

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste estudo é a apreensão das concepções de leitura de quatro professoras que atuam nas séries iniciais, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA), em três comunidades rurais do município de Caeté, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O estudo fundamentou-se nas práticas escolares de leitura e nas expectativas e representações das professoras sobre a escrita, em particular sobre a leitura, na tentativa de estabelecer relações entre as práticas presentes na escola e o contexto cultural específico no qual estão localizadas estas instituições escolares.

A fim de responder à questão central desta proposta de estudo, alguns objetivos específicos foram levantados e nortearam-na, como: 1) Identificar os textos escritos, utilizados nas turmas da EJA, no meio rural; 2) Descrever e analisar as atividades, os objetivos, os usos e funções desses textos; 3) Identificar as motivações da seleção textual, feita pelas professoras; 4) Identificar e analisar os modos de acesso das mesmas aos materiais impressos; 5) Explicitar suas expectativas em relação às leituras dos alunos; e, finalmente, 6) Descrever o que havia sido feito *com* o texto nessas turmas.

A condução desta pesquisa foi um grande aprendizado para mim. Inicialmente, tive muitas dúvidas se conseguiria encontrar comunidades rurais próximas a Belo Horizonte-MG, que ofertassem a EJA, pois não era possível coletar os dados em comunidades muito distantes da capital, devido à ausência de financiamento para a pesquisa. Para muitos colegas com quem discutia o assunto, encontrar uma escola que atendesse a esse critério era praticamente impossível, mas as primeiras investigações, junto às secretarias de educação municipais e estaduais, mostraram-me que tais turmas da EJA existiam, em número infinitamente menor do que a oferta do ensino regular para crianças, mas existiam. Era possível, portanto, investir neste trabalho sem necessidade de propor alterações que desconstruíssem completamente o objeto de estudo.

Este estudo também me mostrou que o processo de pesquisa é uma relação de conquista entre pesquisadora e pesquisado, e não há nada de ideal ou romântico nessa tarefa, como sempre comentava minha orientadora, em nossos encontros. Para a obtenção dos dados necessários a este estudo, tive que conquistar a confiança das professoras a cada dia para que elas se dispusessem a cooperar, e, no início, isso não foi nada fácil. Aos poucos, consegui me

aproximar um pouco mais delas à medida em que eu comentava situações vivenciadas por mim em sala de aula, falava um pouco da minha trajetória escolar e da minha origem, dispunha-me a dar aulas para as turmas da EJA quando alguma professora faltava, freqüentava as comemorações organizadas pela escola, oferecia pequenos presentes em datas especiais, como, por exemplo, no dia dos professores, dentre outras situações. Para essas professoras, acredito que também não tenha sido fácil, pois era como se uma intrusa invadisse quase que diariamente as aulas, fazendo anotações, perguntas, tentando marcar entrevistas.

Além do aprendizado, destaco que esta pesquisa também foi uma tarefa árdua, tanto do ponto de vista do desgaste pessoal com as longas viagens¹ quanto das negociações e mudanças de abordagens dos sujeitos durante esse processo de coleta de dados. É, também, uma tarefa árdua no sentido de que estou lidando com sujeitos que se dispuseram a contribuir com o estudo, que me receberam muito bem, que têm suas qualidades profissionais e que se esforçam a cada dia para a melhoria do ensino. Porém, os resultados que trago neste trabalho é que ainda há muito a ser feito. Mas o que fazer? Há soluções para os problemas encontrados? De que forma é possível promover uma reflexão sobre a prática educativa com vistas à melhoria da qualidade do ensino?

É nesse contexto, leitor, que você encontrará, nesta dissertação, uma discussão sobre temas como leitura, meio rural, letramento, Educação de Jovens e Adultos e formação continuada de professores.

Passo agora à apresentação da forma de organização desta dissertação. Este trabalho está organizado em seis capítulos assim estruturados: no capítulo um, apresento a trajetória da pesquisa, destacando os problemas enfrentados na fase inicial, a origem e a definição do objeto de estudo, o processo de escolha dos sujeitos e a entrada em campo. A seguir, descrevo o contexto em que se deu a pesquisa, fornecendo informações sobre as três comunidades e as escolas rurais.

No capítulo dois, apresento um breve relato que resgata, em linhas gerais, as bases legais da Educação de Jovens e Adultos, destacando algumas campanhas e programas de alfabetização

¹ A duração da viagem de Belo Horizonte até Caeté, de ônibus, é de aproximadamente duas horas. Para chegar aos distritos e povoado, são cerca de quarenta minutos. Cada visita às escolas correspondia a mais ou menos cinco horas de viagem, no total.

criados no Brasil ao longo dos anos, explicitando seus objetivos gerais e o contexto histórico em que surgiram. Em seguida, descrevo a história da EJA no município de Caeté-MG.

No capítulo três, focalizo questões relativas à educação no meio rural brasileiro e busco definir um conceito de urbano e rural. Posteriormente, apresento, em linhas gerais, um panorama da educação no meio rural e faço uma breve discussão a respeito da escola no ou do meio rural, numa tentativa de explicitar as definições adotadas nesta pesquisa.

No capítulo quatro, sobre os referenciais teórico-metodológicos, abordo aspectos da leitura como uma prática de letramento, apresento os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e descrevo situações vivenciadas durante o período de coleta.

No capítulo cinco, abordo as práticas escolares de leitura em três escolas rurais da EJA, no qual faço uma descrição dos usos e funções do texto escrito, utilizado em sala de aula, assim como exponho as motivações para a seleção desse material e como se dava o acesso a ele, pelas professoras. A seguir, destaco as expectativas das professoras em relação à leitura dos alunos, focalizando, principalmente, o discurso delas sobre o que os alunos sabem.

No capítulo seis, o foco é dado às questões sobre formação continuada, abordando os desafios que se colocam na prática. Nesse capítulo, discuto um pouco a adoção de um material didático para as escolas da EJA e sua rejeição, pelas professoras. Focalizo, também, quem são as professoras que atuam em escolas rurais, descrevendo a formação e a trajetória profissional dessas educadoras como mais uma possibilidade de análise das práticas de leitura observadas durante esta pesquisa. Para finalizar, apresento algumas considerações acerca da formação continuada, tomando como eixo central a ausência de uma necessidade e a negação de um direito.

Nas considerações finais, além de um fechamento das questões levantadas ao longo deste texto, destaco, como perspectiva para futura análise, uma investigação sobre os jovens e adultos remanescentes das escolas da EJA pesquisadas, a fim de acompanhar as suas práticas e concepções sobre a escrita e as possíveis influências da escola sobre essas práticas.

CAPÍTULO 1

Concepções de leitura em práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos do meio rural: itinerário de pesquisa

Neste capítulo, apresento o itinerário da pesquisa, destacando a origem e a definição do objeto de estudo, o processo de escolha dos sujeitos, a entrada em campo e alguns problemas enfrentados na fase inicial. Posteriormente, descrevo o contexto em que se deu a pesquisa, fornecendo informações sobre as três comunidades e as escolas rurais.

1.1 Origem e definição do objeto

No ano de 1999, iniciei um trabalho como bolsista no projeto de extensão intitulado *Alfabetização: ferramenta para a construção da cidadania*. Vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA², esse projeto visava alfabetizar jovens e adultos e capacitar professores-alfabetizadores em áreas de assentamentos rurais, na região noroeste do Estado de Minas Gerais.

Durante o desenvolvimento desse projeto, aproximadamente dois anos, trabalhei diretamente com nove professores que, até então, não possuíam formação para o magistério. Na verdade, nenhum deles havia concluído o Ensino Médio - o grau de escolaridade desses sujeitos variava entre a quinta série do Ensino Fundamental e o segundo ano do Ensino Médio. Minha

² O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA “é um programa de educação destinado ao atendimento das áreas da reforma agrária, com o objetivo de promover ações educativas através de metodologias específicas à realidade sócio-cultural do campo, com vistas ao desenvolvimento rural sustentável. Criado em abril de 1998, por Portaria do MEPF (DO 17 abr. 1998), o PRONERA é fruto de uma parceria entre os movimentos sociais, as Universidades e o Governo Federal, tendo como proposta inovadora a gestão colegiada, participativa e democrática, onde as decisões estratégicas são tomadas por um conselho em que todas as partes possuem representação. Atualmente, o programa está sediado na Superintendência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA” (ANDRADE E DI PIERRO, 2004, p. 2).

tarefa principal consistia em orientar esses professores em sala de aula, bem como promover estudos e discussões que pudessem subsidiar as suas práticas pedagógicas.

O projeto tinha como foco principal a articulação entre o aprendizado da leitura e da escrita e os processos de construção da identidade dos sujeitos nele envolvidos. Isso explica a sua estruturação em três eixos norteadores: *Onde estamos? Como estamos? Para onde vamos?* Para o desenvolvimento dessas propostas, não havia nenhum material didático pronto. O fio condutor de todo o processo de alfabetização eram as histórias de vida dos alfabetizandos, construídas durante o processo de escolarização (ROCHA, 1998).

A partir dos primeiros encontros de formação com esses professores, percebia que os textos que circulavam na comunidade eram, em sua maioria, panfletos, informes de sindicatos, propaganda política e algumas cartas. Esses materiais eram utilizados em algumas aulas com o objetivo de explorar determinadas habilidades, assim como a identificação do local onde havia sido publicado o texto, título do texto e data. Causava-me estranhamento o fato de não encontrar nenhum trabalho de compreensão e interpretação que viabilizasse a reflexão sobre o conteúdo dos textos, explicações sobre o sentido dos textos, suas funções, bem como suas características enquanto gêneros específicos. Dito de outro modo, não havia um trabalho que propiciasse um diálogo dos alunos com os textos, a fim de que pudessem assumir diferentes posturas diante deles, tais como a leitura em *busca de informações*, como *estudo do texto*, como *pretexto* e como *fruição do texto*³.

Nesse período, tinha muitas dúvidas sobre o que poderia ser trabalhado em relação a conteúdos, habilidades, escolha de textos e como explorá-los. Minha preocupação era propiciar outros tipos de leituras tanto para os alunos quanto para os professores, mas não conseguia avançar nessa intenção, pois não tinha muita clareza daquilo que estava pretendendo. A certeza que tinha era a de que se fazia necessário dar a eles, professores e alunos, a oportunidade de entrar em contato com outros textos além daqueles que circulavam nos assentamentos.

Além das minhas incertezas pedagógicas, havia um conjunto de dificuldades nesse trabalho. Meus encontros com os professores eram realizados mensalmente, tínhamos oito horas de trabalho garantido, mas pouco desse tempo era aproveitado para discussões teóricas. A parte administrativa do projeto ocupava grande parte de nosso tempo e isso comprometia

³ Sobre as possíveis posturas de leitores diante do texto, ver Geraldi (1997).

significativamente o trabalho, pois, na hora de tratar de assuntos pedagógicos, todos já estavam cansados e sem motivação para discussões.

Em um desses encontros, tive a idéia de selecionar um texto que pudesse subsidiar minhas discussões com esses professores. Mas que tipo de texto selecionar? Qual seria a pertinência desse texto? Para que o utilizaria? O que pretendia com ele? Será que eles iriam gostar? Diante de todas essas dúvidas, escolhi um texto que serviu de prefácio para um livro que tratava da política na educação popular⁴. Nesse texto, o autor usou a fala do lavrador Antônio Cícero de Souza, Ciço, apenas, para problematizar o conceito de educação. A escolha desse texto estava atrelada ao que eu queria discutir com os professores, ou seja, o saber dos alunos, a função da escola, o significado de aprender a ler e a escrever, o papel do professor nesse processo dentre outros questionamentos.

Ao iniciar o trabalho, pedi aos professores que lessem silenciosamente o texto escolhido, porque, em seguida, faríamos uma discussão sobre ele. Ao término da leitura, conversamos sobre o seu conteúdo, estabelecemos relações entre o texto e a nossa prática. O grupo manifestou ter gostado muito da discussão e até pediu para que nos nossos próximos encontros sempre houvesse esse momento de leitura de um texto que tivesse relação com a prática pedagógica.

