo no momento em que, finalizada a leitura do texto - que foi feita por uma professora do grupo - engatei uma fala para mostrar o que eu queria e assim conclui:

*[...] por sermos diferentes, por termos características diferentes no grupo cada um acaba estabelecendo um papel [...] grupo é um confronto de ideias, um grupo em que não há confronto de ideias não é grupo e isso significa que as pessoas não estão conectadas em torno de um objetivo comum [...]. Enfim, nós somos um grupo, e agora, especificamente a partir desse momento nós estamos nos constituindo enquanto grupo de formação continuada. [...]. (Fita dia 09/05/12)*

Na terceira atividade que desenvolvemos nesse primeiro encontro falamos sobre a importância do caderno de registro, uma vez que escrever sobre as experiências vividas, a prática profissional, sobre dúvidas e dilemas, assim como o processo pessoal de aprendizagem é tornar o vivido em objeto de reflexão de forma mais organizada e sistematizada, ao mesmo tempo em que documenta o processo de formação pessoal (SÃO PAULO, 2003).

Ilustrei minha solicitação para que elas registrassem nossos encontros com uma citação de Clarice Lispector que diz:

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.  
Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são... (Clarice Lispector).

Ainda nesse primeiro encontro, falamos sobre a realização de um contrato didático, ou seja, um combinado com o grupo sobre a definição de papéis, as intenções e conteúdos relacionados e que orientariam o trabalho conjunto nesse espaço de HTPC.

A partir dessa proposta o grupo discutiu e definiu alguns combinados sobre condutas necessárias e esperadas por parte da formadora, das professoras do grupo e comuns a formadora e professoras. As professoras foram agrupadas em dois grupos.

As escritas grupais dos combinados foram:

<b>CONDUTAS NECESSÁRIAS/ ESPERADAS</b>		
	<b>G1</b>	<b>G2</b>
<b>FORMADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio do conhecimento,</li> <li>• Esclareça dúvidas,</li> <li>• Respeito e comprometimento,</li> <li>• Receptiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas propostas de intervenção,</li> <li>• Sugestões de atividades</li> </ul>
<b>PROFESSOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprometimento,</li> <li>• Interesse,</li> <li>• Envolvimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar experiências,</li> <li>• Contribuir com informações a partir de nossa realidade,</li> <li>• Sugerir e solicitar capacitações que nos ajudem na prática (recursos tecnológicos),</li> <li>• Respeito</li> </ul>
<b>COMUNS PROFESSOR FORMADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um bom relacionamento,</li> <li>• Respeito aos horários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito,</li> <li>• Compromisso com as formações</li> </ul>

**Quadro 3** - Condutas estabelecidas pelo grupo  
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

De forma geral os compromissos assumidos foram:

Da formadora – assim era minha denominação enquanto coordenadora da SME –, o grupo definiu que esperava o domínio do conhecimento, o esclarecimento de dúvidas, respeito, comprometimento, receptividade, novas propostas de intervenção e sugestões de atividades.

Dos professores que compunham o grupo esperava-se a partilha de experiências, contribuição com informações a partir da realidade, sugestões de capacitações que ajudassem na prática, comprometimento, envolvimento e interesse.

Depois que elas escreveram sobre os combinados, um integrante de cada grupo compartilhou com todos o que haviam elaborado.

Analisando e investigando a partir do quadro de condutas, percebo indícios de que as professoras visualizam uma formação como um momento de transmissão de conhecimentos, quando colocam que esperam da formadora novas propostas de intervenção, sugestões de atividades. Dão indícios também de sua concepção de formação ao afirmarem esperar da formadora o domínio do conhecimento e o esclarecimento de dúvidas.

Nesse sentido é que estabeleço um diálogo com Anastasiou (2013) sobre a concepção de ensinar e aprender que sustenta a prática do professor que pode se colocar no papel de transmissor do conhecimento ou, ao contrário, se colocar no papel de mediador de saberes para a produção do conhecimento compartilhado. Embora a autora citada faça suas reflexões a partir da relação aluno/professor, penso ser pertinente para se pensar também as relações professor/formador, principalmente quando esta discorre sobre a visão de ensino e aprendizagem, trazendo como elemento básico de discussão da ação docente reflexões referentes ao ensinar, aprender e apreender. A autora traz a definição do verbo aprender que significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação, ao passo que apreender significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender e propõe distinguir quais dessas ações estão presentes nas metas estabelecidas pelo professor ao ensinar, pois, segundo ela, se ensinar fosse apenas passar a informação, uma boa palestra seria suficiente. Porém, se a meta for a apropriação do conhecimento é preciso superar o aprender

na direção do apreender, lembrando que neste caso não se trata de um verbo passivo. Segundo a autora, para apreender é preciso agir.

Dessa forma a autora sugere que é preciso rever o conceito de “assistir aula” e coloca o aluno no lugar de sujeito de sua aprendizagem quando diz que:

Daí a necessidade atual de se revisar o "assistir aulas", pois a ação de apreender não é passiva. O agarrar por parte de aluno exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir. O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo, e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (ANASTASIOU, 2013 p. 3).

Nesse sentido, na minha proposta de formação, a intenção foi construir com o grupo de professores conhecimentos e saberes pertinentes à prática pedagógica.

É claro que a formadora traz consigo saberes específicos com relação ao conteúdo a ser desenvolvido, porém a ideia não foi a de transmiti-los ou simplesmente informá-los, mas sim o de compartilhá-los para, junto da experiência de cada integrante do grupo, produzir novos saberes.

E finalizando o encontro, solicitei que as professoras escrevessem suas memórias de leitura dos tempos de escola, uma vez que o conto da Colasanti, seria uma inspiração para repensar na nossa formação.

## **6.2 Memórias e práticas de leitura**

Na pauta estava previsto a leitura das memórias, que deveriam ter sido produzidas em casa. O objetivo da escrita das memórias foi o de levantar junto às professoras as práticas de leitura que fizeram parte da história de cada uma, tanto na escola como fora dela, e analisar especialmente as práticas de leituras na escola, pois como diz Lajolo (2005) o que fazemos na classe com nossos alunos tem muito a ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos.

No entanto, nenhuma das sete professoras presentes do grupo havia escrito. Somente a professora Rubi timidamente, comentou que tinha feito um rascunho. Então foi preciso modificar a pauta e fazer nova proposição em que solicitei que falassem sobre suas memórias naquele momento e a escrita de memórias seria

elaborada e entregue posteriormente. Acerca das memórias de leitura do tempo de escola, oito professoras (de um total de 13) entregaram o registro no decorrer dos nove encontros, mas lamentavelmente elas não foram socializadas no grupo porque já tínhamos feito a discussão com os relatos oralmente no segundo encontro, que é este que descrevo neste ponto. Gostaria de enfatizar que, como já referido no Quadro 3, elaborado no primeiro encontro, um dos combinados foi o cumprimento das tarefas. Porém, no dia solicitado, nenhuma delas tinha levado a tarefa finalizada. A formadora, nesse momento, não fez questão de chamar à responsabilidade das docentes o compromisso assumido por elas e que foi definido por elas mesmas no primeiro dia. Hoje, enquanto pesquisadora questiono por que elas não escreveram? Será que não têm prática de escrita? Será que falta tempo para o professor estudar e refletir sobre sua prática? Mas e o HTP<sup>7</sup> (Horário de Trabalho Pedagógico)? E então me pergunto: como será que é utilizado esse tempo pelos professores? Será que as professoras têm o hábito de compartilharem práticas e conhecimentos?

Nos relatos, as professoras mostram indícios de vários aspectos que considero relevantes no processo da formação.

Um deles se apresenta como o medo em se mostrar, , medo em compartilhar suas memórias como mostra o diálogo que segue.

*Cássia: Bom, as memórias, vocês escreveram as memórias como combinado no encontro passado?*

*Silvia: tá tudo desmemorizado.*

*Cássia: Ninguém escreveu?*

*[SILÊNCIO]*

*Rubi: Escrever eu escrevi, mas não terminei.*

*Silvia: Acho que ninguém tem coragem de ler.*

*Cássia: Ah por quê? Vocês não querem compartilhar as memórias?*

*Rubi: Tá fechado com um cadeadinho.*

*Juliana: É porque a minha é tão pouca que eu não sei... Com relação à leitura, né?*

*Rubi: Acho que não era isso que você tava querendo. Vou falar o que eu escrevi [...]*

*[...] Rubi: fiquei curiosa. Até escrevi essa parte, mas não sei se era isso que você queria. (Fita, dia 08/08/2012)*

---

<sup>7</sup> HTP é horário que os professores têm liberdade para corrigir, estudar, planejar. Ao todo são 3 horas/aulas de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e 2 horas/aulas de HTPL (Hora de Trabalho Pedagógico Livre).

A última fala da professora Rubi me faz pensar sobre as dificuldades que encontram as professoras em produzir narrativas ou escritos que não estejam direcionados por perguntas específicas. Como se elas não tivessem nada a dizer a partir das suas memórias... Como se elas não tivessem como se abrir, como se não se permitissem abrir. Sua história está fechada, sem termos acesso, limitados pelos cadeados... Como se a história vivida nada ensinasse, nada fosse importante, nada contribuísse para o aprimoramento de uma prática pedagógica.

A seguir trago transcrições de falas do encontro.

*Rubi: Acho que não era isso que você tava querendo. Vou falar o que eu escrevi*

*A minha, eu comecei falando da minha alfabetização. A minha alfabetização foi com a cartilha. Na minha casa tinha poucos livros, o que tinha mesmo era gibi. Não tinha tantos livros de histórias, não era tanto como hoje.*

*Ai quando eu entrei no ginásio, colegial, eu tinha um professor de língua portuguesa que falava muito dos autores, ele falava muito de Machado de Assis e criticava muito o Jorge Amado. Em compensação eu entrava numa outra sala que tinha um professor de geografia que falava que a gente tinha que ler Jorge Amado. Então eu lembro que na época eu li Dom Casmurro [...].*

*Juliana: A minha é parecida com as da Rubi. Os gibis, mas não era na escola não. A gente lia, mas por conta. Era uma briga entre os irmãos, porque era muito prazeroso, né? A leitura dos gibis.*

*Eu lembro de algumas leituras obrigatórias, de Clarissa – de Érico Veríssimo e lembro do professor Célio Sampaio, que falava muito dos Lusíadas de Camões [...]*

*[...] Juliana: Mas eu me lembro das leituras obrigatórias que a gente acabava lendo os resumos. (Fita dia 08/08/2012)*

Outro indício relevante é o de que nas práticas de leitura citadas pelas professoras Rubi e Juliana, em suas memórias de escola, são da época na qual elas cursavam as séries mais avançadas da escolarização. Não há relatos dessas práticas nos Anos Iniciais e, portanto, na fase de alfabetização. Tais indícios se tornam mais relevantes quando penso que a história de leitura de cada educador se faz presente nas atividades que desenvolvem em sala de aula, sendo que é justamente na fase de alfabetização que elas trabalham com os alunos adultos. Então questiono o quanto isso pode interferir nas propostas de atividades delas para os alunos?



Seguindo as discussões, outra temática que deu continuidade ao encontro foi que as memórias relatadas pelas professoras sinalizavam que, nas suas histórias de vida, as práticas sociais de leitura aconteciam fora do contexto escolar. Na escola as práticas de leitura se davam de forma sistematizada e mecânica, desprovidas de qualquer função social, somente com caráter pedagógico, em que a leitura é utilizada para auxiliar e reforçar a aquisição do sistema de escrita – como se o sujeito que adquire o domínio do código escrito automaticamente adquirisse condições de realizar uma leitura compreensiva e, mais do que isso, transferisse esse conhecimento para o cotidiano.

Abaixo, o relato da professora Teresinha pode ilustrar essas considerações quando ela diz que lia na escola para fazer prova, mas que em casa tinha o modelo e o acesso à leitura pela irmã e tias.