Fiquei satisfeita com as discussões desencadeadas pela leitura do texto, mas, ao mesmo tempo, imaginando que esses sujeitos não tinham o hábito de leitura, comecei a investigar quais tipos e gêneros de textos⁵ eles liam. O que pude confirmar, através de seus depoimentos, é que esse grupo lia com frequência diferentes textos, porém em sua maioria eram aqueles produzidos e enviados pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais como, por exemplo, jornais, panfletos e comunicados. Enfim, materiais destinados aos sindicalizados com a finalidade de informar, formar e politizar.

A partir desse levantamento e de nossas discussões, pude confirmar que o grupo se interessava pela leitura, contudo o acesso aos materiais de leitura era dificultado pela falta de recursos financeiros para comprá-los e não havia um local onde os professores pudessem

⁴ Cf. Brandão ([S.d]).

⁵ São chamados gêneros textuais ou de discurso as formas de dizer *relativamente estáveis* numa sociedade. As pessoas reconhecem listas, cheques, convites, cartazes, receitas médicas, bulas de remédio, cheques, cartas etc. Esses gêneros são conhecidos e reconhecidos tanto pela forma dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e pelo estilo de linguagem que permitem. Os tipos de texto – narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos – são generalizações sobre as propriedades de textos de variados gêneros (notas de aula ministrada pela professora Roxane Rojo, em abril de 2005).

pegá-los emprestados. Nas escolas da região, segundo depoimento de alguns professores do PRONERA, havia livros didáticos, alguns livros de literatura, dicionários e enciclopédias, mas eram de uso exclusivo dos professores que atuavam nessas escolas e pelos alunos regularmente matriculados nelas. Por fim, professores e alunos do PRONERA não podiam utilizá-los.

Problematizando as minhas observações preliminares sobre as práticas de leitura dos professores, perguntava-me: quais seriam as práticas de leitura dos alunos desses professores? Que gêneros textuais circulavam nas salas de aula, se não havia material de leitura disponível que não fossem as histórias de vida? Em que medida estaríamos contribuindo para o “letramento”⁶ desses alunos e professores?

No ano de 2002, participei de outro projeto voltado para Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O trabalho durou oito meses. Nesse projeto, denominado ALFA LETRA, o objetivo principal era também a formação de professores da EJA, mas o diferencial desses sujeitos é que eles possuíam formação superior e trabalhavam em escolas de ensino regular no meio urbano.

Apesar da formação dos professores e da localização das escolas ser em zona urbana, onde se presume que o acesso a vários gêneros textuais é facilitado pela infra-estrutura de uma cidade grande, durante o período de desenvolvimento do projeto, chamaram-me a atenção os textos que circulavam nas salas de aulas desses professores. Em sua maioria, eram textos extraídos de tradicionais cartilhas de alfabetização (isso quando não utilizavam as cartilhas na íntegra), textos de livros didáticos de 1ª a 8ª série, panfletos ou reportagens extraídas de jornais ou revistas. A seleção e a utilização, em salas de aula, de diferentes gêneros textuais era algo que também não fazia parte da prática desses professores.

Ao questionar a respeito dos procedimentos e materiais impressos utilizados, ouvia as seguintes respostas desses professores: i) “Esses são os textos que circulam no dia-a-dia dos nossos alunos. Eles têm que ser informados daquilo que está acontecendo na nossa sociedade e ao levar para a sala de aula notícias de jornais e panfletos, estou trabalhando com eles essas

⁶ Letramento está aqui sendo entendido na acepção de Soares (2001, p. 40), quando a autora explicita que “o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. Esse conceito será retomado mais adiante, no Capítulo 4.

informações”; ii) “Eu trabalho outros tipos de texto⁷ também, mas normalmente utilizo textos de cartilhas, pois são textos curtos e as propostas de atividades já vêm prontas, do jeito que eu preciso; iii) “Uso sempre a cartilha. Os alunos gostam e eu também. Meu trabalho fica mais organizado, pois o passo-a-passo está todo ali. É só seguir. É muito raro eu trabalhar com outros textos nas minhas aulas”⁸. Utilizando-me das palavras de Belmiro (2001), ficava-me questionando se esses textos que circulavam nas salas de aula desses professores, não seriam apenas *leituras imediatas, utilitárias* que acabam por privar o aluno de uma ampliação do seu universo cultural. O que justificaria essas práticas?

Assim, a partir da análise da experiência que tive em dois projetos tão diferenciados, perguntava-me: mas, afinal, o que é que os jovens e adultos lêem na escola? O que os professores selecionam para a leitura de seus alunos? Como selecionam esses textos? Qual(is) concepção(ões) de leitura privilegiam? Quais seriam os condicionantes das concepções e escolhas feitas pelos professores? Existe o lugar para a literatura, para a leitura envolvendo o imaginário e a sensibilidade, na formação de jovens e adultos? E ainda: sabendo das dificuldades de acesso ao impresso, aos textos escritos que ultrapassam os níveis do que é possível produzir cotidianamente, sobretudo no meio rural, é possível pressupor que haja possibilidade de “escolha” por parte dos professores?

O fator preponderante na escolha do objeto de pesquisa deste estudo foram as observações que pude fazer durante minha participação nos dois projetos anteriormente citados – o PRONERA e o ALFA LETRA.

A definição pelo recorte no meio rural tem também sua origem em minha própria trajetória de vida. Meus pais nasceram e foram criados na zona rural. Meu pai trabalhou muitos anos no campo e não teve acesso à escola; minha mãe, professora alfabetizadora na zona rural, dava aulas em turmas multisseriadas e concluiu o magistério no início da década de 80, através de uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para a formação de professores em serviço; e eu estudei, dos seis aos nove anos, em escola de meio rural. Portanto, sempre mantive, e ainda mantenho relações com pessoas desse meio que não tiveram acesso à leitura e à escrita na infância e na adolescência ou que tiveram limitado

⁷ Na fala desta professora, quando se refere a *tipo* de texto, na verdade ela está se referindo a *gênero*. No senso comum, esses dois conceitos geralmente se misturam, pois não há entendimento de que os gêneros não são tipos de texto.

⁸ Depoimentos fornecidos por três professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, integrantes do projeto ALFA LETRA, no ano de 2002.

acesso à cultura escrita. Muitas dessas pessoas, na verdade, fazem parte da minha família e esses sujeitos utilizam a leitura e a escrita com pouca frequência e com certa limitação.

Explicitados os motivos profissionais e pessoais que culminaram no meu interesse em pesquisar a Educação de Jovens e Adultos no meio rural, descrevo, a partir de agora, como foi a negociação para a minha entrada em campo, apontando os desafios enfrentados; a seguir, apresento uma caracterização das comunidades rurais em que se localizam as escolas da EJA pesquisadas e, finalmente, comento de forma breve o acesso a esses estabelecimentos de ensino. Necessário se faz esclarecer que o termo comunidade está sendo entendido aqui como o lugar de funcionamento das escolas, de “pertencimento dos moradores” (SOUZA, 2003, p. 34).

1.2 O processo de escolha dos sujeitos e a entrada em campo

Para a realização deste estudo, mapeei algumas escolas que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no meio rural, em municípios próximos a Belo Horizonte/MG. A partir desse mapeamento inicial, foram localizadas escolas em cinco diferentes municípios, com as quais fiz contato telefônico. Algumas delas não atendiam às expectativas – não possuíam turmas da EJA nas séries iniciais – ou a localização não permitia o meu acesso freqüente, dada a distância, o custo das viagens e a minha disponibilidade de tempo para realização deste estudo.

Feito esse levantamento, optei pela realização da pesquisa em um município indicado por dois professores da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Para essa escolha, considerei as informações que me foram dadas sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido por aquela universidade, em parceria com o Sindicato de Professores do município; e o envolvimento, o interesse de alguns funcionários, desse mesmo Sindicato, pela discussão da temática sobre a Educação de Jovens e Adultos. Atraída por esse interesse, entrei em contato com uma funcionária do Sindicato⁹, expliquei o propósito da pesquisa e consegui agendar uma entrevista. Durante esse encontro, apresentei com detalhes meus objetivos, tive

⁹ Funcionária do Departamento de Formação do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE). Por uma questão ética, preservei o nome da pessoa que me recebeu no Sindicato e que tão gentilmente me ajudou nessa primeira empreitada. A ela, meu agradecimento.

informações sobre as escolas da EJA que estavam em funcionamento no meio rural e soube que a proposta tinha sido muito bem aceita pela coordenadora pedagógica da EJA do município, que, em conversa informal com meu contato, havia se disponibilizado a me ajudar. Entretanto, haveria necessidade de formalizar o pedido à secretária municipal de educação do município, pois era necessária sua autorização para a realização da pesquisa.

Contando sempre com a ajuda de uma funcionária do Sindicato, finalmente, no mês de janeiro de 2007, consegui agendar uma entrevista com a secretária de Educação do município, uma vez que diversas tentativas já tinham sido feitas desde o mês de novembro do ano anterior. No dia do encontro, conversei com a funcionária do Sindicato que estava me dando apoio, aproximadamente, trinta minutos antes do horário agendado na Secretaria. Seguimos juntas até o prédio da Prefeitura no carro particular dessa pessoa. Antes de descermos do carro, ela pegou-me de surpresa quando comentou “temos que ensaiar o que vamos falar. Você não vai dizer o que quer estudar de cara. Você vai dizer que quer conhecer as escolas e pronto, porque corremos o risco dela barrar”.

Nesse momento, senti-me apreensiva, não sabia que poderia ser dessa forma. Até então, tudo parecia muito simples, acessível e tranquilo. Ouvi com atenção a orientação da funcionária do Sindicato e só então entramos no prédio. Demoramos cerca de vinte minutos para sermos recebidas. Para esse encontro, e com o intuito de formalizar a solicitação, levei uma carta de apresentação do Programa de Pós-Graduação da UFMG. Ao chegar ao gabinete da secretária, recebemos, por parte dela, pedido de desculpas pelo atraso, comentou que estava aproveitando para organizar o espaço e continuou o que estava fazendo antes da nossa entrada, sem se preocupar: recolhimento de papéis dos armários, esvaziamento da lixeira, organização da mesa de trabalho etc. A conversa foi iniciada pela funcionária do Sindicato que me acompanhava. Essa funcionária comentou meu interesse em visitar as escolas e, em seguida, pediu que eu falasse um pouco da proposta. Como já tinha sido alertada para não dar muitos detalhes, cumpri esse acordo. A conversa durou cerca de quinze minutos e, finalmente, fui aceita para a realização da pesquisa no município. Restava apenas entrar em contato com a coordenadora pedagógica da EJA para organizarmos nosso trabalho. A secretária ainda me pediu que aguardasse a primeira semana de fevereiro para só então fazer contato, pois o início do ano letivo era bastante atribulado. Tudo acertado, ao sairmos do escritório, um fato curioso aconteceu: já quase na saída do andar, a atendente chamou-nos de volta para pegarmos um envelope que havíamos “esquecido sobre a mesa” da secretária. Esse envelope era o mesmo que continha a carta de apresentação do Programa de Pós-Graduação e que havia sido

entregue à secretária de Educação no momento da apresentação. Resolvido o “engano”, não foi preciso trocar uma palavra, pois ao olharmos uma para a outra ficou claro que o encontro não havia sido como esperávamos, ou seja, com receptividade. Entretanto, demonstrando certa cumplicidade, não comentamos o episódio uma com a outra. Despedimo-nos, confiantes e esperançosas de que havíamos, finalmente, dado início aos trabalhos.

Conforme combinado, após a primeira semana de fevereiro, entrei em contato com a secretária de Educação para marcarmos um encontro com a coordenadora pedagógica da EJA. Nas primeiras ligações para a Prefeitura, a secretária estava sempre em reunião e não podia atender os telefonemas. Ligava em seu telefone celular, número disponibilizado pela própria secretária durante o encontro de apresentação, mas as ligações eram imediatamente desligadas ou uma outra pessoa atendia e dizia que a secretária não estava naquele momento ou não podia atender. Deixava recado e não havia retorno. E-mails também foram enviados, mas não obtive resposta. A idéia de procurá-la pessoalmente também foi levantada, mas ao comunicar à funcionária do Sindicato que estava me ajudando, ela me fez desistir, pois acreditava que eu não seria recebida sem agendamento prévio.

Outras tentativas continuaram sendo feitas até que, no final do mês de fevereiro, através de uma informação da recepcionista da Secretaria de Educação, soube que a coordenadora da EJA havia sido substituída por outra pessoa e que esta trabalhava apenas no período da manhã. Fiquei curiosa em saber como uma coordenadora da EJA faria o acompanhamento dos trabalhos nas escolas, se seu horário de trabalho era apenas no turno matutino e as aulas eram ministradas apenas no período noturno. Existiria realmente acompanhamento das aulas? Como a coordenadora pedagógica se organizava com os professores? Respostas a essas questões me interessavam muito, afinal, um dos meus objetivos de pesquisa, inicialmente, era observar como se dava o processo de formação em serviço desses professores e como era o acompanhamento pedagógico oferecido pela Secretaria.

Insistimos, eu e a funcionária do sindicato, em fazer contato com essa nova coordenadora, mesmo sem autorização prévia da secretária de Educação, mas também foi em vão. Com o passar do tempo, percebi mais claramente as dificuldades de comunicação e obtenção de dados sobre a realidade da EJA nas comunidades rurais do município. O acesso às informações estava cada vez mais difícil e a falta de contato com alguém do setor de Educação da Prefeitura – a secretária de Educação ou a coordenadora da EJA – estava transformando esse período numa espera angustiante. Nessa fase, a professora orientadora

desta pesquisa também tentou negociar e chegou a ligar do seu número particular para a secretária de Educação do município, numa tentativa de formalizar o pedido e, até mesmo, de agilizar os procedimentos para entrada em campo. A conversa foi amigável e a secretária demonstrou certa receptividade, comentando que a pesquisa já estava autorizada e que aguardava apenas o meu contato. Entretanto, muito me surpreendeu essa informação, pois se a pesquisa estava autorizada, por que precisaria fazer contato novamente com ela? Por que não poderia tratar diretamente com a coordenadora da EJA? O que estaria dificultando tanto a entrada em campo? Um contato posterior, infelizmente, não aconteceu dadas as dificuldades explicitadas, mas acredito que a forma de entrada no município, através do Sindicato, tenha dificultado as negociações. Analisando com mais cuidado as situações vivenciadas, tais como o contato com a coordenadora da EJA e sua aceitação da proposta, antes mesmo de falarmos com a secretária de Educação, e a orientação para que não fornecesse detalhes da pesquisa durante conversa com a secretária, já me dava indícios de que não seria uma negociação fácil. Por fim, acredito que a pesquisa não era bem-vinda naquele momento e que a insistência para que eu fizesse contato, quando isso já havia sido feito, inclusive com a apresentação da carta formal expedida pelo Programa de Pós-Graduação, era apenas uma forma de ser vencida pelo cansaço. Afinal, em nenhum momento a pesquisa foi explicitamente negada.

Desanimada com esses percalços e apreensiva com o passar do tempo destinado à pesquisa, optei por fazer a proposta de estudos a outro município, denominado Caeté, pertencente à Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)¹⁰, até então não contatado no levantamento inicial, por desconhecimento de que houvesse Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas comunidades rurais. A escolha deste município justifica-se pela indicação de uma colega que reside no município, trabalhou na Secretaria Municipal de Educação e que prontamente fez o primeiro contato com a coordenadora técnica explicando sucintamente nosso interesse. Em pouco menos de dez dias, já tínhamos em mãos o telefone particular da coordenadora técnica e o retorno de que a Secretaria de Educação tinha interesse em colaborar.

Feito o contato inicial, por telefone, no final do mês de março, em apenas dois dias consegui agendar uma entrevista para apresentação da proposta de pesquisa. Nessa entrevista, fui muito bem recebida e inclusive contei com a participação da coordenadora pedagógica da EJA, que foi especialmente convocada. Já nesse primeiro encontro, obtive a autorização para dar início

¹⁰ A Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) é composta por 34 municípios, com uma população estimada em 4.934.210 habitantes e área de 9.459,10 km², aproximadamente, de acordo com dados do IBGE em contagem feita no ano de 2007, segundo os municípios.

aos trabalhos e também ficou acertado o uso do transporte da Prefeitura para a visita às escolas – o mesmo usado pelos professores e pelos alunos.

Diferentemente, do encontro que tive com o primeiro município contatado, avaliei que a conversa havia sido muito produtiva e um dado muito interessante chamou-me a atenção: percebi um grande interesse da coordenadora técnica em colaborar com os estudos e ter acesso aos resultados. Sempre muito solícita, ela também agilizou todos os procedimentos para a entrada em campo: conversou com as diretoras das escolas que ofertam EJA no meio rural, agendou minha primeira visita a uma das escolas com a coordenadora pedagógica da EJA e colheu autorização das professoras para a pesquisa¹¹. Além disso, destaco que as únicas exigências feitas pela coordenadora técnica eram a de que o nome do município fosse declarado na pesquisa e de que a Secretaria Municipal de Educação tivesse acesso ao documento final.

1.3 O contexto: as três comunidades rurais

Os dados empíricos foram coletados em três comunidades rurais, nas quais se encontram as três escolas da EJA definidas para a pesquisa, únicas da rede pública de ensino de Caeté, localizadas no meio rural: distritos de Morro Vermelho e Penedia e povoado de Rancho Novo¹².

Caeté está localizada a aproximadamente 51 quilômetros de Belo Horizonte. De acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2000, a população do município, como demonstra o quadro a seguir, é de 36.299 habitantes¹³. Na área urbana, a população é estimada em 31.636 habitantes e na zona rural em 4.643. Verifica-se pequena predominância do gênero feminino sobre o masculino, e expressiva diferença entre a população urbana e a rural:

¹¹ De acordo com as normas do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP), cada sujeito envolvido na pesquisa deve assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com o uso dos dados em pesquisas acadêmicas.

¹² Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2007), uma das acepções para o termo distrito é “pequeno povoado ou vila que cresce ao lado de alguma cidade e é parte dela, bem como o terreno ao seu redor”. O termo povoado também é apresentado pelo mesmo dicionário como “lugar que reúne poucas casa habitadas; vilarejo, lugarejo, aldeia, povoação”.

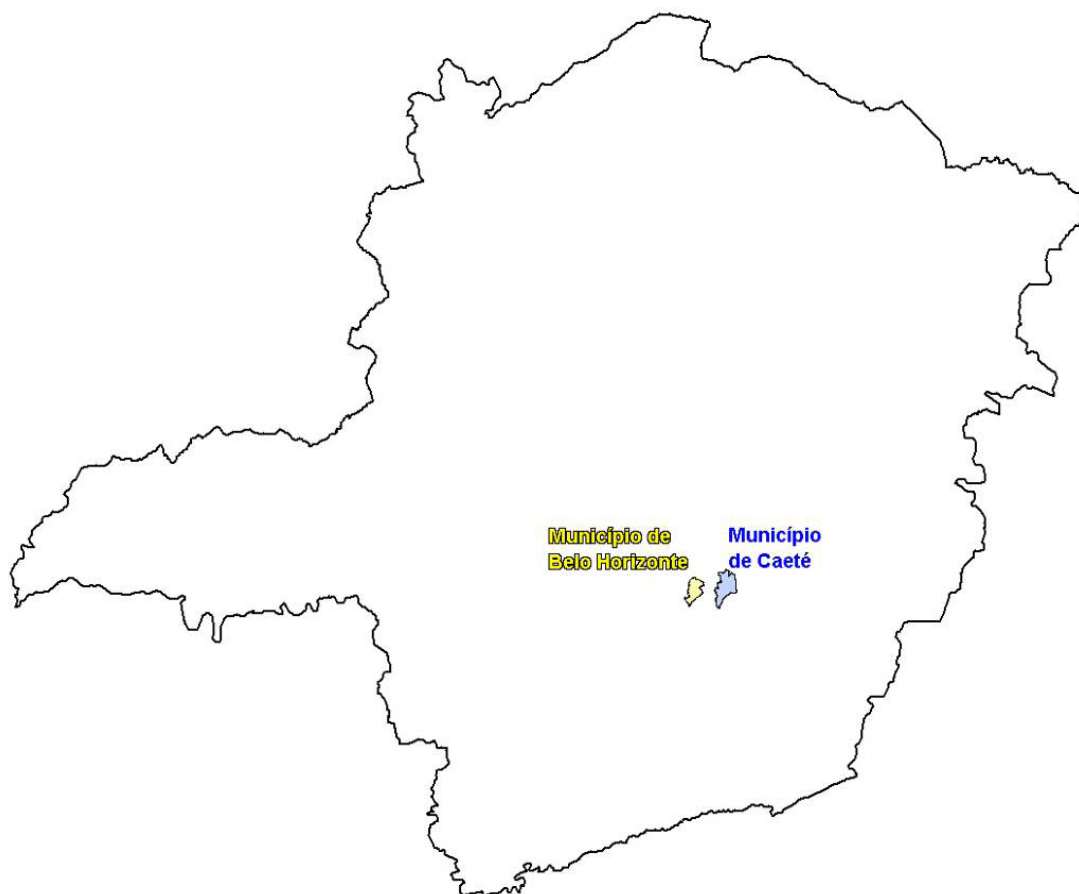
¹³ De acordo com o IBGE, na Contagem e Estimativas da População 2007, em 1º de abril de 2007, segundo os municípios, Caeté possui 39.039 habitantes.

Tabela 1: População do município de Caeté-MG

Censo 2000				
Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural
36.299	17.678	18.621	31.656	4.643

Fonte: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Figura 1 - Inserção da área do estudo em Minas Gerais



A seguir passo a caracterizar cada uma das três comunidades rurais.

1.3.1 Distrito de Morro Vermelho



Figura 2 - Rua principal de Morro Vermelho



Figura 3 - Estrada de acesso a Morro Vermelho



Figura 4 - Igreja matriz de Morro Vermelho



Figura 5 - Lateral da igreja matriz de Morro Vermelho

Localizado a 8 km de Caeté, no trecho da Estrada Real Caeté-Sabará, Morro Vermelho é um dos distritos mais antigos de Minas Gerais, de acordo com dados da Prefeitura do município¹⁴. Segundo a tradição local, sua origem remonta aos idos do século XVII, por volta do ano de 1650, quando ainda era conhecido pelo nome de “Vira Copos”, que teria sido fundado no cume de um dos morros que cercam o distrito, na região conhecida como Carranca. Após um

¹⁴ Dados referentes aos distritos e povoado foram coletados durante o período de visitas às comunidades rurais e também no mês de janeiro de 2008, junto ao escritório da EMATER, em Caeté-MG, bem como na Secretaria Municipal de Meio Ambiente. As informações aqui apresentadas encontram-se registradas em relatórios e documentos consultados com a ajuda dos funcionários de cada um dos órgãos citados. Um dos relatórios consultados e que tive acesso foi o de *Zoneamento Ecológico - Econômico do Município de Caeté (ZEE)*, produzido por encomenda da prefeitura à empresa *Brandt Meio Ambiente*, em junho de 2007. Algumas das fotografias que constam neste trabalho também foram gentilmente cedidas pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente e constam no relatório referido.

grande incêndio ocorrido no arraial, a população decidiu se instalar onde hoje está Morro Vermelho, um lugar cercado por montanhas, matas e cachoeiras e que deve sua denominação à existência de um morro em seu entorno, cuja vegetação escassa deixava exposta a rocha de cor avermelhada e que hoje sedia o cruzeiro. Por esse motivo, Morro Vermelho também é conhecido como Morro da Santa Cruz.

O distrito tem arquitetura colonial, representada pela Matriz de Nossa Senhora de Nazaré e pela Capela do Rosário. A população preserva as tradições de suas festas e manifestações diversas, como a Cavallhada, a Festa da Padroeira, a Contradança e o Aluá.

De acordo com pesquisa realizada pela Prefeitura Municipal de Caeté, no distrito de Morro Vermelho há um grande potencial para o turismo cultural e para o turismo de natureza, pois é onde se localiza a maioria das cachoeiras e ruínas do município, além de trilhas para a prática de diversas modalidades esportivas.