*Teresinha: eu lia para fazer prova. Mas como em casa eu tinha o modelo da Ana (irmã mais velha), tinha a minha tia que era professora de francês e de literatura, então eu tive muito contato, os clássicos da literatura, e ela tinha o armário dela lá e a gente tinha acesso. Ia lá e ela falava assim: leia esse ou esse aqui é interessante, esse você vai entender, ela fazia isso. Depois ela perguntava: Você gostou? O que você achou?*

*Rosa: Tinha incentivo*

*Teresinha: Tinha. Ela falava: Escolhe lá o que você quiser. Eu falava: Pode pegar esse aqui. Ela falava: Pode. Porque tinha os livros que eu podia ler e tinha os livros que eu ainda não podia ler. [...] era tipo uma cristaleira o armário, tinha uma porta de vidro, isso era assim, era como se fosse um guarda roupa, você abria e era assim todo desenhado [...] eu abria lá, olhava assim os livros, via um título, via outro [...]*

*Juliana: Mas essa lembrança nossa é muito pouca, né Cássia?*

*Cássia: É, esse era o intuito. A gente perceber que a escola na verdade não oferece um trabalho sistematizado com a leitura.*

*Teresinha: Na escola a coleção Vaga Lume [...] é isso depois da quinta série. (Fita, dia 08/08/2012)*

Assim, outro indício a considerar é o de que as práticas de leitura com propósitos sociais reais aparecem fora do contexto escolar. Isso ganha maior relevância se pensarmos que a escola historicamente tem assumido o papel de sistematizar conteúdos. Na alfabetização isso se reflete na concepção de que é

preciso desenvolver o domínio do sistema de escrita, pressupondo que a leitura se desenvolva socialmente. O que acontece na realidade e fica mais evidente na alfabetização de adultos é que, socialmente, eles não têm acesso às práticas de leitura, prova disso é que são adultos analfabetos. Sendo assim, se a escola não possibilitar esse acesso, o fracasso escolar provavelmente se torna mais evidente. Acho interessante observar a fala da professora Rosa quando ela diz que “*tinha incentivo*”. Então quero aqui deixar uma provocação: e quando não há incentivo por parte da família? Qual a função da escola?

Em outro momento do encontro dialogamos acerca da questão do papel da escola ao longo do tempo. É comum no meio escolar ouvirmos a fala de que a escola antigamente era boa, que as famílias se responsabilizavam por seus filhos e ajudavam nas tarefas escolares. Aqui acho válido pensar: quem era a clientela da escola antes de se instituir a obrigatoriedade da matrícula e permanência na escola de todas as crianças em idade escolar, bem como da proposta da progressão continuada?

Vale ressaltar que, antes da universalização do ensino, além de muitos nem chegarem até a escola, os que chegavam enfrentavam o grande gargalo da reprovação no primeiro ano de escolaridade, caso não estivessem alfabetizados. Isso significa que somente os alunos com bom desempenho tinham acesso à escola. Faço outra provocação: a escola de antigamente era boa ou só os bons alunos tinham acesso a ela?

*Rubi: é que a escola mudou, mas a família também mudou. Antigamente se você levasse um recado para casa de que você não se comportou, e querendo ou não, os pais não tinham escolaridade, que nem, por exemplo, a minha mãe ela fez até a quarta série, ela lia, ela ajudava, ela fazia e não tinha escolaridade, mas do jeito dela ela nos ajudava. Só que hoje em dia... quer dizer dava um respaldo para escola, hoje em dia a gente não tem muita autonomia dentro da sala de aula, porque a gente não pode exigir do aluno muita coisa, por N motivos e aí em casa também ele não tem o respaldo da família. Eu acho que aí a gente fica meio perdida nesse sentido. Aquele tempo lá era muito rígido, a gente tinha que, pareciam uns robzinhos tudo. Hoje em dia a gente dá uma liberdade e os alunos não sabem o que fazer com essa liberdade e está escorrendo pelas mãos dos pais também, porque a liberdade que a gente não tinha quando era criança, hoje quem é pai dá essa liberdade e as coisas estão indo para um caminho que não sei se tem volta, porque a*

*gente pega muito ali dentro da sala de aula, as crianças dentro da própria família, como diz era tudo muito sistematizado, mas a gente saía dali sabendo escrever O BOI BABA, a gente sabia escrever isso daí. Agora hoje quando a gente fica com essa criança o ano inteiro e essa criança falta demasiadamente, não tem um compromisso, a família não tem um compromisso com a escola... Que antigamente era valorizado isso, a escola era respeitada. (Fita, dia 08/08/2012)*

De acordo com o relato acima, a professora aponta, como dificuldade na escola, a falta de autonomia do professor, bem como o respaldo da família. Levanta a hipótese de que, hoje em dia, se dá muita liberdade para as crianças. Todos esses conceitos citados precisariam ser mais discutidos e pensados para se chegar a algumas considerações. No entanto, esses apontamentos levam a crer que o problema é recente, que não existia antes. Nesse sentido gostaria de propor uma reflexão que tem como sujeito protagonista o adulto da EJA. Não seria esse adulto hoje a criança de antigamente que a escola não deu conta de alfabetizar? Então de que escola estamos falando?

A escola há anos atrás também não deu conta de trabalhar com alguns. Prova disso são os adultos analfabetos que procuram a EJA hoje. Sendo assim, penso que o foco deve ser na proposta de trabalho que a escola assume hoje.

Dando continuidade aos diálogos, solicitei se alguma das presentes gostaria de falar sobre as memórias. Aqui socializo falas de apenas três professoras

*Cássia: Bom, quem mais vai falar sobre as memórias? Alguém tem alguma lembrança sobre um trabalho de leitura realizado na escola? Algum trabalho sistematizado com a leitura?*

*Silvia: Eu me lembro que no fim do ano a professora fazia assim tipo um amigo secreto mas a gente tinha que dar livrinhos, aqueles livrinhos fininhos mas era o único que a gente tinha para ler, eu no caso era o único que tinha para ler. Não tinha outro para ler, porque a minha mãe ela assim era de outro tipo né?, Outra cabeça, então não podia ler nada porque estava lendo coisa promíscua, e eu adorava ler, então as meninas me emprestavam. As colegas, isso quando era bem pequena até a quarta série [...] eu queria muito ler e aí eu punha no meio dos livros e ficava estudando, ela [a mãe] achava que eu estava estudando.[...] (Fita dia 08/08/2012)*

Aqui gostaria de destacar a tática (CERTEAU, 2002) da professora Silvia enquanto criança, já que, mesmo sabendo dos limites postos pela mãe em relação à

prática de leitura, ela encontrou brechas para poder ter acesso a esses “livrinhos”. Trago o conceito de astúcia a partir das considerações de Certeau (2002) que afirma a importância de deixar em evidência as ações dos sujeitos anônimos, ou sujeitos ordinários que, para além das limitações de determinado contexto, encontram brechas para serem sujeitos praticantes e não meros consumidores do que é posto. Neste caso, a criança Silvana, encantada pela possibilidade de ler os livrinhos que tinha ganhado procurou por momentos e possibilidades que efetivamente lhe permitissem fazer a leitura do mesmo. Segundo Certeau (2002), a tática precisa do tempo, a tática vigia para captar no voo algumas possibilidades de ganho. A tática está relacionada à ocasião. A tática está precisamente na capacidade de “aproveitar o tempo”, o exato momento para agir/interferir no espaço de onde fala a “estratégia do poder” (CERTEAU, 2002), no caso a mãe que interferia para não poder aceder a determinadas leituras. Importante esta discussão para pensar de que forma podemos interferir em algumas práticas de leitura, seja na sala de aula ou nos processo de formação continuada de professores.

*Lorena: Então, mas sabe o que eu penso? Você falou que a escola antes não era para todos, mas a gente tinha leitura em casa. Por exemplo: quem não tinha enciclopédia de Barsa, essas coisas?[...] a gente sempre tinha. Eu me lembro de sempre estar fazendo pesquisa em enciclopédia. Eu sempre lia na minha casa. Eu tinha um monte de livro de história.*

*Juliana: então, você, mas a maioria não.*

*Lorena: Será?!*

*Juliana: ô! A gente brigava por gibi com vizinha. (Fita, 08/08/2012)*

Os relatos acima descritos fornecem vários indícios relevantes às reflexões feitas até agora. De acordo com a fala das professoras, reforço a ideia de que não havia práticas sociais de leitura efetivamente na escola. No entanto é interessante observar que, quando a professora fala dos livrinhos que ganhava no final do ano na brincadeira de amigo secreto, ela coloca como a única possibilidade de leitura que de uma forma ou outra foi proporcionada pela escola e coloca ainda que em casa não tinha permissão para ler, mas que podia sim estudar. Percebo aqui uma visão distorcida, tanto com relação ao papel da escola quanto com relação ao que significa estudar.

Destaco também a questão do acesso à leitura. O relato mostra que, fosse na escola ou em casa, o acesso a livros e materiais escritos era restrito, então provoco: qual era o valor atribuído às práticas de leitura as quais essas professoras tiveram acesso? E ainda, de que forma isso reflete em suas práticas pedagógicas com a leitura hoje?

Penso necessário discutir essas questões a partir da experiência pessoal porque, como diz Cunha (2010, p. 107), “conhecer as experiências de leitura na história de formação dos professores pode vir a colaborar com a reflexão e a revisão das práticas de formação de professores”.

Segundo Lajolo (2005, p. 6), “para o bem ou para o mal, a história de leitura de cada um de nós – educadores de hoje – se faz presente nas atividades de leitura que desenvolvemos nas classes”.

Vale destacar que, neste trabalho, trago as memórias de leituras dos tempos de escola das professoras, pois acredito que nossas vivências na profissão docente, as vivências na escola, são o primeiro modelo de escola e que esse modelo tem forte influência no fazer docente e, portanto uma proposta de formação de professores não deve desconsiderar esse fator. Mais do que isso, nesta proposta a (trans) formação se dá a partir das concepções que construímos por meio de nossas experiências.

Ainda, segundo Cunha (2010, p. 107),

o registro das memórias permite reflexões e novos olhares para as experiências vividas, a realidade, o mundo e a cultura, possibilitando que os professores deem sentido a sua trajetória e projetem uma direção ao que ainda pretendem construir e experimentar como profissionais da educação.

A questão da metodologia da aprendizagem da leitura é um dos fatores que merece especial atenção, pois as experiências do professor enquanto aluno tem muito a ver com o que se desenvolve nas classes com os alunos. Nesse sentido é preciso pensar em como e quais práticas de leitura tem sido trabalhadas na escola nos últimos tempos.

Para Lajolo (2005, p. 7)

Nossa história de leitura – que começou quando aprendemos a ler – articula-se com a história de leitura do Brasil. O país originalmente habitado por povos que não usavam escrita, nem leitura, recebeu a escrita trazida pelos portugueses. Mas, embora trazendo escrita e leitura para cá, Portugal dificultou muito sua difusão. A colonização portuguesa era extremamente obscurantista: tipografias eram proibidas, havia poucas escolas e um controle severo dos livros que aqui entravam.

A mesma autora se remete ainda a história oficial de leitura no Brasil marcada pela censura, período em que a leitura era excessivamente vigiada tanto pela escola como pela família. Porém, ao mesmo tempo, há também muitas histórias bonitas, como a de professores que, ao final do ano, presenteavam seus alunos com livros.

Em relação às histórias de leitura, Lajolo (2005) fala da individualidade e da coletividade do processo de aproximação da leitura de cada um quando diz:

Embora a história de leitura de cada um de nós sempre se articule a uma história coletiva, ela tem, também, lances extremamente individuais, que a tornam única. São, com certeza, bastante pessoais as maneiras pelas quais cada um de nós se aproximou da leitura. Essa aproximação da leitura – início da história de leitura de cada um – às vezes começa nas ruas, outras vezes na escola, outras em casa (LAJOLO, 2005, p. 10).

As histórias e as experiências com a leitura são o ponto de partida para o trabalho docente para ensiná-los a gostar de ler e, nesse sentido, a escola é fundamental para aproximar o sujeito da leitura.

Para Lajolo (2005, p. 12) “É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo, da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer”.

A mesma autora defende a ideia de que a escola tem a função de formar leitores capazes de realizar uma leitura abrangente, crítica, inventiva e, portanto, não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Sendo assim a leitura deve se tornar atividade central do projeto pedagógico.

Para implementar um projeto de leitura na escola, Lajolo (2005) sugere estratégias de formação dos professores dizendo que:

Organizando a reunião, prepare um comentário sobre o título de algumas das obras, uma observação sobre a capa de outra. Prepare-se para contar ou ler um pedaço de uma história ou de um livro, ou faça cópias de algum poema para ler ou comentar com os professores. [...] Discuta com os professores como a leitura se realiza fora da escola; na “vida real”, as pessoas procuram ler o que interessa a elas, o que acham que pode ajudá-las, que pode ensiná-lhes o que precisam saber, o que pode interessá-las, o que pode diverti-las. [...] Folhear livros e discutir expectativas de leitura é uma forma de trazer as leituras para nossa vida (LAJOLO, 2005, p. 16-18).

Formar professores formadores de leitores pressupõe formar um professor leitor, pois, como diz Lajolo (2005), alunos que tem professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura têm mais chances de também gostar de ler.

Em todos os relatos aparecem práticas de leitura relacionadas à dinâmica familiar e não a escolar.

As memórias revelam que a escola não possibilitava as práticas de leitura contextualizadas e com função social. Essas eram, às vezes, garantidas fora da escola, em casa e pela família.

A escola sistematiza conhecimentos para serem utilizados socialmente, acreditando que esse processo acontece automaticamente.

No entanto não é bem assim. Os índices mostram que as crianças de classes sociais mais favorecidas dão conta desse processo, pois têm amparo social e estímulos extraescolares.

No caso das crianças de classes menos favorecidas isso não acontece, pois na maioria das vezes as famílias não têm condições financeiras para aquisição de livros, revistas, gibis e outros suportes de leitura e muitas vezes não se utilizam da leitura enquanto objeto sociocultural, cabendo à escola, portanto, o acesso e o uso social da leitura. Quando tratamos da realidade da EJA, estamos lidando com o grupo dos menos favorecidos socialmente e que, quando crianças, não tiveram o respaldo necessário da escola e da sociedade para se formarem leitores e, quando adultos, buscam a produção desse conhecimento e continuam não encontrando, pois a situação da EJA no município aponta que os adultos que ali estão não se alfabetizam e, quando adquirem o conhecimento sobre como o sistema alfabético de escrita funciona, não conseguem fazer uso disso nas práticas sociais de leitura e escrita.

Ainda no segundo encontro, dia 08/08/2012, as professoras, divididas em dois grupos, foram desafiadas a produzirem por escrito uma recomendação a um professor iniciante sobre como desenvolver o trabalho com leitura. O objetivo desta proposta foi o de ter uma escrita inicial sobre o que as professoras julgariam pertinente desenvolver em sala de aula para, posteriormente, no final da formação, confrontar com novas ideias que surgissem devido às discussões e novos conhecimentos produzidos no decorrer dos encontros.

Após o trabalho, cada grupo leu o produzido para todos e entregaram a escrita para mim.

A seguir apresento as produções de cada grupo:

*Que fique atenta quanto a escolha dos textos e livros para que os alunos possam participar com comentários, opiniões e ideias gerando assim maior interesse, nesse primeiro momento.*

*Posteriormente apresentar textos de diversos gêneros. E a importância da antecipação da leitura. (Grupo Bruna, Dália, Rubi e Juliana, 08/08/12)*

*1º Escolha **textos significativos** para o aluno, ou seja, que de alguma maneira façam parte de sua vivência, pois só dessa maneira poderão se apropriar da compreensão dos mesmos.*

*2º **A leitura diária** de textos de diversos gêneros, enfatizando as características de cada um.*

*3º Que a professora faça sempre o **levantamento prévio** do assunto do texto a ser lido. (Grupo Lorena, Teresinha e Silvia, 08/08/12)*

Por ter a pretensão de utilizar essas recomendações para um outro momento do processo de formação, nesse dia não promovi o diálogo entre as considerações de ambos os grupos. Mas também, nenhuma participante sentiu necessidade ou se sentiu tocada para se colocar diante das recomendações apresentadas.

Lamentavelmente não houve discussão, embora eu tenha avisado a elas o propósito da atividade. No entanto, hoje consigo ver que deixei de explorar quesitos importantes sobre a prática delas com a leitura que poderiam propiciar a rica oportunidade de compartilhar e produzir saberes pertinentes como, por exemplo, quando o grupo coloca a questão da atenção na escolha de livros e textos – atenção



a que especificamente? Ou na questão de apresentar textos de diversos gêneros – de que forma se daria essa apresentação?

Na questão da escolha de textos significativos para os alunos – que critérios definem o que é significativo para o aluno? Ou com relação ao levantamento de conhecimentos prévios – como exatamente é feito esse levantamento? E ainda, com que propósito é feito esse levantamento?

Penso serem as questões acima citadas de fundamental relevância para o processo de formação, tendo em vista os objetivos da mesma, no entanto infelizmente elas não foram abordadas.

### **6.3 Da prática reflexiva da formadora**

Como já referido, minha trajetória como professora formadora de professores teve início, quando fui convidada para compor a equipe da SME de Limeira como formadora do Programa Letra e Vida (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).

É importante dizer que acredito na proposta pedagógica que compõe o programa, no entanto algo que me incomodou durante os seis anos que trabalhei como formadora do citado programa foi o fato de que os professores que demonstravam uma concepção construtivista - que enxerga o sujeito como protagonista de sua aprendizagem, pressupondo uma atividade por parte de quem aprende que organiza e integra novos conhecimentos aos que já tem - relacionado à tríade sujeito-escola-aprendizagem se apropriavam da proposta, desenvolvendo uma prática bem sucedida.

Porém, os professores que apresentavam resistência e tinham uma concepção empirista - expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como de “estímulo-resposta” - até desenvolviam as atividades no decorrer do programa, mas não se apropriavam da proposta e não transformavam sua prática, voltando às práticas tradicionais depois que acabavam o curso.

Por isso, o processo de formação de um sujeito é um aspecto que sempre me incomodou, pois a transformação de concepção não acontece dentro de uma formação enquadrada num formato de imposição, de transmissão de conteúdo, de informação, mas sim por meio da reflexão da própria prática. Dessa forma questiono o tipo de formação que vem com pautas prontas a serem seguidas.

Nesse sentido é que elaborei a proposta dos encontros da formação de professores com a ideia de formar a partir da reflexão da própria prática, com espaços de discussões que surgissem por meio de uma temática, mas que tivessem a liberdade de caminhar para a direção que o grupo demonstrasse necessidade. Por isso, no terceiro encontro, em que estavam presentes dez professoras, a pauta foi discutir sobre o que é ler? É possível aprender a ler antes de entrar na escola? Como? Por quê? O que é preciso para aprender a ler?

Analisando os dados produzidos no decorrer dos encontros pude perceber, por meio dos indícios da minha própria prática, que eu me “enrosco” em mim mesma, pois trago, a partir do quarto encontro, atividades para reflexão sobre a leitura que trazem implícitas as minhas concepções sobre o trabalho com a leitura na escola.

Como se eu quisesse embasar a prática dessas professoras propus atividades retiradas do Guia do Formador do Módulo 1 do Programa Letra e Vida. Essas atividades são atividades direcionadas que favorecem uma reflexão com relação ao tema tratado.

No entanto, quando faço uma análise da proposta assumindo o lugar da pesquisadora é que consigo ver que na verdade usei desses artifícios para tentar direcionar o olhar das professoras para o foco que “eu” tinha sobre o trabalho com a leitura e gostaria que elas tivessem também.

O processo de conscientização de minha própria prática se constrói a cada instante em que saio do lugar da formadora e me coloco no lugar da pesquisadora.

No entanto, é possível constatar por meio dos diálogos apresentados abaixo que as professoras explicitaram suas ideias e através dos diálogos travados refletiram sobre as questões propostas nesses momentos apresentados.

Os dados mostram que a formadora, eu, mostrou uma concepção de leitura sustentada por uma concepção construtivista sócio interacionista caracterizada pela crença de que a aprendizagem da leitura se dá em situações contextualizadas em que a leitura apresenta um propósito social real.

Agora socializo as falas que aconteceram nesse encontro na tentativa de deixar em evidência a prática da formadora.

Início o diálogo questionando as professoras sobre “O que é ler?” Essa pergunta teve o objetivo de levantar a concepção de cada uma sobre o tema e as

respostas das professoras mostram que para elas ler vai muito além da decodificação.

*Cássia: [...] levantamento das nossas memórias do tempo de escola, quais as **práticas de leitura** que eram trabalhadas na nossa época, quais as vivências de leitura na escola nós tínhamos, acabamos falando das vivências de leitura fora da escola, enfim, e pensamos um pouco como era, né, como foi o trabalho com a leitura no nosso caso, na nossa geração, então para gente continuar discutindo sobre essa proposta e a importância dessas práticas ou não, nós vamos começar pensando um pouco: o que é ler? O que é ler? Eu quero que vocês escrevam para mim.*

*Cássia: Pronto? Quem começa falando então o que é ler?*

*Silvia: O que é ler? Ler é ter o poder de viajar sem sair do lugar, conhecer pessoas de várias culturas, rir, chorar, se emocionar, ler é aprender, é viajar nas emoções que o livro lhe proporciona.*

*Cássia: Muito bem! E aí...*

*Juliana: Eu também coloquei igual a Silvana, para mim ler é aprender, divertir, emocionar, viajar, né? Na leitura eu faço tudo isso, sem ensinar a decifração do código, porque a gente lê números, lê imagens, lê paisagens, né? Então não é só a escrita, né. Eu imaginei a leitura de uma maneira mais ampla assim...*

*Denise: Decodificar o código, reconhecer o significado das expressões, termos de leitura, contextos, expressam por meio de palavras quando ajustadas com coesão e coerência levam a compreensão e entendimento do texto, seja ele manifestar os sentimentos...[...]*

*Lorena: Ler é decifrar códigos da escrita, porque podemos lê-los, ou seja, decifrar o que está escrito em várias letras, dependendo do país ou da língua que falamos. Através da leitura podemos interpretar, sonhar, viajar em nossos pensamentos. Peguei o exemplo da*

*Cássia: Quem mais?*

*Bruna: Dá vergonha de ler!*

*Cássia: Vergonha por quê?*

*Bruna: Ler para mim é totalmente particular, é um ritual, sossegada, confortável, observo o livro, observo a capa e contra capa, sabe, olho, olho e olho, aí que eu me concentro para tentar entender, é uma terapia para mim.*

*Cássia: Concentração, atenção né?*

*Bruna: Para poder ter essa concentração, precisa ter esse ritual. Risos.*

*Cássia: Quem mais? Sandrinha!*

*Juliana: Ler é além de tudo decodificar um código, é ler uma informação, é ler diferentes tipos de textos como notícias, receitas, poemas, leitura é isso.*

*Cássia: Que gente inspirada! Quem mais quer falar?*

*Teresinha: Ler é conhecer um mundo a sua volta, é estar conectado com tudo e todos, é independência para se localizar em qualquer situação.*

*Cássia: Ter condições de buscar informação né, pela escrita. Mais alguém quer falar?*

*Clara: Não quero falar! Risos. Não, vou falar: Ler é compreender algo que está escrito, é aprender mais vocabulário, ter mais entonação, escrita de palavras mais usuais, enfim é saber e compreender o mundo.*

*Cássia: Muito legal! Mais alguém quer...*

*Cintia: Ah, eu pus assim igual ao da Clara. Ler é ter compreensão sonora pro livro, então esse livro pode ser uma arte, não precisa ser só uma coisa escrita e daí eu pus que ler com compreensão é desenvolver essa competência leitora, a gente precisa ter um entendimento né, do assunto lido.*

*Cássia: Então eu acho que todo mundo, né, foi, chegou no mesmo lugar, mas a gente levanta questões importantes, primeiro, quando saiu a primeira discussão, ah mas eu fui na questão da decodificação, que ler é decodificar, ler é decodificar! Tem como a gente ler a escrita se a gente não decodificar? Até tem, se outra pessoa ler para gente, a gente tá ouvindo, então quando o outro lê para a gente, a gente tá lendo, mas a decodificação é uma das estratégias de leitura, para eu ler com autonomia é preciso decodificar, mas ler é só decodificar? Não! O sujeito que só decodifica, que aprende a decodificar não necessariamente ele lê, porque ler é a compreensão do lido, que nem a Cintia me colocou, que não precisa ser necessariamente só do que está escrito, pode ser de uma obra de arte, pode ser do mundo, pode ser da leitura que eu faço, que estou vendo. Então ler é um processo muito mais amplo e mesmo quando eu leio o escrito, eu nunca leio só o que está escrito, sempre tem o quê? As entrelinhas, que vão depender né, de outros fatores, como contexto, como a intenção daquele tipo de texto, é como ele foi escrito, a função que ele tem, que tipo de texto é aquele, não é? Então assim, ler vai muito além de só decodificar, porque quando eu decodifico, eu sou um leitor fluente, eu preciso de outras estratégias de leitura, vou fazendo inferências, eu vou fazendo antecipações, eu vou fazendo checagem para eu entender aquilo que está sendo lido. [...] (Fita dia 22/08/2012)*

Para Freire (1993, p. 29) “ler não é puro entretenimento, nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto”. Então o que é de fato ler?