O distrito de Morro Vermelho tem uma população de 884 habitantes, é dotado de calçamento nas principais ruas, redes coletoras de esgoto, energia elétrica e serviço de telefonia pública e residencial. A água ainda não é tratada, mas há uma grande campanha da Prefeitura para que isso aconteça. Entretanto, os moradores discordam da campanha, pois se recusam a pagar pelo serviço. Morro Vermelho possui pequenos comércios para venda de produtos alimentícios, agrícolas, materiais de construção e vestuário. A comunidade ainda dispõe de uma Associação Comunitária bastante ativa e uma pousada que recebe, ao longo do ano, muitos turistas.

1.3.2 Distrito de Penedia



Figura 6 - Fachada de imóvel em Penedia



Figura 7 - Fachada da escola

Distante cerca de 10 km de Caeté, é a ocupação mais próxima da sede. A população é de 1.613 habitantes. O distrito de Penedia foi criado em 30 de outubro de 1842, de acordo com informações da Prefeitura. Até o ano de 1943, o distrito era conhecido como Penha, possivelmente esse nome foi dado em função da existência da igreja de mesmo nome, Nossa Senhora da Penha. A maioria dos moradores da comunidade, principalmente os mais velhos, ainda usa essa mesma denominação.

Segundo informações da Prefeitura, o cartório do distrito e grande parte de seus moradores teria se mudado para Caeté no ano de implantação da Companhia Siderúrgica Barbará, em 1932, graças às novas oportunidades de emprego. Atualmente, o distrito é visto pelos dirigentes da Prefeitura de Caeté como uma área de interesse urbano, tendo em vista sua proximidade da sede e a existência de um condomínio fechado, denominado Quintas da Serra, que é habitado por pessoas de muito boas condições financeiras e que empregam grande parte dos moradores da comunidade. Os empregos ofertados são, em sua maioria, de zeladores, empregadas domésticas, capatazes, caseiros etc. Os donos das propriedades, geralmente, estão presentes apenas nos finais de semana. Durante a semana, eles vivem e trabalham na capital ou em cidades próximas. Grande parte dos alunos da EJA, em Penedia, trabalha para essas pessoas.

A Serra da Piedade, na entrada do município, faz parte do distrito e representa o principal atrativo turístico de Caeté. O público alvo da Serra, além dos visitantes que têm interesse por sua beleza e excentricidade, é dividido basicamente em dois grupos: os interessados no turismo religioso, que se deslocam até a Serra para pagar promessas, rezar e acompanhar as romarias e jubileus, e os interessados no turismo científico e pedagógico, que visitam o Observatório Astronômico Frei Rosário, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A principal via de acesso ao distrito possui calçamento de pedras e é entrecortada por estradas de terra que dão acesso às propriedades mais distantes. Penedia conta ainda com iluminação pública, serviços de telefonia também pública e residencial. No distrito, não existem centros comerciais, apenas as chamadas vendas¹⁵. Segundo a professora Joana, que reside no distrito, atualmente há um movimento organizado por um antigo proprietário de grande parte das terras da Penedia, para que o distrito seja elevado à categoria de zona urbana. Essa pessoa,

¹⁵ A palavra venda aparece no Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2007), como “pequena mercearia ou bar em que funciona também uma pequena mercearia”.

cujo nome não foi divulgado, no ano de 2007, estava recolhendo a assinatura dos moradores para dar entrada com um processo junto à Câmara Municipal de Caeté.

1.3.3 Povoado de Rancho Novo



Figura 8 - Vista superior e frontal de imóvel em Rancho Novo



Figura 9 - Arredores da escola em Rancho Novo



Figura 10 - Imóvel em frente à escola de Rancho Novo

O povoado está localizado a aproximadamente 15 km de Caeté e possui 800 habitantes. Pouco se sabe da sua história, mesmo na Prefeitura, porém, de acordo com informações da Secretaria de Meio Ambiente de Caeté, sua fundação está ligada à atividade dos tropeiros no início do século XVIII.

Como nas outras duas comunidades descritas, o povoado dispõe de calçamento feito com pedras, apenas nas vias principais. Há iluminação pública e também nas residências, serviços

de telefonia pública e em algumas moradias, redes coletoras de esgoto, bem como uma venda onde são comercializados produtos alimentícios, agrícolas, materiais de construção, bebidas, dentre outros artigos.

O potencial turístico de Rancho Novo é incipiente, o que mais se destaca é a paisagem natural. Segundo informações da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Caeté, esse povoado caracteriza-se como uma das áreas mais carentes de Caeté, seja em termos de renda, saúde ou educação. De acordo com depoimentos das professoras e da direção da escola do povoado, os índices de alcoolismo e suicídio, entre os moradores, são bastante altos, devido ao desemprego, que é a maior preocupação dos moradores. Assim, muitos acabam deixando o povoado em busca de oportunidades nas cidades.

1.4 As escolas rurais

O trabalho de pesquisa foi realizado em três escolas rurais¹⁶ que pertencem ao sistema público de ensino do município de Caeté, região metropolitana de Belo Horizonte. Visando à preservação da identidade das escolas, optei por nomeá-las com letras do alfabeto (Escolas A, B e C), a fim de que se possam evitar associações de qualquer natureza entre as instituições.

As três escolas incluídas na pesquisa oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental para os quatro primeiros anos de escolaridade em dois turnos, manhã e tarde, e à noite ofertam a Educação de Jovens e Adultos, primeiro segmento (1ª a 4ª série). A continuidade de estudos, para conclusão da educação básica, é ofertada apenas na sede do município de Caeté e a Prefeitura disponibiliza transporte escolar diário para todos aqueles que se interessarem. De forma geral, as escolas possuem estrutura física adequada, não apresentando nenhum problema que mereça destaque.

A seguir, caracterizo cada um dos três estabelecimentos de ensino.

A Escola A foi construída em local de destaque no distrito, logo atrás da igreja matriz. Os recursos didático-pedagógicos disponíveis são mimeógrafos, computador e impressora

¹⁶ No Capítulo 3, tratarei da educação no meio rural brasileiro, explicitando o conceito de rural adotado nesta pesquisa.

matricial. A escola conta com três salas de aula, um banheiro feminino e outro masculino, sala da diretoria com banheiro, cantina – onde é servida diariamente a merenda escolar coletiva –, pátio externo e uma pequena horta.

Durante o tempo de permanência na escola, não observei a presença de recursos audiovisuais, como televisão e vídeo. O prédio também não conta com uma biblioteca. Em cada sala de aula, há uma pequena estante onde estão dispostos diversos livros didáticos para consulta do professor.

Atualmente, a Prefeitura está desenvolvendo um projeto para ampliação do número de salas de aula, de acordo com informações da vice-diretora da unidade, pois a quantidade existente não é suficiente para atender às demandas da comunidade.

A Escola B está localizada às margens da estrada de acesso ao município de Caeté. Dotada de quatro salas de aula, biblioteca, cantina, uma pequena sala denominada “sala de reforço” – destinada ao acompanhamento pedagógico de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e que por isso demandam um atendimento individualizado –, secretaria, dois banheiros (um feminino e outro masculino), diretoria e grande área externa cimentada, destinada aos momentos de lazer das crianças e, também, às aulas de Educação Física.

Os recursos didático-pedagógicos disponíveis são mimeógrafos, livros didáticos, TV, videocassete, aparelho de som, computador e impressora matricial. É a única escola pesquisada em que há um funcionário no turno da noite responsável pela distribuição da merenda escolar e pelo fechamento do prédio ao final das aulas. Nas outras duas escolas, A e C, essa função é exercida pelas professoras ou pela direção, sendo a merenda preparada pelas cantineiras do turno da tarde e “esquentada” por um desses profissionais à noite.

Na Escola C, logo na entrada, encontra-se em destaque na fachada uma placa com a denominação “Escola Rural”. Localizada no único povoado ainda existente no município, o prédio, recém reformado, conta com quatro salas de aula, biblioteca, dois banheiros, cantina e uma pequena sala da direção em ambiente dividido com a secretaria. Não há pátio na escola, pois a construção do prédio foi feita em terreno irregular. O espaço disponível para socialização dos alunos encontra-se dentro da própria escola, em uma pequena área central onde há três mesas grandes, cada uma com dois bancos, onde é servida a merenda escolar.

Os recursos didático-pedagógicos disponíveis são mimeógrafo e livros didáticos. Segundo informações das professoras, havia um computador na escola, mas foi furtado e a Prefeitura, até o final desta pesquisa, ainda não havia realizado a reposição do equipamento.

Dentro dos limites do terreno da escola, há uma horta, produzida com o apoio da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG), na qual trabalha um senhor que cuida das hortaliças e com a venda das mesmas, retira o próprio sustento. Os alunos da escola também se beneficiam com os alimentos produzidos na horta.

Destaco que as três escolas contam com uma boa infra-estrutura, instalações hidráulica e elétrica e cada uma delas dispõe de uma linha telefônica.

Em relação ao acesso a essas escolas, é preciso dizer que ele é garantido através do transporte escolar, disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Caeté. Diariamente, às 17h, as professoras viajam em um ônibus, junto com os estudantes e os funcionários da prefeitura que estão retornando para suas casas ao final do dia.

A garantia de utilização desse transporte é feita mediante apresentação de uma carteirinha de autorização concedida pelo Departamento de Transportes da Prefeitura. As poltronas são disputadas entre os passageiros, pois não há assentos suficientes para todos. Em média, viajam de 10 a 15 pessoas, entre adultos e crianças, em pé. O percurso que fazem em pé não é muito longo, já que nem todas têm como destino final um dos distritos ou o povoado e desembarcam no meio do caminho, às margens da estrada. Ao chegar às comunidades, esse mesmo ônibus retorna imediatamente para Caeté, a fim de transportar os alunos que estudam no período noturno. O retorno para Caeté, ao final do trabalho, é garantido pelo uso de Kombis, que atendem tanto as professoras quanto os alunos, principalmente aqueles que moram em locais mais distantes.

O acesso das professoras às escolas é um dado importante, pois o deslocamento é cansativo e, na maioria das vezes, barulhento, seja pelas conversas e brincadeiras dos alunos ou mesmo pelos buracos nas estradas. Cabe destacar ainda que as professoras, ao se deslocarem para as comunidades rurais no final do dia, estavam a caminho da segunda ou terceira jornada de trabalho e o cansaço, tanto físico quanto mental, era uma constante. De acordo com informações da Secretaria de Educação, o transporte para essas comunidades é destacado com uma das principais diferenças entre trabalhar na cidade e no campo. Em entrevista com a

coordenadora técnica, foi relatado que na zona rural “o acesso dos professores à escola é um ponto a ser considerado, pois, às vezes, o tempo em trânsito é muito grande”.

Muitas vezes, durante o tempo da pesquisa, presenciei as professoras tirando um cochilo durante a viagem e algumas vezes pedindo aos alunos para falarem mais baixo. Nos depoimentos, as professoras também chegavam a comentar sobre o cansaço, a distância percorrida para chegar até as escolas, a poeira das estradas em períodos de seca e o barulho das crianças e adolescentes. Entretanto, elas sempre falavam com prazer do trabalho realizado, do carinho que tinham pelo público da EJA e da facilidade, na atualidade, do transporte escolar. Apresento um comentário de uma das professoras: “(...) igual hoje a Kombi pega na porta e deixa na porta... a facilidade é muito grande (...)”. A fala desta professora remete a um determinado período em que trabalhar no meio rural, em Caeté, exigia que se andassem longas distâncias a pé, de carona ou no lombo de um animal. Para outras professoras, que não faziam uso de nenhum desses recursos, a alternativa era morar na comunidade rural durante os dias de aula e voltar para casa, na cidade, apenas nos finais de semana ou de quinze em quinze dias, conforme a disponibilidade de cada uma. Com relação ao barulho, as professoras comentavam que a conversa era algo típico da idade e que só se tornava um incômodo nos momentos em que elas estavam mais cansadas, mas isso logo passava. Não era algo preocupante ou que merecesse maior destaque.

CAPÍTULO 2

A Educação de Jovens e Adultos

Este capítulo está estruturado em três seções: na primeira delas, apresento um breve relato que resgata, em linhas gerais, as bases legais da EJA, destacando algumas campanhas e programas de alfabetização criados no Brasil ao longo dos anos, explicitando seus objetivos gerais e o contexto histórico em que surgiram. Na segunda, abordo conceito, fundamentos e objetivos desta modalidade de ensino, na tentativa de uma caracterização. Na terceira e última seção, resgato a história da EJA no município de Caeté-MG a partir de sua implantação, descrevendo sua estrutura e funcionamento nos distritos e povoado e apresentando ainda algumas especificidades do trabalho dos professores que atuam com o público jovem e adulto nos meios urbano e rural.

2.1 Um pouco da EJA no Brasil: breve histórico

Mesmo correndo o risco de ser mais uma dentre os pesquisadores iniciantes que fazem este tipo de registro em seus trabalhos, optei por apresentar um breve relato que resgate, em linhas gerais, as bases legais dessa modalidade de ensino, destacando algumas campanhas e programas de alfabetização criados no país ao longo dos anos, explicitando seus objetivos gerais e o contexto histórico em que surgiram, de modo que os leitores deste texto possam conhecer um pouco da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Esta seção, portanto, não tem a pretensão de apresentar um extenso panorama sobre a temática, mas sim situar a Educação de Jovens e Adultos no âmbito das políticas educacionais, a partir de pesquisas realizadas por importantes estudiosos da área, como por exemplo, Beisegel (1974), Paiva (1983), Haddad (1986; 2007), Di Pierro (1992), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro *et al* (2001), Ribeiro (1998; 2003) entre outros.

É preciso dizer também que a tentativa de reconstruir o itinerário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não é uma tarefa simples, conforme já destacou Alencar (2005). Segundo a autora, além desse ensino apresentar múltiplas facetas, nem sempre são encontrados registros das diversas ações realizadas nesse setor. Recorri à afirmação feita por Haddad e Di Pierro (2000), para sintetizar essas considerações:

Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas [que engloba um amplo conjunto de práticas formais e informais ligadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos] implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla [que inclui formação desses educandos inclusive fora de ambientes escolares], estende-se por quase todos os domínios da vida social (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 108).

Explicitados os objetivos que nortearam essa opção sobre a forma de condução e apresentação deste texto, passo a expor, a seguir, esse breve histórico.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil remonta aos tempos coloniais, período em que os religiosos eram responsáveis pela ação educativa missionária com parcela significativa de adultos. Sob acentuada influência européia, a Constituição Imperial de 1824 formalizou garantias de “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109). Apesar de muito pouco ter sido feito nesse sentido, no período Imperial, bastou essa formulação para que fosse garantida a sua presença em Constituições brasileiras posteriores.

Na metade do século XIX, iniciativas voltadas para a instrução popular surgiram em algumas províncias. Entretanto, até 1872, não havia sido feita nenhuma proposta pelo Governo Geral para a criação do ensino voltado para as pessoas adultas.

Com a nova Constituição Republicana, em 1891, a responsabilidade pelo ensino público é delegada às províncias e municípios e os adultos analfabetos ficam proibidos de votar. Essa norma passa a vigorar em um período em que a maioria da população encontrava-se na condição de analfabetismo.

Nas primeiras décadas do século XX, não havia uma política centralizada de educação nacional. Nesse período, associações decidem assumir o propósito de "erradicar" o analfabetismo no Brasil, que atingia aproximadamente 80% da população.

No ano de 1934, a Constituição prevê um Plano Nacional de Educação que no Art. 150, § único, alínea a, prevê o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos e, pela primeira vez, a educação de pessoas jovens e adultas é citada em um documento oficial.

De 1947 até o final da década de 1950, o Serviço de Educação de Adultos leva adiante a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, entre outras ações. A Campanha estimulou uma primeira infra-estrutura para a educação de jovens e adultos, com alfabetização inicial em três meses, tendo como fator importante a ação do voluntariado. Nesse mesmo ano, também foram criadas diversas escolas de Ensino Supletivo. O analfabetismo passa a ser compreendido pelas elites políticas dominantes como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país.

Nas décadas de 1950 e 1960, surgem críticas ao modelo da educação de jovens e adultos por meio de grandes "campanhas", dado o caráter superficial do aprendizado, o curto período de formação e à inadequação da metodologia para o público adulto. No estado de Pernambuco, um grupo liderado pelo educador Paulo Freire propõe cursos organizados com base na realidade dos adultos, através da proposição de um trabalho feito **para** esses sujeitos e não **com** eles. Assim, movimentos de educação e de cultura popular, bem como iniciativas de caráter regional ou local – como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) – propõem a alfabetização como uma ferramenta de participação e consciência política e, nesse sentido, a alfabetização de adultos é vista como uma possibilidade para a transformação social. Contudo, com o Golpe Militar de 31 de março de 1964, vários desses projetos foram extintos por serem considerados de caráter comunista e alguns deles tiveram seus membros perseguidos e exilados.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) surge em 1967, criado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro, caracterizado como assistencialista e conservador, que reedita uma campanha nacional baseada no voluntariado e com material didático padronizado. Ele foi considerado um dos maiores programas da Ditadura Militar e tinha como objetivo erradicar o

analfabetismo e promover a continuidade dos estudos para adolescentes e adultos. Entretanto, somente em 8 de setembro de 1970 – Dia Internacional da Alfabetização –, o MOBRAL constituiu-se em uma prática e, nesse contexto, foi usado como estratégia para fortalecer o regime militar imposto à época, visto que, segundo Paiva (1981), havia um “objetivo escuso” por trás da proposta:

[...] ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista, mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não (PAIVA, 1981, p.86).

De acordo com informações registradas no documento intitulado *Síntese do debate sobre alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas*, divulgado em 2003, no MOBRAL, “apesar da ênfase na pessoa, o objetivo primordial dessa iniciativa limitava-se a fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação humana”¹⁷.

Para Di Pierro (1992), ao MOBRAL era creditada “enorme autonomia” durante os 15 anos de existência (1971-1986), pois sua estrutura era paralela aos sistemas de ensino existentes. Adotava-se uma política de relacionamento direto com os municípios, através da criação de comissões locais que executavam diretamente o serviço educacional, sem ficar na dependência da mediação dos órgãos estaduais de ensino. De acordo com a autora, ao MOBRAL deve ser atribuída “certa difusão geográfica das iniciativas de alfabetização de adultos no país, embora sua memória evoque mais facilmente os reduzidos resultados alcançados em virtude do desperdício de recursos, diretivismo pedagógico, despreparo do pessoal docente e precariedade de funcionamento” (DI PIERRO, 1992, p. 25).

Quando o MOBRAL foi extinto, no ano de 1985, aparece em seu lugar a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, mais conhecida como Fundação Educar, criada através do

¹⁷ Síntese do debate sobre alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/alf01.pdf. Acesso em: 22 jan. 2007.

Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985. Esta Fundação era um órgão de fomento e apoio técnico que tinha o objetivo de acompanhar órgãos estaduais e municipais de ensino e instituições, como associações, igrejas e sindicatos, que recebiam recursos para a execução de projetos. Segundo Alencar (2005), havia um clima de “melhoria e renovação” e isso possibilitou um reflexo positivo para a EJA na Constituição Nacional promulgada em 1988, na qual

se garantiria, a partir do artigo 208, o direito ao ensino de primeiro grau público e gratuito a todos os cidadãos brasileiros, independentemente da idade. Além disso, outras disposições legais vieram somar-se a esse propósito, estabelecendo um prazo de dez anos para que sociedade civil e governo enfrentassem seriamente o problema do analfabetismo no país (ALENCAR, 2005, p. 13-14).

Segundo Machado (1998, p. 6), as três diferenças marcantes entre o MOBRAL e a Fundação Educar eram que esta última: 1) estava dentro das competências do Ministério da Educação (MEC); 2) promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do “apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas” (Parecer CNE/CEB n. 11/2000) e 3) tinha como especialidade a educação básica.

Contudo, em 1990, a Fundação Educar foi extinta sem que houvesse um período de transição. Segundo Di Pierro (1992, p. 25), “os municípios viram-se diante das alternativas de encerrar as atividades ou assumi-las com recursos próprios, sem que para isso tivessem acumulado experiência gerencial ou técnica”. Desse modo, as responsabilidades educacionais da União foram repassadas diretamente para os municípios.

No ano de 1971, a Lei Federal 5.692 consagrou a extensão da educação básica obrigatória de quatro para oito anos, assim chamada Ensino de Primeiro Grau, e, ao mesmo tempo, estabeleceu as regras básicas para o provimento de Educação Supletiva, que corresponde ao grau de ensino destinado ao público jovem e adulto. Pela primeira vez na história, um capítulo específico na legislação educacional brasileira foi destinado ao ensino para jovens e adultos. De acordo com Di Pierro et al. (2001, p.62), essa Lei fez distinções entre as várias funções: “a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativo ao aperfeiçoamento

ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização”.

Destaco ainda que a flexibilidade foi um dos aspectos mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5.692/71 àqueles que não haviam realizado ou concluído em idade própria a escolaridade obrigatória. O ensino, a partir de então, pôde ser organizado em várias modalidades, como cursos supletivos, centros de estudo, ensino a distância, dentre outras. Para Di Pierro et al. (2001), cada uma dessas modalidades assim se caracterizava:

Nos cursos, freqüentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a freqüência é livre. A avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo. As iniciativas de educação a distância dominantes são as que se realizam por televisão, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada, em telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor (DI PIERRO et al., 2001, p. 62).

Temos, portanto, em 1986, a fundação da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), originária da articulação entre as Organizações Não Governamentais (ONGs), com vistas à promoção da formação de educadores, buscando influenciar as políticas públicas e editando a revista *Alfabetização e Cidadania*.

Em 1989, surge o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em São Paulo, na gestão do educador Paulo Freire, na Secretaria de Educação do município. O movimento é baseado num modelo de política pública de alfabetização de pessoas jovens e adultas através da articulação entre Governo e organizações da sociedade civil.

Segundo Ribeiro (1998, p.34), a história da educação de jovens e adultos no Brasil entra na década de 1990 “reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental”. Para a autora, essa década apresentou desafios, pois a partir da extinção da Fundação Educar, em 1990, ocorreu um “vazio em termos de políticas para o setor” (Op. cit.). Com a extinção desta Fundação, no governo do então Presidente da República, Fernando Collor de Mello, foi criada a Coordenação de

Educação de Jovens e Adultos (COEJA), órgão subordinado à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e responsável pela política nacional da EJA.

Além do COEJA, em setembro de 1990 é criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha por objetivo a redução do índice de analfabetismo num período de cinco anos¹⁸. Entretanto, esse programa não durou nem um ano e o Governo ausenta-se como articulador e indutor de uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos. De acordo com Di Pierro (1992),

[...] em sua face pública, o PNAC pretendeu promover uma mobilização social ampla em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, por meio de assembléias e comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo organismos governamentais e da sociedade civil. Na prática, as comissões criadas tiveram pouco ou nenhum controle efetivo sobre os projetos apoiados e os recursos distribuídos pelo PNAC (Luce, Fávero e Haddad, 1992), cujos critérios e montante permanecem até hoje absolutamente obscuros. A substituição de ministros bastou para levar à morte o Programa. Um ano depois de inaugurado com grande alarde na imprensa, o PNAC foi enterrado como indigente, sem ritual ou anúncio fúnebre. (DI PIERRO, 1992, p. 23)

Em maio de 1993, o Ministério da Educação deu início à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que reconhece a importância da educação básica de jovens e adultos e, segundo Di Pierro (1992, p.26), “coloca metas ambiciosas de atendimento prioritário à população de 15 a 29 anos: propõe-se alfabetizar 3,7 dos 17,5 milhões de analfabetos e prover escolaridade básica a 4,6 dos 18,8 milhões de jovens e adultos com menos de quatro anos de estudos”. Entretanto, esse Plano, como o PNAC, não chegou a se efetivar, ou seja, não saiu do plano da intenção (ALENCAR, 2005).

A partir desse momento, a União ausenta-se da articulação nacional de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil (ALENCAR, 2005). A autora destaca que a partir desse período “as ações no campo da EJA ficaram praticamente sob responsabilidade de entidades civis, que tiveram que arcar sozinhas com as despesas antes divididas com o governo federal” (Ibidem, p.14).

¹⁸ Ver mais a respeito em Machado (1998).