Para Lerner (2002) “Ler é adentrar outros mundos possíveis”

E então Freire (1993) define com exatidão o que é ler quando diz:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. (FREIRE, 1993, p. 29)

Rojo (2004, p. 2) corrobora com Freire (1993) quando discorre sobre o que é ser letrado e diz:

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania, é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Pensando na leitura e no que de fato é ler de acordo com os autores supracitados torna-se evidente que a leitura vai muito além dos muros da escola e que, portanto quando recebemos um aluno na escola ele já é de certa forma um leitor e isso deve ser considerado para que a escola possa de fato cumprir com seu papel de desenvolver com plenitude as capacidades leitoras dos alunos.

Para Rojo (2004, p. 1), “A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio”.

Desse modo, refletir sobre o que é ler na formação objetivou instigar as professoras a pensar sobre a forma que a escola tem trabalhado com a leitura, assim como as possibilidades que existem para desenvolver uma prática na direção da formação de leitores.

A partir das respostas das professoras sobre o que é ler, de que ler é mais do que ter o domínio do sistema de escrita, lancei a pergunta: é possível aprender a ler antes de entrar na escola?

Fiz esse questionamento com o objetivo de travar um diálogo com as professoras e refletir sobre a condição do adulto analfabeto. Será que um aluno

adulto que não tem o pleno domínio do sistema é analfabeto? De que analfabeto estamos falando, pois o adulto que procura a EJA é um adulto que trabalha, anda de ônibus, faz compras no supermercado, enfim vive em uma sociedade letrada e se adapta a ela se utilizando socialmente da escrita. Esse sujeito lê? Que tipo de leitura ele realiza?

O aluno da EJA não tem acesso a práticas sociais de leitura que exijam o uso mais elaborado das estratégias de leitura, sendo essa a função da escola: propiciar para esses alunos situações de uso da leitura, as mais contextualizadas possíveis e o mais próximo do real, para possibilitar de fato o acesso a essas práticas.

O diálogo que segue ilustra uma discussão sobre a possibilidade de aprender a ler antes de entrar na escola.

*Cássia: [...] Bom, e aí comentários a respeito? É isso né? E aí eu tenho uma pergunta para vocês, se ler é tudo isso, é possível aprender a ler antes de entrar na escola? [...]*

*Lorena: É. Então assim para eles, quem nem, por exemplo, falar nas nossas casas, a gente que é professora, os filhos sempre vê a gente escrevendo, fazendo as coisas na mesa, então ele já tem contato com papel, com escrita, a gente conta, “cê” vê disquinho de historinha, joguinho de palavras, né... e essas crianças tem esse...*

*Cássia: Livros, revistas, jornal...*

*Lorena: É, eles não tem esse material, você entendeu? Então já não parte assim a busca deles, o contato com essa coisa, porque eles vão somente ali na escola.*

*Dália: não tem função social, né?*

*Cássia: Então! Perfeito! Eles não têm a função social fora da escola, que é o que nós vimos aqui, que foi o que garantiu para nós, nossas memórias mostraram isso, que o que garantiu para nós essa fluência leitora, formação leitora é o contato que nós tínhamos com o material escrito fora da escola, né? E aí a gente então sabe disso, e aí eu pergunto para vocês, eu quero refletir junto com vocês, se a gente sabe né, que isso é necessário, esse contato, esses propósitos, que não dá para ler por ler, a escola garante isso para os alunos?*

*Lorena: Eu acho que hoje tá garantindo, não é? Tem lá, pelo menos uma vez, eu visitei uma creche, eu fiquei encantada, porque a creche tinha hoje em dia, e eu vejo lá na escola onde eu dou aula a noite, tem a biblioteca cheia de livrinhos, na sala de aula tem um cantinho de leitura que eles podem buscar, eles podem levar para casa.*

*Cássia: E a EJA? Nós EJA, educação, garantimos isso para nossos adultos? [...]*

*Cássia: Então, olha, nós temos duas questões aí, então primeiro, pensa, a gente como professor de EJA, tá garantido? Tem garantido isso para os alunos? Esse contato, esse acesso, então assim, pela expressão de vocês, que ainda não é uma prática, concorda comigo? [...]*

*Rubi: É... Chegando numa ideia, porque os contos, eles são muito longos, se a gente for ler para eles, eu não sei... é tudo bem, que tenha duas, três pessoas que vão aproveitar e vão fazer uso para fazer os versos, etc. e tal, são contos longos e eles perdem interesse, dificuldade bem maior, a gente tem assim, que nos adequar aos textos que a gente acha que vai ser de interesse, pelo menos a maioria que nem sempre a gente agrada, então Cássia, a gente na EJA, não sei, às vezes eu me sinto cada vez mais flutuando porque puxa daqui, puxa de lá, mas para a criança a gente começa, como falei para vocês, a gente dá um livro totalmente colorido, com bichinhos, eles vão contando a história deles, eles criam. E o adulto? Os adultos já não têm um livro que tenha esse chamativo para eles, não chama atenção deles. Outra coisa, os contos de fada são extremamente longos, para a gente fazer esse trabalho que você... Então eu acho assim, complicado o interesse deles e agradá-los de uma maneira, pelo menos a maioria, né? É assim que eu vejo, não sei se elas concordam, não sei se estou falando... que eu acho, que eu sinto, dentro da sala de aula. [...]*

*Lorena: Que nem, eu tenho assim uma prática com essa leitura dos contos, porque eu pego sempre a classe de pós, os alunos já estão mais adiantados e lá na escola que eu trabalho, a gente tem essa facilidade de ter contato como os livros que os professores usam de dia, então tinha... ficava lá exposto os livros do LER que tinham os contos, e eu tenho prática de leitura todos os dias, eu inicio leitura com os alunos e aí eu leio os contos, cada um lê um trecho. [...]* (Fita dia 22/08/2012)

O diálogo acima exposto suscita várias ideias sobre a visão das professoras com relação ao aluno adulto, bem como com relação ao trabalho com a leitura na escola. Inicialmente destaco três aspectos que suscitam indícios que me ajudam a refletir sobre a problemática apresentada.

Primeiramente, o aspecto em que a professora coloca que os alunos da EJA não têm acesso a suportes de textos como livros, revistas e jornais fora do contexto escolar.

O segundo aspecto que considero relevante é com relação à garantia pela escola de situações de leitura em que a função social é contemplada. Neste caso a resposta é positiva, no entanto, o relato da professora dá indícios de que os suportes

de textos variados têm sido garantidos, mas faço uma provocação: e o papel do professor em planejar e mediar situações de leitura contextualizadas e o mais próximo possível da sua função social real? Será esse um aspecto considerado pelos professores para o bom desenvolvimento dos alunos?

Em terceiro, ainda a questão da divisão dos alunos em turmas de ALFA e PÓS, o momento em que uma professora coloca a dificuldade em realizar a leitura de contos e a professora da turma de pós diz que lê para e com os alunos e percebe bons resultados. Novamente provoco, questionando o leitor para que pense, reflita: será que o aluno adulto tem comportamentos tão diferentes somente pelo fato de ter ou não o domínio do sistema de escrita?

Hoje, quando escrevo este trabalho, tenho a possibilidade de enxergar como poderia ter melhor explorado algumas questões.

Logo abaixo, o relato da professora aponta indícios que denotam uma dificuldade de se trabalhar a leitura na escola.

O primeiro apontamento feito pela professora está relacionado ao tipo de material escrito mais adequado para o trabalho com o adulto. Penso ser essa uma questão fundamental, uma vez que o que deveria definir o material mais adequado é o propósito da leitura, como, aliás, acontece no uso social real. O próprio relato da professora quando diz que nos folhetos de supermercado eles atribuem o valor correto dos preços, mas num problema matemático escolar não demonstram isso aponta para a dificuldade da escola em articular os saberes dos sujeitos com o conteúdo a ser aprendido.

Freire (2011) usa o termo “pensar certo” para se referir ao professor que respeita tanto o senso comum como o estímulo à capacidade criadora do educando e nesse sentido diz:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com esses alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011, p. 31).

Continuando com os acontecimentos vividos, a professora Rubi relata uma angústia que nos remete a pensar a importância do cotidiano e dos saberes que os sujeitos trazem para sala de aula no processo de aprendizagem.



*Rubi: É porque ainda é complicado, Cássia, por exemplo, a criança pequenina, você dá um livro para ela, ela não sabe ler, mas tem lá suas figuras. Os adultos não é qualquer livro que a gente pode dar, outra coisa, os livros adultos já são escritos, as figuras não são tão atrativas quanto é do infantil, então quando a gente dá um folheto, de preço, mas se a gente for analisar quando você vai trabalhar com situações problemas, às vezes a gente percebe, dois e oitenta eles sabem no folheto que aquilo custa 2,80, mas o problema é 28 ou 2,80 ou vinte e oito centavos, dá na mesma, eles não tem essa... sem ver a figura, o que está sendo vendido.*

*Cássia: E você falou uma coisa interessantíssima, e por que eles não tem?*

*Rubi: Porque no folheto, ali tá vendendo o quê? A caixa de OMO, que custa 12 reais, agora se você escrever na situação problema: “Comprei uma caixa de bombom por doze reais, doze reais, doze centavos, cento e vinte, não tem diferença para eles! No folheto tem, porque aí a gente se pega na relação do dinheiro, no valor.*

*[...] Cássia: porque a gente sabe que é por esse caminho, aí a Rubi vem e traz o relato, cai como uma luva o que a gente tá falando o que é significativo para eles? Qual o propósito de ter um uso, eles tem que conhecer dinheiro, eles tem que saber valor, eles vivem com um salário, às vezes muito baixo, eles precisam fazer compras, eles precisam saber o que dá para comprar e o que não dá, o que é mais barato, o que é mais caro, e isso é o contexto, isso é o ser significativo, né? Tem uma função esse reconhecimento, que na escola eles não atribuem, porque quando o adulto vem para a escola, a leitura foi também pensando nisso, eles vem para escola, pensando o quê? “Ah, eu vou para escola para ter um aprendizado formal do BA, BE, BI, BO, BU”, para eu adquirir o sistema e fazer uso dele fora da escola, sendo que eu só vou aprender e conseguir alfabetizar se eu tiver o uso disso dentro da escola, talvez isso justifique a resistência que eles têm, certo? Então, Rubi, eu acho que talvez a gente pode pensar como uma possibilidade, e em que situações eu vou propor para que esse sujeito possa ler, mesmo antes de saber ler convencionalmente, né? Um exemplo, eu vi no levantamento<sup>8</sup> que vocês mesmos fizeram do porque eles vinham para escola, tinha um relato, por exemplo, de uma vó que queria ler e escrever para ler contos ou histórias para a netinha, então se eu tenho um projeto de leitura, onde eu tenho como produto final... olha, nós vamos ler um texto, ler um conto ou reescrever, que seja para montar um livro, [...]*

---

<sup>8</sup> Em uma exposição dos trabalhos realizados pelo segmento da EJA, organizado pelas professoras, um deles apresentava o levantamento do que eles [os alunos] mais queriam aprender na escola.

Analisando minha fala no relato acima, percebo que tive a necessidade de pontuar melhor a questão posta pela professora e penso ter dado conta de refletir sobre a importância de trazer o cotidiano dos alunos para as atividades propostas na escola.