Para Terzi (2002), ao longo da década de 1990 surgiu uma maior preocupação com a educação de jovens e adultos, mesmo com a inexistência de uma política o governo para esta área. Segundo a autora,

[...] várias instituições públicas e privadas, organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos, igrejas, associações, etc., puseram-se a campo implementando projetos de alfabetização. Essa ampliação de trabalhos na área trouxe, pelas suas próprias características, a necessidade de se repensar esse ensino com o intuito de melhor adequá-lo às novas circunstâncias (TERZI, 2002, p.154).

A partir do ano de 1994, com o início da gestão do novo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, algumas mudanças foram observadas no sistema educacional brasileiro, através de algumas medidas político-institucionais no ensino público. Dentre elas, posso citar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, no ano de 1996. Pela Lei, é dever do Estado oferecer esses cursos de forma gratuita e o diferencial apresentado por ela foi a diminuição da idade mínima para a realização de exames supletivos: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. A LDB 9.394/96 traz ainda outra novidade: a educação de jovens e adultos passa a ser vista como uma modalidade de ensino da educação básica, “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, superando o conceito que vigorava até então de Ensino Supletivo.

Nesse mesmo ano, 1996, é criado também o primeiro *Fórum Estadual de EJA*, no Rio de Janeiro. Hoje, em todos os estados, e em várias regiões do interior do país, os fóruns reúnem diversos atores da EJA, nos quais os objetivos principais são a intervenção na elaboração de políticas públicas e a socialização de experiências.

Em 1997, o Governo Federal propõe o Programa Alfabetização Solidária (PAS), uma nova campanha que visa o “combate, a erradicação”¹⁹ do analfabetismo no Brasil, “após um longo período de esvaziamento de ações no âmbito da EJA, em nível federal” (ROCHA, 2004a, p.26). Ainda segundo a autora, este Programa, do ponto de vista formal, foi constituído como uma ONG, mas idealizado pelo Ministério da Educação, um de seus parceiros mais importantes entre 1997 e 2002. Inicialmente, cada módulo do PAS era realizado em apenas seis meses – um mês para a capacitação dos alfabetizadores e cinco meses para o processo de

¹⁹ Para uma discussão mais aprofundada sobre o PAS, ver Rocha (2004a).

alfabetização, em sala de aula. Posteriormente, os módulos passaram para oito meses, estruturados entre planejamento, formação de monitores e as atividades de alfabetização propriamente ditas.

Ao lado do PAS e com o mesmo propósito de erradicar o analfabetismo ou diminuir os índices de analfabetismo absoluto (ROCHA 2004a), foi criado, no ano de 1997, e colocado em prática em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo Andrade e Di Pierro (2004), o Programa é fruto de uma parceria estabelecida entre movimentos sociais, Universidades e Governo Federal e tem como objetivo a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados. Atualmente, o PRONERA está sediado na Superintendência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Em 1997, mais precisamente no mês de julho, é promovida pela UNESCO a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), em Hamburgo, na Alemanha, na qual foram elaborados dois documentos que tratam do direito à “educação ao longo da vida”: a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. A seguir, trecho da Declaração que reconhece que a educação de adultos é mais que um direito:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, não paginado).

Ao ampliar a concepção da EJA, a Declaração de Hamburgo destaca a necessidade de considerar todos os sujeitos envolvidos na EJA, tanto professores quanto alunos, na multiplicidade de contextos nos quais atuam, demandando, assim, por parte do poder público, o reconhecimento das heterogeneidades e a urgência na formulação de propostas que resgatem a diversidade de suas ações.

Em 1998, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), destinado à aplicação de recursos da educação ao Ensino Fundamental. Estados e municípios viram-se então obrigados a destinar 15% de sua arrecadação (dos 25% que devem ser obrigatoriamente investidos na Educação) à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, incluindo a formação do professor que nele atua. A União seria responsável pela complementação dessa verba, se houvesse necessidade. A partir do veto presidencial à lei n. 9424/96, que regulamenta o FUNDEF, de acordo com Alencar (2005),

[...] a Educação de Jovens e Adultos não pode ser considerada para efeito de utilização desses recursos, ficando à margem e sendo tratada, mais uma vez, como Assistência Social e não como uma modalidade de ensino integrada ao Ensino Fundamental, como garante a Constituição Brasileira. Os recursos para o financiamento da EJA (10% restantes) advêm, portanto, da verba destinada a outros setores da educação, que engloba não somente a Educação de Jovens e Adultos, mas também a Educação Infantil, Ensino Médio e Profissionalizante, aposentadorias de professores, etc. (ALENCAR, 2005, p.18-19).

Em 1999, é realizado o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), no Rio de Janeiro, no qual o objetivo era o debate para o estabelecimento de políticas de cooperação entre as esferas do governo e os segmentos governamental e não-governamental, bem como a redefinição da temática sobre a alfabetização, a partir de discussões acerca da formação para o trabalho e cidadania. O II ENEJA é realizado no ano seguinte, 2000, na Paraíba, e teve como objetivo a ampliação das discussões sobre o conceito de alfabetização, iniciados no Encontro anterior, e sobre os projetos da EJA que se encontravam em curso no país, naquele momento.

No ano de 2001, entra em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) que define 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011, dentre elas: i) alfabetizar, em cinco anos, dois terços da população brasileira analfabeta (cerca de 10 milhões de pessoas) e assegurar a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental para 50% dessa população; ii) atender, no segundo segmento do mesmo nível de ensino, todos que tenham concluído a etapa precedente; iii) duplicar o atendimento de jovens e adultos no Ensino Médio.

Ainda em 2001, é realizado o III ENEJA, em São Paulo, cujo tema foi a discussão de questões referentes ao PNE. Nesse mesmo ano, também foi implantado o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos de responsabilidade dos municípios e com possibilidade de recebimento de recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), visto que o número de alunos regularmente matriculados na EJA passou a constar do Censo Escolar. Entretanto, Di Pierro (citado por ALENCAR, 2005) alerta para o fato de que são pouco confiáveis os dados deste Censo em relação à matrícula na EJA, pois as instituições educacionais declaram essas matrículas como sendo do Ensino Fundamental, a fim de captar melhor os recursos do FUNDEF. Para a autora, isso se deve à marginalização da EJA frente às políticas públicas de subsídio ao Ensino Fundamental.

No ano de 2002, mais precisamente no dia 11 de julho, o MEC lançou o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Trata-se de uma avaliação destinada às pessoas matriculadas ou não em uma instituição de ensino que ainda não haviam concluído o ensino regular e encontravam-se acima da faixa etária própria para cursá-lo. Segundo dados do MEC, a criação desse Exame vinha de encontro a duas intenções: a primeira era a de que as secretarias estaduais e municipais de educação utilizassem o Exame como instrumento de certificação de conclusão dos níveis fundamental e médio; e a segunda, era a de que o ENCCEJA funcionaria como um instrumento de avaliação dos programas que ofertassem a EJA.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas na Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, que apresenta princípios e procedimentos para que a educação rural tenha uma identidade, refletindo a peculiaridade constitutiva dessa população, a quem essa educação destina-se. Resultado de reivindicações históricas por parte de organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para todos aqueles que vivem no e do campo, essas diretrizes foram elaboradas pela Câmara da Educação Básica (CEB), em cumprimento ao que foi estabelecido na Lei n. 9131/95 e na LDB 9394/96, através do Art. 28. Ainda nesse mesmo ano, 2002, é realizado o IV ENEJA, em Minas Gerais, sob o tema foi *Cenários e Mudanças*. O objetivo do Encontro foi a discussão das diretrizes e bases da EJA, bem como seus conceitos e práticas, com enfoque na década da alfabetização e a inserção dessa modalidade de ensino nos planos estaduais e municipais de educação.

Em janeiro de 2003, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Governo Federal declarou como prioritário o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos. Assim, naquele mesmo ano, foi criado o Programa *Brasil Alfabetizado*, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil e promover a inclusão social de pessoas analfabetas, além de incentivar a leitura e a difusão de livros para pessoas recém-alfabetizadas. A responsabilidade pela organização e coordenação do Programa (do qual participam Governo, empresas, Institutos de Educação Superior (IES), ONGs, associações e outras organizações da sociedade civil) era da Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), criada, segundo Di Pierro (2003, p. 29) com a meta de “promover a alfabetização de jovens e adultos em ritmo mais acelerado que o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação”.

Nesse mesmo ano, 2003, foi realizado o V ENEJA, em Mato Grosso, com o tema *Educação de Jovens e Adultos para a Cidadania: comprometimento e continuidade*. O enfoque das discussões foi as políticas públicas elaboradas ou não a partir dos planos estaduais e municipais e nas ações empreendidas pela sociedade civil para a concretização delas.

No mês de julho de 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tem como objetivo “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada”²⁰. No Rio Grande do Sul, nesse mesmo ano, realizou-se o VI ENEJA, no qual foram discutidas as políticas públicas da EJA, com recorte para o financiamento, alfabetização e continuidade dessas políticas.

Em 2005, em Goiás, é realizado o VII ENEJA, cujo tema foi *A diversidade na EJA: papel do estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas*. Durante o Encontro, cinco temas foram debatidos e definidos: 1) a configuração do campo da EJA; 2) o papel do Estado, dos movimentos sociais e das entidades da sociedade civil organizada na construção de políticas públicas da EJA; 3) a Educação do Campo; 4) a economia solidária e 5) a formação e valorização profissional dos educadores da EJA.

No ano de 2006, a SECAD e a Fundação Unitrabalho firmam convênio, através do FNDE, para produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. A partir do tema

²⁰ Segundo informações do Portal do MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=102&Itemid=233>. Acesso em: 17 fev. 2008.

"trabalho", é produzida a Coleção *Cadernos de EJA*, composta por vinte e sete volumes que contemplam as áreas do conhecimento apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, dentre outras temáticas sociais do Ensino Fundamental.

Em 31 de dezembro de 2006, é extinto o FUNDEF, passando a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a partir de 1º de janeiro de 2007, instituído pela Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Ainda no ano de 2006, é realizado, em Pernambuco, o VIII ENEJA com o tema *Educação de Jovens e Adultos - Política Pública de Estado: avaliação e perspectiva*.

No mês de setembro de 2007, é realizado o IX ENEJA, no Paraná, intitulado *A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA*. Nesse Encontro, foram discutidas tendências nas identidades dos *Fóruns de EJA*, a avaliação das políticas para jovens e adultos e as perspectivas para uma política de Estado.

Até aqui foi possível ter uma dimensão da história da EJA em nosso país. Entretanto, as informações apresentadas até agora, de forma breve, como já foi dito, não esgotam o panorama da educação de jovens e adultos em nosso país. Minha pretensão com este relato era de apenas situar o leitor para que ele pudesse compreender o significado de uma pesquisa sobre essa modalidade e ainda perceber o grande desafio enfrentado na discussão sobre o campo da EJA.

2.2 Conceito, fundamentos e objetivos da EJA

De acordo com a LDB 9394/96, Art. 37, a Educação de Jovens e Adultos é considerada como uma modalidade de ensino destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. A expressão, *idade própria*, como citada no Art. 37 da LDB, para além do seu caráter descritivo, é usada ainda como referência para que os sistemas de ensino possam se organizar para as etapas e prioridades destacadas na Lei.

Para Dayrell (2005), não é por acaso que essa modalidade seja nomeada como educação, diferentemente de outros segmentos da educação básica que são chamados de ensino, como por exemplo, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo ele, “o ato de nomear nunca é neutro, principalmente quando se trata de nomear as diferentes modalidades de ensino no Brasil” (p.53) e acrescenta:

ao se referir à “educação”, está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou claro Paulo Freire (DAYRELL, 2005, p. 53)

Considerada então em seus múltiplos processos educativos voltados para a formação humana, destaca-se que no documento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, (BRASIL, 2000), esta modalidade possui três funções consideradas básicas, como: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A primeira delas, a *função reparadora*, significa colocar jovens e adultos em situação de igualdade de direitos com os demais cidadãos brasileiros, garantindo a restauração de um direito civil antes negado, como o de um ensino de qualidade. Os jovens e adultos são reconhecidos, portanto, como seres humanos e é garantida a eles a oportunidade de acesso a todos os bens relevantes em seu grupo social. Assim, esta função deve ser vista, segundo consta no documento, como uma oportunidade concreta da presença desses sujeitos na escola.