O próximo relato aponta indícios de que a professora refletiu sobre o que é significativo para o aluno, bem como buscar formas de trazer o cotidiano para a sala de aula quando lembra o exemplo do bilhete:

*Cassia: [...] Nós precisamos formar leitores, e aí quais são as práticas né, de leitura que estão lá dentro da escola? Então eu acho que as dificuldades são muitas mesmo, Rubi, mas acho que esse propósito a gente tem que ter porque nós temos que trabalhar a leitura dentro da sala de aula [...]*

*Rubi: Por exemplo, no ano passado, a patroa de uma aluna deixou um bilhete pra ela, ela leu o bilhete, mas ela não tinha absoluta certeza se ela tinha entendido o que a patroa tinha escrito, ela guardou o bilhete, levou para o filho e falou para ele: “Ela escreveu isso, isso, isso?”, o filho falou: “Escreveu”, aí ela chegou na sala de aula e falou para mim: “Professora, minha patroa escreveu para mim, Tânia, ela chama Tânia, a patroa chama Tânia, ela escreveu isso, isso, isso e isso”, aí eu falei: “Você leu?” li e “Eu trouxe o texto para a senhora ler também”, então a alegria...então a gente também tem, como você falou o social tá sendo, estava sendo utilizado ali no dia a dia dela, a necessidade dela de ler, acho que ela nunca tinha lido um bilhete, então para ela ter conseguido, ela pegou o bilhete, ela levou para o filho para confirmar se tava certo o que ela tinha lido, ela trouxe o bilhete [na escola] para confirmar se “tava” certo, ela andou com esse bilhete acho que a semana inteira [...]*

*Cássia: [...] E da onde vem a necessidade do uso? De um propósito, então se eu quero garantir, aproximar o máximo possível a função social para dentro da escola, a primeira coisa que eu preciso é garantir o propósito, então eu vou ler um texto para os alunos, eu vou ler por quê? Eles vão escrever, eles vão escrever para que? Isso também tem que ficar claro para eles, então são coisas para a gente pensar, a gente tem garantido isso nas situações didáticas que a gente propõe? [...]*

*Cássia [...] do porque eles vão para escola, do por que aprender a ler e escrever, ler para tirar carta, ler para ler pro neto, ler para ler a bíblia e pode ver que eles socialmente dão um propósito, você quer ler para quê? “Eu quero ler para tirar carta, eu quero ler para ler a bíblia, eu quero ler para arrumar um emprego melhor, eu quero ler para eu poder me virar no mundo, eu quero ler para eu saber a placa do ônibus para eu poder pegar o ônibus, eu quero ler histórias*

*infantis para o meu neto”, eles dão um propósito.* (Fita dia 22/08/2012)

Pensando em minha prática no papel de formadora de professores percebo que, apesar de ter propiciado uma importante reflexão acerca da importância dos propósitos de leitura, faltou aqui um suporte teórico que poderia ser utilizado para tratar do assunto.

Para dar continuidade as reflexões trouxe para o grupo um vídeo denominado “O que é ler”<sup>9</sup> que faz parte da coletânea de vídeos que compõem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida. Esse vídeo traz relatos de pessoas comuns, bem como algumas pessoas públicas sobre suas experiências com a leitura antes de entrar na escola.

No diálogo abaixo percebo indícios de que as professoras refletiram sobre a importância da leitura no momento em que uma delas direciona seu discurso para o problema da falta de óculos e da dificuldade de enxergar dos alunos. Nesse momento a dificuldade deixa de ser a resistência, a falta de material adequado. Do meu ponto de vista, talvez tenha sido o caminhar das discussões que trouxe a tona, mesmo que implicitamente, o fato de que independente das dificuldades colocadas, a necessidade de se trabalhar com a leitura é legítima e incontestável.

Rojó (2004, p. 7) defende a importância e a função da escola em formar leitores quando diz:

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem, de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão.

Acredito que o fato de constatarem que é possível aprender a ler antes do acesso ao conteúdo formal oferecido pela escola direcionou o olhar das professoras para algumas questões que possam dificultar a leitura por parte de alunos adultos como as que seguem por exemplo.

---

<sup>9</sup> Vídeo “O que é ler” da Coletânea de vídeos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”, Secretaria de Educação do estado de São Paulo (2003).

*Cássia: Bom, então voltando à pergunta, é possível então aprender a ler antes de entrar na escola? Vamos ver o que o vídeo traz para a gente, eu trouxe o vídeo para ilustrar essa questão. [...]*

*Cássia: [...] eu entendi isso, porque mesmo que seja texto do interesse dele, essa coisa de ouvir a leitura, ou do ler, é uma coisa que eles não estão habituados, eles têm essa resistência. É copiar, eles querem escrever, ler é sair da zona de conforto, porque é uma coisa que eles não sabem, mas é o que precisam aprender... [...]*

*Lorena: Sabe Cássia, quando eu comecei a usar o texto... é que eu comecei a prestar mais atenção nos que estavam com atividades de leitura, e é o que a Rubi falou, muitos estão com óculos vencidos, não enxergam e ainda não foram atrás do óculos, mesmo com óculos vencidos eles não tem condição... [...]*

*Dália: É, os nossos é problemas de óculos mesmo... de visão...*

*Cássia: É complicado porque aí precisava ter um convênio, alguma coisa assim...*

*Bruna: Eles podem até ir ao postinho, o problema é fazer o óculos.*

*Cássia: Se tivesse algum convênio, né? A prefeitura ou alguma ótica, ou alguém que patrocinasse...*

*Cássia: Ó! Eu tenho uma ideia! Vocês podem montar um projeto onde eles vão escrever um ofício, contando a problemática, e pedindo se não tem alguém que patrocine, ou que ajude, ou sei lá, para a prefeitura, pro prefeito, pro secretário, pra secretaria tomar uma providência, ou ajudar nesse sentido, é um propósito para uma escrita... Né? E ao mesmo tempo, trabalha conteúdos, é a luta por um direito, uma necessidade [...] e aí poder procurar e discutir com quem é que pode tá ajudando nesse sentido, se tem qualquer entidade, ou a própria secretaria pode fechar parcerias, não sei, eu não sei como isso poderia acontecer, mas quanto mais gente a gente mobilizar mais caminhos a gente vai encontrar, e tá aí dado uma função social para uma produção coletiva dentro da sala de aula, né? E se tratando de adultos, trabalhar com [...] projetos, vamos chamar assim sociais, é uma coisa interessante, porque o adulto tem possibilidade de fazer isso, que nem, por exemplo, o PROJOVEM, o PROJOVEM, traz na proposta um projeto que chama Participação Cidadã, não sei se vocês já ouviram falar, para trabalhar com o adulto [...], então no decorrer do curso, eles vão preparando um projeto social para a comunidade, então eles escolhem o que querem fazer, por exemplo, [...] uma tarde de contação de história no asilo, pros velhinhos do asilo, um projeto social, então eles vão preparando no decorrer do ano ou do semestre, vão se preparando para um dia, uma tarde, final de semana, ir o grupo até lá e desenvolver esse projeto que eles planejaram, [...] então aí isso vai dar um propósito para que eu leia um livro, que eu memorize, que eu leia, releia, pergunte, leia com o grupo, para o grupo, um texto lido por partes, porque num livro eu posso ler por partes, planejando uma leitura de partes mais curtas, eu tenho esse tempo e tenho o propósito lá no final, o propósito social, porque eu vou fazer alguma coisa com essa*

*leitura (com sentido/função). Vou sugerir livros, enfim, vou planejar, como é que vai ser isso? (Fita dia 22/08/2012)*

Com relação ao relato que traz a minha sugestão de se fazer uma carta solicitando os óculos para os alunos, hoje percebo que apesar de ser uma proposta viável e interessante para o trabalho com a leitura em sala de aula, não houve um fechamento, ou um combinado para dar prosseguimento à ideia.

O mesmo posso dizer com relação ao exemplo do projeto que o PROJOVEM realiza. Ficou no campo da fala, do discurso, mas qual o reflexo disso na prática das professoras? Então me provoco: dei a elas uma informação, mas a informação, como já refleti em outro momento desse trabalho, não forma, ela pode acrescentar, mas não (trans)formar uma prática. Para isso seria necessário uma ação que, infelizmente, não aconteceu.

Somente no sétimo encontro, depois de ingenuamente acreditar ter propiciado algum embasamento para as professoras é que solicitei a escrita de práticas de leituras que elas realizam em suas aulas. As escritas foram realizadas no momento do encontro para garantir que todas escrevessem, visto que, quando pedi a escrita das memórias para casa, elas não trouxeram e a pauta teve de ser reformulada.

Como já referido na metodologia, a proposta da escrita das práticas de leitura foi com o intuito de tentar perceber em que medida os encontros estavam promovendo aprendizados acerca da prática de leitura. Isto tinha a ver com a escrita das recomendações ao professor iniciante feita no segundo encontro.

Hoje percebo que nesse momento as escritas precisavam ser socializadas de alguma forma. Mais do que socializadas, entendo que como formadora de professores, eu precisaria ter mediado essas tarefas de forma a possibilitar de fato a problematização e a reflexão por elas de suas práticas. É no diálogo com Bolzan (2002) que compreendo a importância do professor formador, enquanto mediador dos processos formativos. Como já explicitado anteriormente, a autora afirma a importância da interação e do diálogo entre os sujeitos que estão em processo de formação e o formador enquanto “sujeito mais experiente”, que, tendo a intencionalidade de promover alguns processos formativos, teria que oferecer contextos que levem esses sujeitos a avançar nos seus conhecimentos, colocando-os em situações problemáticas nas quais eles possam reelaborar as suas práticas de forma compartilhada, indicando uma forma de construir o conhecimento, legitimando a construção coletiva do conhecimento.

Diante dessas considerações, o papel do formador como mediador é daquele sujeito mais experimentado nessa relação, capaz de oportunizar situações que levem à aprendizagem dos sujeitos com os quais ele está implicado. Como considerado por Bolzan (2002, p. 53) “O conhecimento, por sua vez, é gerado e co construído coletivamente, e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade”. Assim, há a necessidade de práticas formativas que contribuam com o confronto de posicionamentos, no intuito de refletir sobre a diversidade de práticas pedagógicas relevantes, potencializando o que, para Bolzán (2002) chama de “conhecimento pedagógico compartilhado”.

Lamentavelmente, isso não aconteceu. Eu fiquei procurando o momento oportuno para problematizar a prática e não percebi que esse era um desses momentos.

Abaixo segue as escritas com as práticas de leitura de cada professora presente nesse encontro.

*Oferece ao aluno o texto contextualizado com as disciplinas trabalhadas, ou seja, de acordo com o interesse.*

*Pede para que façam a leitura silenciosa.*

*Solicita para que alguns alunos iniciem a leitura colaborativa.*

*Enfim, o professor faz a leitura final, dando ênfase ao sentido do texto e abrindo para o momento de discussão e debate. (Joana, 14/11/12)*

*Procuro fazer uma discussão (Roda da Conversa) em cima do título do texto, elencando as sugestões dos alunos referentes ao tema do texto.*

*Procuro fazer uma leitura compartilhada, solicitando ao aluno que acompanhe a leitura, em "voz alta". (Denise, 14/11/12)*

*Primeiramente leio o texto para os alunos, em seguida conversamos sobre o texto.*

*Após a leitura pelo professor, peço para que aqueles que quiserem, leiam pelo menos uma linha do texto.*

*Em seguida solicito que numerem as linhas do texto e peço para que o aluno com mais dificuldade escolha uma palavra para ler, da linha numerada. Com essa prática consigo que o aluno com mais dificuldade participe da aula. (Juliana, 14/11/12)*

*1 - Leitura feita pela professora de diversos textos. Ex: fábulas, texto (histórias), metáforas, informativos...*

*2 - Leitura de textos pelo aluno, faço leitura coletiva, mas o que leem mais, sempre acabam puxando a leitura. (Bruna, 14/11/12)*

*Faço um levantamento com a classe, sobre um livro interessante, faço a leitura todos os dias desse livro, lendo cada dia um capítulo, e assim leio e depois discutimos sobre esse capítulo lido no dia. E também faço perguntas, sobre o que acham que irá acontecer no próximo capítulo. (Clara, 14/11/12)*

*A leitura faz parte do meu dia-a-dia com a turma.*

*Leio para eles diariamente.*

*Faz parte da leitura jornais, revistas (matérias interessantes trazidas pela "VEJA", que eu assino). Textos do programa "Mais Você" Ana Maria e todo material que seja interessante - livro, gibi.*

*Há também alguns "poucos" livros e gibis que eu empresto pra o grupo. (Silvia, 14/11/12)*

#### **6.4 Partilha de saberes**

Era o quinto encontro do grupo. Neste dia estavam reunidos todos os professores da EMES e estava programada uma sessão de cinema para assistirmos juntos o filme “Minhas Tardes com Margueritte”.

Aconteceu que o equipamento para reproduzir o filme teve um problema técnico e não foi possível assistirmos. Então pudemos vivenciar no encontro algo não planejado, um acontecimento em que a professora Tamires se propôs a compartilhar com o grupo, uma experiência de sua prática com o trabalho de leitura. Como já referido anteriormente a professora realizou uma atividade de leitura planejada junto comigo para ser filmada, devido a um trabalho solicitado em um curso que eu fazia na época, cujo objetivo era fazer uma tematização da prática junto a um grupo de coordenadores e depois junto ao grupo de professores.

A professora Tamires foi a única que se mostrou disposta a expor sua sala de aula e sua atuação. Tinha feito o convite para o grupo todo e só ela teve abertura para que esse encontro entre ela e eu, enquanto formadora, pudesse acontecer.

Segundo Telma Weisz, doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, formadora de professores e uma das pioneiras na introdução do assunto no Brasil, a tematização da prática consiste na análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes ao trabalho do professor. Essa prática na formação de professores auxilia os docentes a perceber as intervenções necessárias ao ensino dos conteúdos.

Na década de 1990, as gravações em áudio e vídeo captadas em sala de aula começaram a ser usadas por educadores brasileiros nas reuniões de formação e notou-se que rendiam frutos se utilizadas com bons modelos que levassem à reflexão.

Weisz (2009), a gravação em vídeo da atividade permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através da discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando.

Ainda Weisz (2009), se refere ao instrumento da tematização na formação de professores como uma forma de levar os professores a olharem para a própria prática e diz:

O uso adequado desse recurso técnico propicia a construção de uma prática de analisar as situações que acontecem na sala de aula de tal maneira que nos permita compreender as ideias e as hipóteses que guiam os atos do professor, ainda que ele não tenha consciência delas. O trabalho de tematizar a prática é exatamente fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente. (WEISZ, 2009, p. 124 e 125)

A proposta foi a de planejarmos a aula, juntas, partindo das necessidades apresentadas pelos alunos da professora Tamires. O grupo era composto por dezoito alunos que se apresentavam no nível de escrita alfabético e, portanto classificados dentro dos padrões da SME como grupo de pós-alfabetização.

A questão, posta pela professora, é a de que os alunos apesar de apresentarem o domínio sobre o sistema de escrita e em sua concepção estarem alfabetizados, não liam e se recusavam a tentar, justificando não saberem ler, gaguejarem e não terem compreensão do que liam.

Por isso decidimos, eu e a professora, realizar uma sequência de atividades que começou com o levantamento dos objetivos.



Nesse sentido percorremos uma linha de raciocínio que partiu da queixa colocada pela professora de que os alunos apesar de apresentarem o domínio do sistema de escrita não liam. Diante desse pressuposto, elencamos como objetivo geral desenvolver o comportamento leitor. E aí começamos a pensar sobre uma proposta de atividade que propiciasse tal desenvolvimento e decidimos realizar uma sequência de atividades de leitura em voz alta que se iniciou com a leitura feita pela professora do conto “O príncipe que ninguém queria” (Pamplona, 1999) com a intenção de acesso a literatura, mas também de possibilitar um conhecimento por meio do compartilhamento de aspectos relevantes na realização de uma leitura em voz alta.

Pensando na função social da leitura estabelecemos como propósito da leitura em voz alta a possibilidade de que esses alunos poderiam fazer, posteriormente, a leitura para os filhos e netos, uma vez que se trata de alunos adultos da EJA. Isso daria sentido à sequência de atividades que previa a preparação da leitura e, ao mesmo tempo, justificaria a utilização de contos infantis sem a preocupação de infantilizar a atividade.

O objetivo didático pedagógico da proposta foi o de compartilhar com o ouvinte – no caso da leitura feita pela professora, os alunos - os efeitos que os textos produzem no mesmo, a observação da beleza de certas expressões ou fragmentos de um texto e a adequação da modalidade de leitura aos propósitos que se perseguem, ou seja, para ler um texto em voz alta é preciso considerar o ouvinte e preparar a leitura, considerando aspectos como entonação, fluência na leitura, articulação, etc.

Estabelecidos os objetivos, planejamos uma sequência de atividades que propiciasse a meta estabelecida de desenvolver o comportamento leitor.

A primeira atividade se desenvolveu em três momentos: no primeiro, a professora orientou os alunos a prestarem atenção não somente na história contada, mas também no modo como seria lido o texto para tornar a leitura mais envolvente; no segundo, a professora realizou a leitura e; no terceiro, a professora direcionou uma discussão sobre as impressões com relação ao texto, assim como a observação de aspectos relevantes a uma boa leitura em voz alta como entonação, imitação vocal, articulação e velocidade de leitura.

O objetivo era o de demonstrar para os alunos que uma leitura em voz alta precisa ser preparada pelo leitor, mesmo que seja um leitor experiente, para que

seja garantida a fluência e a compreensão do texto tanto pelo leitor como pelo ouvinte.

O grande acontecimento se deu no fato de que a atividade extrapolou o planejado e propiciou a construção de uma conversa significativa que seduziu a professora e os alunos.

A professora iniciou a proposta apresentando-a para os alunos e dizendo sobre a importância de se ler para as crianças da família.

Nesse momento os alunos expuseram suas experiências pessoais e relataram que não tiveram acesso quando crianças a livros, mas que ouviam contos e histórias. Segue o relato escrito pela professora:

*A aluna Ernestina, de 73 anos de idade, relatou que se lembra dos vizinhos se reunindo, sempre a luz de lamparina ou lampião e que sempre contavam causos ou histórias. Não havia nenhum material de leitura, era tudo de memória, geralmente eram histórias de medo.*

*A aluna Isaura, mais idosa da turma, com 83 anos, disse que também não se lembra de leituras realizadas pelos pais, somente dos causos contados de memória e que eram histórias de mitos, geralmente de medo.*

*Richard e Teresinha ouviam histórias de personagens do folclore (mula-sem-cabeça, lobisomem)*

*Valdemiro nunca ouvia histórias, tinha que dormir cedo para não apanhar, disse que apanhava até de irmãos mais velhos.*

*Silvio também dormia cedo para evitar apanhar.*

*Josefa ouvia histórias contadas pela mãe, dos senhores de engenho que eram muito maus e quando morriam viravam cobra sucuri e era tradição uma vez por ano jogar um boi vivo nas águas do rio para alimentá-la. Narrou também que morria de medo de passar perto do rio, principalmente no trecho em que diziam que a cobra vivia. Ela se lembra que ali as águas eram escuras. Contou também que se lembra de uma tia que lia romances de príncipes e que adorava; quando ia para casa sonhava que o encontrava e virava uma princesa.*

*Jailson se lembra do pai contando histórias de terror, sentia medo.*

*O pai do aluno Benedito era coveiro e sempre contava a história da mulher vestida de preto que entrava no cemitério à noite e depois sumia. Diz que o pai não sentia medo e ele também não.*

*Brialina relatou que seu pai morreu quando tinha dez anos e sua mãe quando tinha onze, nunca ouvia histórias ou contos, foram suas irmãs que cuidaram dela e tinham que trabalhar muito.*

*Maria Eustáquia nunca ouviu histórias na infância, precisou trabalhar desde pequena. (Registro da Tamires, 16/10/2012).*

A professora Tamires inicia seu relato, no HTPC, para o grupo de professores oferecendo-se para fazer a leitura do texto em voz alta, o mesmo texto que tinha lido para os alunos. Antes de ler, tece um comentário acerca da compreensão crítica do ato de ler, pois a partir do relato dos alunos sobre suas experiências com os contos de tradição oral, a professora explicou para os alunos que escritores como os Irmãos Grimm e Câmara Cascudo resgatam contos de tradição oral e registram por meio da escrita e faz o seguinte relato:

*Professora Tamires: [...]“Ah, aí eu comentei com eles sobre o seguinte, os irmãos Grimm, eles resgatam as histórias, eles pegam os contos que eram contados de memória e eles registram e no Brasil, Câmara Cascudo faz isso. Aí eles se interessaram: “Quem é Câmara Cascudo?”, Aí eu pesquisei na internet quem é Câmara Cascudo, coloquei um conto dele, li para os alunos. Então, eles tem interesse, eles gostam”. [...] (Fita dia 27/10/2012)*

Aconteceu que, mais uma vez, a proposta foi pertinente e creio contribuiu para a formação dessas professoras que puderam compartilhar dessa prática de leitura bem sucedida que relatou a professora Tamires.

Alarcão (2003) discorre sobre a análise de casos dizendo que estes são uma expressão do pensamento sobre uma situação concreta e atribui a essa análise grande valor formativo quando diz que os casos:

*São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...] Permitem desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia (ALARCÃO, 2003, p. 52).*

Nesse sentido, dialogo com Chaluh (2009) quando a autora discorre sobre a possibilidade de um professor aprender com o outro por meio de suas falas quando diz que:

*A possibilidade de se mostrar e de se expor para a colega mostrou as próprias e singulares formas de ensinar, as estratégias e*

intervenções singulares de cada uma, assim como deixou explícitas as atitudes na relação com os alunos. A possibilidade de se mostrar para o outro permitiu que esse outro se formasse, aprendendo com sua colega (CHALUH, 2009, p. 77).

Observei nesse dia que as professoras ouviam a fala da professora Tamires com entusiasmo, demonstrando interesse e anotando suas falas.

Nesse momento, me encontro novamente com Chalu, (2009) quando a autora coloca que:

Partir da prática implicou que, no grupo, fossem valorizados e reconhecidos os conhecimentos e as experiências das professoras, mobilizando o processo de reflexão e sistematização dos conhecimentos sobre a própria prática pedagógica (CHALUH, 2009, p. 81).

Para Nóvoa (1999), nos dias de hoje há um empobrecimento das práticas associativas o que gera consequências negativas à prática docente. Nesse sentido, o autor defende a ideia de produção de saberes a partir da partilha entre colegas de práticas pedagógicas quando diz que:

É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (NÓVOA, 1999, p. 8).

No entanto, percebo que faltou um fechamento das ideias relevantes, bem como a mediação de minha parte para gerar uma discussão por parte das professoras que problematizasse suas práticas. Por exemplo: o que acharam da atividade relatada? Quem teria práticas assim para compartilhar?

Ao trazer estes acontecimentos considero que posso estabelecer relações com Freire (1994) já que traz uma importante contribuição quando diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e que, portanto a leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Retomo aqui a atividade proposta nesse encontro e percebo que, em seu relato, a professora demonstra ter conseguido desencadear o estabelecimento dessa relação ao trazê-los, por meio de suas vivências, ao contexto da leitura propiciando um sentido à leitura de contos e colocando os alunos como sujeitos capazes de ler e compreender o que leem, ou seja, protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Ainda Freire (1994, p. 11), ao falar da importância do ato de ler, diz que:

[...] o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...].

Com tudo isso, penso ser fundamental que o processo de formação continuada contemple a sistematização de saberes próprios dos professores transformando a experiência em conhecimento, formalizando assim um saber profissional, ou como diz Nóvoa, (1999, p.8): “E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referencia”

Eis um grande desafio que tenho a pretensão de superar enquanto formadora de professores.

## **6.5 Outras linguagens na formação**

No sexto encontro retomei o convite feito ao grupo de professores para assistirmos ao filme “Minhas tardes com Margueritte”<sup>10</sup> que conta a história de dois personagens com características bem distintas, mas formam uma verdadeira amizade mediada pela leitura que transforma suas vidas, principalmente a vida de Germain, é um adulto que embora esteja alfabetizado não lê por acreditar ser incapaz de tal ato. Trabalhador, independente financeiramente, bondoso e inteligente vive num mundo letrado aprisionado no estigma de ser incapaz de ler, até conhecer Margueritte, uma senhora de 96 anos que o liberta, propiciando momentos e oportunidades de leituras, mas principalmente acreditando em seu potencial de ler com os próprios olhos ou com os de outrem, numa surpreendente relação que o desperta enquanto leitor, mas, além disso, enquanto sujeito mais crítico e atuante socialmente, percebido até mesmo em seu comportamento cotidiano.

Então me pergunto: Quantos Germain existem aprisionados em adultos da EJA, que buscam se libertar por meio da leitura?

---

<sup>10</sup> Jean Becker, 2010.

Foi assim que, no 6º encontro de formação do grupo de professores, propus que assistíssemos ao filme na perspectiva de despertar o olhar delas para a importância do ato de ler e de que os alunos adultos trazem consigo experiências de vida e leituras de mundo que não podem ser desprezadas, numa proposta de alfabetização que vislumbre apenas o ensino de um código de escrita.

Pensando que o protagonista adulto do filme poderia ser enquadrado como aluno do EJA, quais seriam as concepções dessas professoras em relação a esse adulto do filme? Teriam enxergado que ele poderia ser mais um que estivesse nas suas aulas? Em definitivo, quem seria o adulto do EJA e como era percebido por essas professoras?