Contudo, o documento com as Diretrizes alerta para o fato de que *função reparadora* não deve ser confundida com a noção de suprimento, visto que o que se propõe não é uma compensação por uma educação não realizada em época certa, mas sim uma oportunidade de garantia de direitos, independentemente da época em que isso aconteça. Para tanto, o documento ainda destaca que “[...] a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades”. (BRASIL, 2000, p. 7).

A segunda função, a *função equalizadora*, ainda na dimensão igualitária de direitos a todos os cidadãos brasileiros, estabelece que os cursos da EJA devem oferecer condições de “novas inserções do indivíduo na vida social, no mundo do trabalho, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000, p.7), com vistas à garantia de

atualização de conhecimentos, acesso a novas formas de trabalho e cultura, além da possibilidades de troca de experiências.

Em se tratando de uma educação que considere a inserção social e a cidadania, que se preocupa com a criação de situações pedagógicas que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, o referido documento é bastante enfático ao declarar aspectos de relevância para a formação específica desse público, como podemos perceber no trecho que se segue:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da **função equalizadora** da EJA (BRASIL, 2000, p. 8) (grifo do autor).

Esta função afirma, portanto, uma indiscutível preocupação com a formação, com as possibilidades de aprendizagem, apontando caminhos para o seu desenvolvimento e reafirmando o direito à igualdade de oportunidades.

A terceira e última função, a *função qualificadora*, também chamada de *permanente*, é entendida como o próprio *sentido* da EJA, segundo o relator Carlos Roberto Jamil Cury. Esta função postula a necessidade de um ensino que esteja diretamente voltado para a educação permanente do indivíduo, baseado na premissa de que todo ser humano é incompleto e dispõe um potencial ilimitado de desenvolvimento e adequação, com capacidade para se atualizar tanto dentro quanto fora do contexto escolar. A compreensão desse aspecto é fundamental para o sentido mesmo da Educação de Jovens e Adultos.

Um outro destaque dado à *função qualificadora* é o apelo que se faz a instituições de ensino e pesquisa para que produzam material didático adequado ao público da EJA. Segundo o relator Cury, a produção desse material deve ser “[...] permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos de comunicação” (BRASIL, 2000, p.10). E o relator ainda acrescenta:

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam a realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p.10).

A partir do exposto, o que fica evidente é que o processo de escolarização dos sujeitos que não tiveram oportunidade de estudar ou que se depararam com enormes dificuldades para permanecer na escola no período da infância ou da adolescência, deve estar pautado num ensino de qualidade em que a construção da aprendizagem seja realizada como um contínuo, considerando-se sempre como relevantes e fundamentais para esse processo as experiências trazidas por cada aluno.

Contudo, é preciso explicitar que na contemporaneidade a mentalidade que predomina sobre a Educação de Jovens e Adultos ainda é a de aligeiramento dos estudos, existência de medidas compensatórias, ausência de formação de educadores, descontinuidade dos estudos, por parte dos alunos, falta de material didático específico e de qualidade, funcionamento em locais inadequados e a idéia deturpada de que basta “boa vontade” e “caridade” para que essa educação possa se efetivar na prática, como mostram os resultados de algumas pesquisas (cf., por exemplo, SANTANA, 1996; RODRIGUES, 2003 e SILVA, 2003b).

Dados do Censo de 2000 revelam que há mais de 16 milhões de brasileiros em situação de analfabetismo no Brasil e que 39 milhões de jovens e adultos não completaram as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, segundo Corti e Vóvio (2007). Para essas autoras, a situação do analfabetismo está muito associada a dois fatores, pobreza e desigualdades sociais. Em se tratando desses fatores, elas completam:

Boa parte das pessoas não-alfabetizadas mora nas regiões mais pobres do País, nas periferias dos centros urbanos, em algumas localidades do campo ou em estados e municípios com baixo desenvolvimento econômico. Pertencem a grupos sociais excluídos do acesso a outros direitos sociais básicos, como saúde e moradia (CORTI E VÓVIO, 2007, p.12).

Destaca-se que desde a Constituição de 1934 a educação é vista como um direito de todos, mas sabemos que, ainda hoje, essa não é a realidade de muitos brasileiros. Diante desse contexto, e com todos esses desafios a enfrentar, é possível levantar algumas questões, como: como pensar em um processo de escolarização para a EJA? Que aspectos relevantes devem ser considerados? O que deve ser garantido? Quais desafios deverão ser enfrentados para sua efetivação?

Muitas dessas perguntas já foram respondidas neste texto ou pelo menos foi esboçada uma tentativa de resposta. Cabe agora, portanto, uma síntese dessa discussão. Primeiro: pensar em uma proposta de escolarização para jovens e adultos, com finalidades e funções específicas, demanda a constituição de uma política inclusiva. Segundo: é necessário garantir a não reprodução de práticas excludentes, que aprofundem as diferenças e inferiorizem as pessoas. Terceiro: a escola deve levar em conta as especificidades e necessidades dos alunos, centrando seus objetivos nesses sujeitos e percebendo-os como seres únicos, dotados de longas experiências de vida e de trabalho. E, finalmente, a escola não deve entender a EJA como uma extensão do Ensino Fundamental, pois ela tem características próprias e como tal deve assegurar *oportunidades educacionais apropriadas* àqueles que não tiveram acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória (BRASIL, 2000).

2.3 A EJA no município de Caeté-MG

Após apresentar um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e os fundamentos e objetivos dessa modalidade, trato agora da história da EJA no município de Caeté, destacando aspectos como financiamento, oferta de matrícula, expectativas da Secretaria Municipal de Educação em relação a essa modalidade, as motivações dos alunos para a procura da EJA, e as especificidades do trabalho do professor que atua nos meios urbano e rural, a partir de duas perspectivas: a da coordenadora técnica do município²¹ e a das próprias professoras que fizeram parte desta pesquisa.

²¹ Os dados apresentados nesta seção foram coletados em consulta a documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Caeté e, também, em entrevista realizada com a coordenadora técnica do município, em 11/03/2008. O nome atribuído à entrevistada é fictício.

Implantada em 17 de agosto de 1998, a EJA, no município de Caeté-MG, “surgiu da necessidade de melhorar a qualidade no atendimento à população que não teve acesso a escola... promovendo e assegurando a continuidade dos estudos aos alunos”, segundo Mara, coordenadora técnica do município.

A partir do ano de 2007²², o financiamento da EJA é feito com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que custeia despesas com toda a educação básica, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos. O valor anual, repassado por aluno, é de R\$ 991,97 (novecentos e noventa e um reais e noventa e sete centavos), de acordo com Mara.

Atualmente, o município oferece essa modalidade de ensino em quatro escolas localizadas na zona urbana e em três escolas da zona rural. No meio urbano, as perspectivas são de ampliação de vagas, tendo em vista a demanda dos moradores. De acordo com Mara, geralmente, é feita uma pesquisa nas escolas da rede municipal com pais de alunos, funcionários, moradores em geral, a fim de levantar esses dados para a matrícula. A coordenadora também afirmou que a procura por vagas é bastante significativa, por isso o município de Caeté tem investido na abertura de novas turmas com a preocupação em atender a esse público.

Para o ano de 2008, através de um balanço feito pela Secretaria Municipal de Educação de Caeté, a demanda total de vagas para a EJA era de 188 alunos, sendo 49 na 1ª série, 59 na 2ª série, 63 na 3ª série e 17 na 4ª série. No ano de 2007, entretanto, a matrícula inicial foi de 231 alunos²³.

De acordo com Mara, a motivação da Secretaria Municipal de Educação de Caeté para a abertura de novas turmas da EJA é a “redução da exposição dos alunos a situações de risco, desigualdade, discriminação e outras vulnerabilidades sociais”. A expectativa da Secretaria é que os alunos “permaneçam nas escolas com sucesso”.

Em relação à motivação dos alunos para a procura pela escola, Mara destacou que em pesquisa realizada com esses sujeitos, tanto pelas professoras quanto pela coordenadora pedagógica da EJA, “30% dos alunos declararam que buscam a escola pela “necessidade de

²² Até então, os recursos para a oferta da EJA, em Caeté, eram assegurados pelo MEC/FNDE através de um programa de “assistência financeira complementar a projetos educacionais no âmbito da Educação de Jovens e Adultos”, (Resolução FNDE/CD, n. 012 de 26 de abril de 2001).

²³ Dados da matrícula inicial da EJA em 2007 não permitem mostrar a quantidade de alunos por série.

saber, 40% pela competição ou necessidade do mercado de trabalho e 10% pela necessidade de realização pessoal e pela convivência em grupo”. Para ela, associados a esses motivos, pode-se acrescentar ainda outros fatores determinantes, como a “necessidade dos alunos receberem atenção e de terem uma atividade para fazerem fora do ambiente familiar”.

Durante entrevista, ao questionar se havia diferenças entre dar aulas no meio rural ou no meio urbano, e quais seriam as especificidades do trabalho em cada um desses contextos, Mara explicitou que no meio rural os alunos são menos motivados para o estudo e demandam muito mais investimento dos professores no sentido de sempre motivá-los e de estarem atentos aos problemas apresentados por eles. No meio urbano, os professores não necessitam se preocupar tanto com estas questões, pois **os alunos vivenciam uma necessidade maior de conhecimentos**, devido à concorrência no mercado de trabalho. Para a coordenadora, esse é o fator que facilita o trabalho do professor da cidade, pois ele tem em sua sala de aula alunos “mais interessados”.

A seguir, um trecho do depoimento fornecido por Mara:

(...) na zona rural... os alunos são menos motivados para o estudo... sem perspectivas de melhoras... são tímidos e muitos inseguros de que podem aprender... o professor tem que estar sempre disposto... motivado... trabalhar pelo prazer... estar atento e sensível aos problemas... dificuldades e ânimos de seus alunos... (...) já na zona urbana os alunos vivenciam maior necessidade de conhecimentos... um mundo visual cada vez maior... expectativa e concorrência do mercado de trabalho e a necessidade de sucesso socialmente... assim estes desejos tornam-se um aliado do professor como fator motivacional... facilitando um pouco mais seu trabalho...

A partir dessas afirmações, podemos pensar que há duas dimensões do trabalho docente em cada um dos contextos no qual se localizam as escolas: no meio urbano, o professor deve investir no ensino, há preocupação com o conteúdo, o trabalho é “mais fácil”; no meio rural, a exigência do trabalho do professor é outra, é maior, pois ele deve se preocupar sempre com os alunos, estar atento e sensível aos problemas apresentados por esses sujeitos.

Outra reflexão que pode ser feita, a partir do depoimento dado por Mara, é que os jovens e adultos do meio urbano têm contato com “um mundo visual cada vez maior”, estão mais preocupados com o processo de escolarização, com a aprendizagem, pois vislumbram a

possibilidade de inserção (ou a garantia de permanência) no mercado de trabalho e isso reforça a idéia de que o letramento seria fundamental para a empregabilidade (BRITTO, 2004, p. 55).

A mesma pergunta feita a Mara, se havia diferença entre trabalhar com o ensino no campo ou na cidade, também foi dirigida às professoras participantes desta pesquisa. Duas delas, Joana e Amélia²⁴, declararam não ver diferença no trabalho, nem mesmo nos alunos. Para elas, o trabalho é igual em qualquer contexto. Contudo, para Elisabete, os alunos do meio rural são mais “carentes” do que os do meio urbano, tanto no sentido afetivo quanto material. A professora Isabel, quando interrogada sobre esse aspecto, comentou que entre o grupo de profissionais que atuam na EJA, como professores e coordenadora pedagógica, não se comenta muito sobre essas diferenças. Entretanto, ela destaca que, na sua percepção, os alunos do meio rural vêm a escola como um espaço de socialização, ou seja, eles estão interessados em conversar com os colegas, ter a atenção da professora. Não há, portanto, muito interesse em “progredir” nos estudos. Observa-se que a opinião de Isabel é bem próxima àquela expressada por Mara.