Sendo assim a proposta foi a de que compartilhassem bons momentos com Germain e Margueritte, pensando em três perguntas a serem respondidas posteriormente: O que vê? O que pensa? O que fazes com isso? Perguntas inspiradas no livro de “O mestre ignorante”, de Rancière (2002). Dessa forma, a reflexão escrita realizada no encontro depois do filme apresentada pelas professoras foram as seguintes:

*Um amor imenso de duas pessoas que não se conheciam. Idades diferentes. Mas que nasceu entre os dois um amor de mãe e filho. Penso que isso é possível, dentro de uma amizade verdadeira. Vou levar isso como uma lição que existe amizades verdadeiras e amores verdadeiros.*

*Às vezes temos mais afinidades com pessoas de fora da família do que com a própria família.*

*No filme, o personagem não tinha tanta afinidade com sua mãe, mal se falavam, desde criança, existia amor, mas não demonstravam um ao outro. E já com aquela senhora que conheceu, já tinha afinidade, conversava, demonstrava o amor que sentiam um pelo outro.*

*Muito bonito. Devemos sim demonstrar sempre o que sentimos, deixar o amor tomar conta de nossos corações, sem preconceitos de idade, cor, raças, classe social, etc.(Clara, 31/10/12)*

*Vejo que é essencial se sentir amado. Devemos sempre dizer: “Eu amo você” para as pessoas de nosso convívio. Excelente leitura é o livro “Vivendo, amando e aprendendo” de Leo Buscaglia.*

*Penso que muitas pessoas são rotuladas por não terem desenvolvidas todas as suas habilidades e que todos nós precisamos ter motivações, precisamos de alguma motivação para se alcançar ou desenvolver nossas habilidades.*

*Todo ser humano precisa de elogios.*

*A vida é uma eterna aprendizagem, todo dia é dia de aprender. Com isso mudamos sempre nossa maneira de enxergar e lidar com os fatos da vida. (Lorena, 31/10/12)*

*O filme é emocionante, simples, curto, mas com uma mensagem maravilhosa.*

*Todos têm o que ensinar, o que doar, é o que eu falo para meus alunos sempre estamos aprendendo, todos têm o que ensinar e todos tem o que aprender enquanto viver. (Silvia, 31/10/12)*

*Eu vi uma pessoa que desde novo foi rejeitado por todas as pessoas de seu convívio. Possuía uma dificuldade de aprendizagem que foi incompreendida e não sanada. Mas apesar de tudo ele conseguiu crescer como pessoa e se tornar alguém dono de sua vida.*

*A amizade com Margueritte fez com que ele se valorizasse como pessoa e deixasse seus medos de se expressar. Se soltou e viu que era um leitor capaz de ler para si e para os outros. (Teresinha, 31/0/12)*

*Vejo que mesmo com toda infância sofrida, sem carinho e atenção algumas pessoas conseguem desenvolver habilidades positivas, mas para isso precisam de modelos. Foi o que aconteceu com o ator que sempre foi humilhado, desprezado. Quando conheceu a senhora que lhe mostrou outra realidade, despertou novos sentimentos e a vontade de aprender cada vez mais, mesmo que fosse apenas para ajudá-la.*

*Nunca devemos desistir de abrir novos horizontes para nossos alunos. (Rubi, 31/10/12)*

*Amor e bondade. E atenção!*

*Penso que com esses sentimentos conseguimos “tudo” na vida. E há a conquista também, quando conquistamos alguém, queremos o que? Damos o que? Lembrei-me do ditado: você é responsável por aquilo que cativas.*

*Tento levar esses sentimentos dentro de mim e expressá-los para as pessoas. Às vezes a intolerância impera.*

*Assim como no filme nossos alunos tem sede de aprender, ouvir, confiarem em si mesmos. (Bruna, 31/10/12)*

*Vejo um homem que foi a vida toda tratado pela escola e pela família como alguém que não sabia nada, incapaz de aprender. Com o tempo ele mesmo começa a se subestimar e se achar um nada.*

*O encontro com a senhora Margueritte lhe dá uma nova visão das coisas. A leitura lhe traz novas perspectivas.*

*Esse filme nos mostra que se não acreditarmos nos alunos, se os tratarmos com menosprezo podemos estar marcando esta pessoa para o resto da vida. (Juliana, 31/10/12)*

As professoras produziram as escritas e me entregaram de acordo com minha solicitação. A ideia era ler e dar uma devolutiva acerca das mesmas no encontro seguinte. Novamente lamento não ter socializado as escritas e problematizado junto com o grupo.

Preciso dizer que descubro por meio das reflexões que a pesquisa me traz que, além de não ter socializado as escritas, a expectativa que eu tinha com relação às escritas das professoras inicialmente me impediram de enxergar o quanto o filme as tocou.

Hoje, quando leio considerações delas sobre o filme, observo vários apontamentos que dão indícios de que o filme as tocou com relação ao protagonista e sua situação de adulto analfabeto.

Quero aqui destacar alguns desses aspectos que considero relevantes como:

- A questão de que muitas pessoas são rotuladas por estarem analfabetas ou não apresentarem proficiência na leitura.
- A vida é uma eterna aprendizagem; o protagonista foi rejeitado, mas que apesar de tudo conseguiu crescer como pessoa;
- O protagonista viu que era capaz e mostrou vontade de aprender; e finalmente de que a leitura lhe trouxe novas perspectivas.

Todos esses aspectos poderiam ser facilmente observados nos alunos que frequentam a EJA e eu gostaria de ter realizado essas observações com elas, mas infelizmente percebo isso somente agora. No entanto, o fato de não terem sido realizadas tais observações por minha parte não diminui a importância da vivência do filme neste momento da formação.

No caso, gostaria de destacar mais três colocações das professoras que dão indícios de que elas associaram a condição do protagonista com a realidade dos alunos delas:

*Todos têm o que ensinar, o que doar, é o que eu falo para meus alunos sempre estamos aprendendo, todos tem o que ensinar e todos tem o que aprender enquanto viver. (Silvia, 31/10/12)*



*Assim como no filme nossos alunos tem sede de aprender, ouvir, confiarem em si mesmos. (Bruna, 31/10/12)*

*Esse filme nos mostra que se não acreditarmos nos alunos, se os tratarmos com menosprezo podemos estar marcando esta pessoa para o resto da vida. (Juliana, 31/10/12)*

Para tratar dos filmes no contexto escolar, dialogo com Chaluh (2012, p. 138) para quem

A experiência estética de assistir a filmes, quando possibilitada no contexto da sala de aula, é um elemento provocador para aquele que assiste a ele. E como já assinalado, essa tal experiência promove e potencializa diferentes formas de ler, sendo que tanto a leitura estética quanto a leitura didática possibilitam o tecido de redes de sentidos, sensações, compreensões, reflexões e, juntas, permitem a leitura e interpretação sobre uma problemática.

Ainda Chaluh (2012) nos ajuda a compreender a “educação do olhar” a partir do diálogo que estabeleceu com Dussel (*apud* CHALUH, 2012). Para esta última autora, o trabalho com as imagens tem a intencionalidade de volver a nos comovermos perante o outro, perante o acontecimento humano. Assim propõe que o trabalho com as imagens seja realizado em três níveis: do conhecimento (compreender o que aconteceu), da emoção (comoção pela imagem, sentir a dor do outro como própria, embora seja do outro sentir que existe um plano humano que universaliza a dor) e da ação (possibilidade de fazer algo para reparar essa situação que provoca essa dor).

Como considerado por Dussel (*apud* CHALUH, 2012) e destacado por Chaluh (2012) “volver a conmovernos, y a reflexionar y a actuar sobre esa base: hay aquí algunas pautas importantes para el trabajo pedagógico” (p. 291).

As questões acima destacadas sustentam a compreensão e o sentido do trabalho com as imagens/filmes. As considerações das professoras sobre o filme “Minhas tardes com Margueritte” mostram de que forma elas foram “tocadas”, de que forma elas se comoveram perante a presença desse adulto. Uma possível ação poderia ter sido levar esses sentimentos no contexto da EJA para pensar coletivamente alguma proposta que pudesse acolher esses adultos que sofrem de preconceito ou que não acreditam nas suas potencialidades.

## 6.6 Avaliação do processo formativo

No último encontro com o grupo de professores propus uma avaliação da formação que contou com cinco itens a serem respondidos, assim como a identificação opcional do professor.

Os itens que compuseram a avaliação foram os seguintes:

1. Que bom! O que você achou mais interessante no decorrer dos nossos encontros?
2. Que pena! O que você achou desnecessário?
3. Que tal? Proponha, compartilhe sua ideia para que a próxima formação seja melhor.
4. O que você destacaria que a formação contribuiu para pensar sobre leitura e formação de leitores?
5. O que você achou da leitura realizada pela formadora?

As respostas de oito professoras presentes no último encontro me colocam a pensar e refletir criticamente sobre minha prática num movimento circular sustentado pela díade fazer e pensar sobre o fazer, pois como diz Freire (2011, p.40), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Pergunta 1: Que bom! O que você achou mais interessante no decorrer dos nossos encontros?

*P.A <sup>11</sup> Acredito que o mais interessante foram as reflexões, que muito contribuíram para nossa prática.*

*P.B: As discussões feitas, as trocas de experiência, a angústia de algumas colegas me fizeram reavaliar minhas práticas de leitura junto aos alunos.*

*P.C: Bom, participei de poucos encontros, mas daqueles que participei, gostei de todos.*

*P.D: As exposições e experiências feitas pelos professores após as leituras, o filme e o livro.*

*P.E: O filme e a história do livro, pois são fatos que foram interessantes.*

*P.F: Gostei do filme e das discussões sobre ele e da leitura de Malika, pois mescla com a teoria.*

---

<sup>11</sup> Foram utilizadas siglas no lugar dos nomes devido ao fato de que a identificação na avaliação foi opcional no intuito de deixar o processo de avaliação o mais claro possível.

*P.G: Achei tudo muito interessante, contribuiu para enriquecer meus conhecimentos.*

*P.H: sem resposta*

Esse item da avaliação aponta que as professoras julgaram importante no processo de formação sob minha coordenação as reflexões, as discussões e as trocas de experiências, apontando que isso possibilitou a reavaliação da própria prática.

Destacam também o filme e a leitura do livro como interessantes e por último há um apontamento de que a formação contribuiu para enriquecer os conhecimentos.

Todas as atividades planejadas para a formação tiveram o objetivo de ampliar e aprimorar os conhecimentos por meio da reflexão de práticas pedagógicas.

Sendo assim, a leitura que faço a partir das colocações das professoras é a de que, apesar de a pesquisa ter me mostrado muitas estratégias a serem adotadas bem como as dificuldades que permearam o caminho, a formação tocou as professoras em alguns aspectos objetivados pela formadora, direcionando os olhares para própria prática e refletindo sobre esta nas situações em que a prática era colocada em pauta.

Penso que as professoras, assim como eu, olhamos criticamente para nossa prática e também para os nossos alunos que são a razão de nossas propostas.

Pergunta 2. Que pena! O que você achou desnecessário?

*P.D: Achei tudo importante, pois sempre estamos aprendendo.*

Pergunta 3. Que tal? Proponha, partilhe sua ideia para que a próxima formação seja melhor.

*P.D: Acho que a formação pode seguir o mesmo estilo, pois aprendemos muita coisa sobre a formação do leitor.*

*P.F: Achei que deu bons resultados, e que este esquema torna os encontros interessantes, ou seja, a junção leitura prazerosa, leitura teórica e discussões.*

*P.H: Que utilize vídeos e que a sequencia seja mais dinâmica.*

Pergunta 4. O que você destacaria que a formação contribuiu para pensar sobre leitura e formação de leitores?

*P.C: Para mim incentivou mais a trabalhar a leitura e o quanto ela é importante e formadora de leitores.*

*P.D: A importância dos tipos de textos e a prática leitora do professor.*

*P.E: Foi de muita importância para a formação dos professores, sendo assim ele poderá ter uma base, de qual tipo de leitura é ideal para a sala, de como poderíamos iniciar a leitura e seus objetivos, etc.*

*P.F: A parte prática, juntamente com a teórica, acho que a assimilação fica maior e você vivenciando também ajuda para que você internalize e use.*

*P.G: Destaco o filme “Minhas tardes com Margueritte”, a maneira como ela fez desabrochar a leitura.*

Neste item da avaliação vejo que elas aprenderam sobre vários aspectos importantes para o trabalho com a leitura. Mas acho pertinente destacar o apontamento da professora que diz que a formação a incentivou a trabalhar com a leitura.

Já outra professora coloca sobre a forma como o trabalho deve ser realizado quando diz sobre a importância dos tipos de texto e quero destacar, a importância da prática leitora do professor. Do meu ponto de vista, este aspecto é o ponto chave da formação de qualquer leitor na escola. E finalmente o aprendizado com o filme “Minhas tardes com Magueritte”, uma vez que o filme retrata a importância do outro mais experiente em todo processo da formação de um leitor proficiente, quando mostra a relação de confiança, estímulo e situações que propiciam práticas sociais reais de leitura. Quando a professora diz que destaca o filme pela maneira como ela, Margueritte, fez desabrochar a leitura, ela [a professora] me dá indícios de que também é capaz de fazer isso com seus alunos.

Pergunta 5. O que você achou da leitura realizada pela formadora?

*P.A: A leitura foi bastante proveitosa, pois proporcionou discussões entre o grupo, abrindo um leque de situações a serem usadas na prática diária.*

*P.B: As leituras propostas pela formadora foram muito bem direcionadas, preparadas.*

*P.C: Gostei bastante, onde irei praticar a leitura desses livros. Bastante rico e interessante na formação.*

*P.D: Achei por exemplo o livro da Malika muito interessante. A leitura foi feita pela formadora de forma cativante, nos levando a imaginar*

*todas as cenas do livro. Em relação às outras leituras elas nos deram informações importantes sobre como formar leitores.*

*P.F: Achei interessante, escolheu uma escritora brasileira conhecida, um romance verídico. O texto teórico também, pois é atual e pertinente.*

As respostas das avaliações demonstram, a meu ver, o que foi de fato significativo para as professoras.

Analizando este item percebo que as práticas de leitura em voz alta chamaram a atenção do grupo. Talvez isso se justifique pelo fato de que, para formar leitores, é preciso ser leitor e as leituras trouxeram à tona não só o contato com os textos lidos, mas também o desejo e interesse em ler.

Quero destacar que as professoras dão indícios de que, além de terem gostado da leitura por ter sido feita de modo cativante, elas atribuíram sentido nesse tipo de prática de leitura, pois colocam que se abriu um leque de situações a serem usadas na prática diária.

Isso demonstra que na formação, mesmo com os desafios e dificuldades abordados, analisados e refletidos no caminho percorrido por mim no processo dessa pesquisa, as professoras aprenderam sobre a leitura e a formação de leitores, bem como eu que aprendi sobre tudo isso e sobre a formação de professores, de formadores de professores numa metamorfose que me transformou professora, formadora de professora, pesquisadora da prática.

## Considerações Finais

Neste trabalho de pesquisa vinculado a experiência de vida, enquanto formadora de professores da EJA trago a narrativa, na perspectiva benjaminiana, de minha trajetória no processo de formação e (trans) formação da prática de professores, em especial de minha própria prática.

O objetivo da pesquisa foi analisar quais estratégias e intervenções desenvolvidas, enquanto professora formadora, com esses profissionais e refletir acerca dos desafios e dificuldades enfrentados por mim para promover um processo de formação atenta à produção compartilhada do conhecimento no espaço escolar.

Para atingir esse objetivo trouxe o memorial de formação ao qual mostrei o envolvimento com a temática do estudo.

Depois caracterizei a EJA no município de Limeira a fim de contextualizar o cenário em que a pesquisa se deu.

Em função disso para atingir o objetivo fiz discussões teóricas sobre a leitura e a formação de professores em que coloco a importância da leitura, enquanto conhecimento e compreensão do mundo na formação do sujeito crítico e consciente da realidade em que vive, assim como uma formação continuada que coloque o professor como sujeito protagonista de sua própria formação.

Não tenho a pretensão de trazer aqui conclusões ou verdades sobre a forma ideal de se fazer formação continuada, pelo contrário trago considerações que me foram reveladas no decorrer do processo dessa pesquisa, que tenho a certeza, me transformou.

A pesquisa possibilitou-me o distanciamento necessário da prática enquanto formadora de professores no momento em que assumo o papel de pesquisadora. Nesse distanciamento, em que analiso minha própria prática é que consigo construir a significação crítica do ato de ensinar e aprender, pois o processo de escrita desse trabalho me convida o tempo todo a repensar o pensado, a descobrir incertezas, acertos e erros.

Nesse ir e vir de papéis consigo tirar algumas lições que tenho a certeza me formaram uma profissional mais experiente e, por isso, considero fundamental compartilhar disso com os leitores desse trabalho, pois julgo ser essa sua principal contribuição.

Chaluh (2008, p.260) define lições como “sentidos produzidos pela pesquisadora com base no encontro com os seus *outros*”. No meu caso com as professoras da EJA e comigo mesma.

Pude tirar as lições a partir dos princípios que elegi como fundamentais no processo de formação como a organização da proposta de trabalho de formação, as memórias e práticas de leitura “como uma possibilidade para que os professores narrem suas experiências, revelando suas concepções e evidenciando a autoria dos saberes que produzem no cotidiano escolar” (CHALUH, 2010, p. 83), a prática reflexiva da formadora, a partilha de saberes, as outras linguagens na formação e a avaliação do processo de formação.

Assim, trago aqui algumas das lições que, por meio da experiência de ensinar e aprender, foram possíveis compreender a partir dos princípios acima mencionados.

Das propostas de trabalho que não atingiram o objetivo. Em especial, as tarefas não socializadas. As escritas que solicitei em vários momentos e que fiquei aguardando o momento certo de retomá-las. Esse momento não apareceu e foram perdidas preciosas oportunidades de apresentar os saberes que o grupo trouxe. Ao mesmo tempo, dos registros e as tarefas individuais que não foram cumpridas pelas professoras e nem cobradas pela formadora sendo que tínhamos – professoras e formadora – estabelecido um contrato didático no início da formação. Destaco assim a importância do papel mediador do formador com o intuito de fazer emergir os saberes que cada participante têm para, no diálogo, promover discussões e reflexões.

Das memórias e práticas de leitura em que expor a própria vida para problematizar e pensar a própria prática se torna importante, no momento em que os professores passam a ter voz no processo de formação e, com isso, tornam-se protagonistas e corresponsáveis por sua formação. Segundo Chaluh (2010, p. 89),

As vozes dos professores trazem suas vivências e experiências do cotidiano escolar e é a partir delas que é possível dialogar com aspectos teóricos que permitam dar subsídios às inquietações que surgem a partir dos acontecimentos que ocorrem na escola e na sala de aula.

Da prática reflexiva da formadora aprendi sobre o ouvir. Da paciência e disposição em ouvir o outro seja a voz ou o silêncio. Do reconhecimento e encaminhamento do trabalho a partir dos saberes que cada um traz. Aprendi que

para ouvir o outro é preciso ter a concepção de que ninguém forma ninguém, o sujeito se forma na relação com o outro. Isso significa que a formação se dá justamente na convergência de ideias. E sobre a importância da mediação, de como sair do campo da informação e transitar no campo da formação, articulando os saberes que o grupo traz com o aporte teórico. Isso está atrelado à questão do ouvir? Formar pessoas significa avançar na produção coletiva do conhecimento.

Da partilha de saberes. Aprendi sobre a importância de se criar espaços no processo de formação para as *falas* dos professores, a fim de que eles exponham suas experiências e seus saberes, reconhecendo e legitimando assim os saberes produzidos no cotidiano escolar. E, tão importante quanto, aprendi que é fundamental no processo de formação, no papel de formadora mediar para que esses saberes da experiência narrados pelos professores sejam transformados em conhecimentos.

Das outras linguagens na formação como o trabalho com filmes. Aprendi que trabalhar com filmes abre a possibilidade de despertar emoções e que o papel do formador que se utiliza dessa ferramenta é o de “educar o olhar”, apoiando-se em sensibilidade e disposições éticas e estéticas que favorecem a reflexão acerca dos desafios apresentados.

Da avaliação do processo de formação. Aprendi sobre a reflexão crítica de minha própria prática. Que os desafios e as dificuldades propiciam a (trans) formação e que toda proposta de formação que é pensada e fundamentada teoricamente produz bons resultados. Aprendi de fato que todos nós, independente do grau de instrução ou das experiências vividas, somos seres inacabados, em constate formação.

Do HTPC. Da importância desse espaço enquanto espaço de formação continuada, permanente e em serviço. Percebi que em nove encontros, muitas possibilidades foram abertas, mas que a formação continuada tem que ser de fato permanente e que isso se torna possível no espaço da HTPC. Embora esse não tenha sido o foco desse trabalho, a importância desse espaço de formação continuada se mostrou evidente durante todo o percurso, escancarando a necessidade de se pensar em como é feita a utilização desse precioso momento pela escola, demonstrando indicativos de que os HTPCs precisam ser repensados.



Enfim aprendi que o processo da pesquisa me possibilitou formar e me formar no encontro com o outro, no caso as professoras do grupo e que, como diz Freire (1994, p. 27):

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas proposições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Esse trabalho me apontou caminhos, me trouxe possibilidades, me fez refletir sobre a prática e enxergar novas possibilidades, que antes não eram possíveis ser percebidas, pois, embora as estratégias de formação apresentadas tivessem sido planejadas e respaldadas teoricamente, tenho a consciência de que somente através da reflexão crítica de minha prática pude aprimorar meu olhar para questões fundamentais, como a necessidade de transformar experiência em conhecimento por meio da partilha de saberes nessa fantástica viagem da experiência.

Isso tudo só foi possível na e pela pesquisa em que precisei registrar para poder refletir, me distanciar e retomar. Esses aspectos se mostraram imprescindíveis na prática da formação continuada o que me faz pensar que o olhar investigativo deve fazer parte da formação continuada, tanto na instância do formador, como na atitude dos professores, ou seja, a postura do formador deve ser uma “postura investigativa” (SANTOS, 2007) e este deve contribuir para a formação de professores com postura investigativa que compartilhem e reflitam criticamente sobre suas práticas e produzam conhecimento pedagógico no coletivo de professores, formalizando assim um saber profissional de referência.

## Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, G. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. Cidade: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

ANASTASIOU, L. G. C. **Ensinar, Aprender, Apreender e Processos de Ensino**, in, ANASTASIOU L.G. C. e PESSATE A. L.. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias em aula**. Joinville, Editora Univille, 2013, 10a. edição.

BARBOSA, R. L. L. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: LARROSA, J. B. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. Rio Claro: Unesp, 2005.

BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In \_\_\_\_\_ **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas - Vol. 1)

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D.P.V., **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CHALUH, Laura Noemi. Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula. **Pro-Posições** Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 225-239, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Filmes na formação de futuros professores: Educar o olhar**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.28, n.02, p. 133-152, jun.2012.

\_\_\_\_\_. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

\_\_\_\_\_. **Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v.25, n. 01, p. 63-84, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação Continuada de Professores: Diálogo e Experiências. In \_\_\_\_\_ Dias, R (Org.). **Formação continuada: diálogo entre educadores.** Jaboticabal: Funep, 2010.

COLASANTI, M. Hastes, bolinhas e sapatos apertados. In \_\_\_\_\_ Abramovich, F. (Org.). **Meu Professor Inesquecível.** São Paulo: Editora Gente, 1997. CUNHA, R.C.O.B. Literatura, Humanização e Democratização Cultural na Formação de Professores. In \_\_\_\_\_ Dias, R (Org.). **Formação continuada: diálogo entre educadores.** Jaboticabal: Funep, 2010.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/10/2014.

FITOUSSI, M. **Eu Malika Oufkir, prisioneira do rei.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREIRE, M. A paixão de aprender. In SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Guia do formador do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – módulo 1.** São Paulo: Editora, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 2002.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar.** Curitiba, nº 29, p. 47-62, 2007.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-179.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, ed. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

MARQUES D. T. e PACHANE G. G. Formação de Educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n2, p.475-490, maio/ago.2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação de jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental, Ação Educativa,** Brasília, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote lda, 1995. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos da Pedagogia**, cidade, nº 286, dezembro/1999.

PAMPLONA, R. **Outras Novas Histórias Antigas.** São Paulo: Brique Book, 1999.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROJO, R. H. R. **Letramento e Capacidades de Leitura para a Cidadania.** São Paulo: SEE/CENP: 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e**

**na prática dos professores.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-25. (Série Prática Pedagógica).

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida.** São Paulo: Editora, 2003. (Coletânea de textos, V.1)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida.** São Paulo: Editora, 2003. (Guia do Formador Módulo 1)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida.** São Paulo: Editora, 2003. (Guia do Formador Módulo 2)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida.** São Paulo: Editora, 2003. (Guia do Formador Módulo 3)

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos. **Educ.** Belo Horizonte, vol.27, n. 2 Ago. 2011. Disponível em: <<http://search.scielo.org/?q=eja&where=ORG>>. Acesso em: 20/10/2014.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ.** Belo Horizonte, vol., rev. n. 47, Jun. 2008. Disponível em: <<http://search.scielo.org/?q=eja&where=ORG>>. Acesso em: 20/10/2014

SOUZA, E. C. Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **GT Educação Fundamental**, Cidade, nº13, CAPES, 2004.

WEISZ, T. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2009.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In \_\_\_\_\_ (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 117-138