A seguir, trecho da entrevista com Isabel em que ela fala sobre as diferenças do trabalho dos professores no meio urbano e no meio rural:

(...) muitos dizem que já não são capazes de aprender nada... fala que só vem na escola para distrair a cabeça... ou pra... igual eu falo às vezes ‘oh, gente, vamos fazer um exercício de mente, talvez vocês venham aqui pra dar uma esvaziada na mente, não é só ficar vendo novela não’... vem mais vezes... igual aqueles que acham que não vão aprender nada... mas pra comunicar... conversar com o colega... treinar o nome... aprender uma continha básica... (...) eles não estão muito interessados em progredir... e sim trocar experiência daquilo que eles vivem ali no cotidiano... trocar idéia ali... sair de casa... bater um papo... ter por exemplo uma professora que dê atenção... que ele possa chegar lá e desabafar... ouvir... eu acho que com isso eles sentem que eles vão embora pra casa mais leves...

A partir do exposto, e também do que pude observar durante esta pesquisa, é possível afirmar que o município de Caeté-MG está investindo na oferta da Educação de Jovens e Adultos, incentivando o acesso dos alunos às escolas e preocupando-se com a permanência deles

²⁴ Os nomes das quatro professoras participantes desta pesquisa – Isabel, Joana, Amélia e Elisabete –, também são fictícios.

nessas instituições. Entretanto, destaco que somente a garantia de matrícula e a preocupação com o acesso não são suficientes. Há que se pensar na melhoria da qualidade do ensino e o primeiro passo para isso seria o investimento no professor, especialmente naquele que atua no meio rural, que é o lugar de onde posso falar, pois acompanhei algumas aulas durante o ano letivo de 2007.

Outro ponto a ser destacado é a visão que se tem do aluno do meio rural. Na fala das entrevistadas, professoras e coordenadora técnica, os alunos desse meio são carentes, tímidos e inseguros com a própria capacidade de aprendizagem. Essa também é uma visão encontrada no trabalho de Rocha (2004b), quando a autora fala das representações de professoras do Ensino Fundamental, sobre os próprios alunos. Segundo a autora,

[...] a carência dos alunos aparece como uma condição onde falta tudo: conhecimento, afeto, cultura e dinheiro. São respeitosos, obedientes e carinhosos. Apresentam dificuldades de aprender e desejam sair do meio rural. A escola é limitada pela carência dos alunos. E só se torna possível graças ao seu entusiasmo e ao empenho e interesse da professora (ROCHA, 2004b, p.100).

A partir dessa visão, é possível dizer que essas representações que as professoras e a coordenadora técnica têm sobre os alunos da EJA poderiam explicar o “ensino limitado”(especificamente sobre o ensino da leitura, que é o eixo norteador deste estudo), observado por mim, durante a pesquisa? A discussão não se encerra aqui, pois esta pergunta será problematizada e retomada por mim em capítulo posterior, quando tratarei das análises das práticas de leitura efetivadas pelas professoras, nas turmas observadas.

CAPÍTULO 3

A Educação no Meio Rural Brasileiro

Este capítulo tem como objetivo a abordagem de algumas questões relativas à educação no meio rural brasileiro, na qual busco definir um conceito de urbano e rural. Em linhas gerais, apresento ainda um panorama da educação rural, promovendo uma discussão a respeito da escola *no* ou *do* meio rural, numa tentativa de explicitar as definições adotadas nesta pesquisa.

3.1 Rural e urbano: em busca de um conceito

A definição do conceito de rural envolve questões complexas. Diversos autores têm se dedicado a essa questão (CAIADO E SANTOS, 2003; MARQUES, 2002; VEIGA, 2002) e o que se pode constatar é que falar em espaço rural na sociedade brasileira, na atualidade, não é o mesmo que no início do século XIX. Definições clássicas do conceito de rural partem de uma enumeração de diferentes aspectos da realidade que seriam indicadores da situação do local estudado. Nesse sentido, Solari (citado por SIQUEIRA E OSÓRIO, 2001), destaca três traços que caracterizariam a sociedade rural: o primeiro deles diz respeito à dimensão econômica. O rural se caracterizaria por um determinado tipo de atividade, como a produção de alimentos através da criação de plantas e de animais. O segundo está relacionado ao tamanho, já que as comunidades rurais seriam menores – embora os autores atentem para o fato de que a utilização do termo “menores” já traz consigo problemas de definição – e sua população seria mais homogênea que a urbana em sentido cultural e social. No meio rural, haveria também menos mobilidade social e a interação entre os indivíduos, nessas comunidades, devido à restrição do tamanho do grupo, seria mais direta e concreta, as pessoas conheceriam mais “intimamente” seus interlocutores. De acordo com Solari (Op. cit), existe uma pessoalidade nas relações em oposição à impessoalidade que reina nas relações urbanas. E, finalmente, o terceiro aborda a questão da complexidade: o rural seria menos complexo em formações espaciais do que o urbano.

As diferenças na caracterização das áreas urbanas e rurais nos diversos países do mundo fazem com que não exista uma única definição de população urbana aplicável a todos. As definições nacionais de população urbana são mais comumente baseadas no tamanho da localidade, ao passo que a população rural é definida por exclusão: aquela que não habita as áreas urbanas²⁵.

É preciso explicitar que os conceitos de urbano ou rural não ajudam a compreender a sociedade brasileira na atualidade, pois, segundo Santos (1993), “mais do que a separação tradicional entre um Brasil urbano e um Brasil rural há hoje no país, uma verdadeira distinção entre um Brasil urbano (incluindo áreas agrícolas) e um Brasil agrícola (incluindo áreas urbanas)” (p.9). Por meio dessa afirmação, fica claro que o entendimento do que seja rural só é possível a partir da relação campo/cidade e da construção de significados entre eles.

No Brasil, do ponto de vista do critério político-administrativo adotado, considera-se urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é considerada área urbanizada toda área de vila ou cidade legalmente definida como urbana e caracterizada por construções, arruamentos e intensa ocupação humana; as áreas afetadas por transformações decorrentes do desenvolvimento urbano, e aquelas reservadas à expansão urbana. Nessa classificação, o espaço rural corresponde a aquilo que não é urbano, ou seja, área de um município externa ao perímetro urbano²⁶.

De acordo com Siqueira e Osório (2001), é facultada aos municípios a definição entre o que seja rural ou urbano em seu plano diretor de ordenamento espacial. Conforme afirma os autores, o conceito adotado não é preciso, pois são critérios políticos que o definem a partir de carências e não de suas próprias características. Há também muitos estudiosos que fazem sérias críticas aos critérios adotados para as conceituações de rural e urbano, impostos pela norma legal em vigor²⁷, alegando que são dicotômicos e não condizem com a realidade brasileira.

²⁵ Conforme informações do *Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía – Celade/Cepal*, Boletim Demográfico, n.63, jan. 1999, que traz as definições de população urbana e rural utilizadas nos censos demográficos de países da América Latina a partir de 1960.

²⁶ Para mais informações sobre o assunto, ver Caiado e Santos (2003).

²⁷ Segundo Veiga (2002), a regra em vigor foi criada no período mais totalitário do Estado Novo pelo Decreto-lei 311/38.

Segundo Veiga (2002), o entendimento do processo de urbanização do Brasil é dificultado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. A delimitação do urbano e do rural no Brasil tem sua origem na nossa legislação e nas nossas instituições político-administrativas. Assim, “este país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características” (p.31). Para o autor, essa definição diverge daquela que prevalece em grande parte dos países de importância socioeconômica igual ou superior a nossa, ou seja, “a delimitação do urbano e do rural, nestes países, resulta da combinação de critérios de tamanho, densidade da população, e da sua localização” (p.23). Veiga destaca, ainda, que esse recorte é um bom indicador, pois a distinção brasileira entre população urbana e rural é ilusória e conduz a más interpretações do cenário brasileiro, já que a grande maioria do que é chamada frequentemente de “cidade” não são mais do que pequenas aglomerações, nas quais faltam condições mínimas para uma efetiva vida urbana, de acordo com a análise dos dados do último Censo, realizado em 2000, no qual o autor calculou que:

[...] de um total de 5.507 sedes de municípios existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2.000 habitantes, 3.887 com menos de 10.000, e 4.642 com menos de 20 mil. E todas com o estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam as regiões metropolitanas, ou que constituem evidentes centros urbanos regionais. E todas as pessoas que residem em sedes, inclusive em ínfimas sedes distritais, são oficialmente contadas como urbanas, alimentando esse disparate segundo o qual o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000 (VEIGA, 2002, p. 31).

Em seu estudo, Veiga (2002) mostra que no Brasil os dados estatísticos oficiais diferem completamente de conceitos modernos que permitem contrapor os espaços e seus habitantes rurais e urbanos. Para o autor, a distinção adotada pelo IBGE, já anteriormente explicitada, tende a superdimensionar o que seja urbano no país, ao mesmo tempo em que tende a desqualificar e anular a importância do “rural”. Dependendo da “cidade”, o “rural” se caracteriza pela ausência do poder público e de grande parte dos bens e serviços, naturalmente concentrados em áreas urbanas mais densamente povoadas.

O estudo produzido por Veiga (2002) apresenta duas idéias centrais. A primeira delas é a de que o “mundo urbano” brasileiro é menor do que o IBGE aponta. Para isso, ele propõe uma nova classificação que leve em conta o critério da densidade demográfica, como a que é utilizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. A

segunda é a de que o rural não pode ser associado indistintamente a ambientes atrasados, degradados e vazios, dado que é um espaço caracterizadamente heterogêneo e portador, em várias regiões, de um expressivo dinamismo demográfico, registrado no aumento da população entre 1991 e 2000, datas que se referem aos últimos Censos²⁸.

Diante da complexidade de uma definição, as contribuições de Veiga (2005) para a compreensão da relação entre o rural e o urbano partem da análise de situações concretas em que se podem identificar as regiões a partir de um *continuum* que polarizaria, de um lado, regiões com um maior grau de artificialidade, essencialmente urbanas; e de outro, regiões com menor grau de artificialidade, essencialmente rurais. Grande número de regiões, contudo, seriam consideradas intermediárias ou ambivalentes, de acordo com seus estudos, por serem extremamente heterogêneas e com participações relativas de ecossistemas parcialmente alterados e artificializados, como em aglomerações, cidades e, até mesmo, determinadas vilas.

Em meio a essas discussões sobre os conceitos de rural e urbano, tentativas de diferenciação entre campo e cidade e problematização da dicotomia rural/urbano²⁹, este estudo foi desenvolvido. Afinal, o que chamar de rural? Que conceito adotar diante dessa complexidade? Pelas dificuldades destacadas para uma definição precisa do que seja rural, haja vista os estudos realizados e as discussões propostas por especialistas aqui referendados, considereirei meio rural as comunidades legitimadas pela Prefeitura do município de Caeté. Ou seja, o que define o conceito de rural em que está ancorada esta pesquisa é o critério adotado pelo IBGE, mesmo ciente de que esta definição não é suficiente para explicar a diversidade de usos do termo e que ela carece de redefinição (CAIADO E SANTOS, 2003).

3.2 Panorama da educação no meio rural

Dados do IBGE apontam que, no ano de 2006, existiam aproximadamente 32 milhões de habitantes no meio rural, o que corresponde a um quinto da população brasileira.

²⁸ Para dados mais aprofundados, consultar Veiga (2002).

²⁹ Sobre este assunto ver Veiga (2002) e Queiroz (1976).

Segundo estudo apresentado em Bof (2006, p. 71)³⁰, no meio rural brasileiro, 6% das crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola, se comparado a 3% nas zonas urbanas. 65,3% dos jovens de 15 a 18 anos estão matriculados, mas 85% apresentam defasagem idade-série, o que faz com que permaneçam no Ensino Fundamental. Em meios urbanos, a taxa de matrícula desta mesma faixa etária é de 77,1%, mas 65% também apresentam defasagem idade-série. O número médio de anos de escolarização da população adulta, com idade entre 25 anos ou mais, residente em meio rural, é de apenas três anos, comparado a 6,5 anos nas áreas urbanas. Dados como esses revelam que os índices de analfabetismo do Brasil são elevados, mas no meio rural eles tomam proporção ainda maior, pois um terço da população adulta, o que corresponde a 36%, é considerada analfabeta.

Conforme Bof (2006), apesar do crescimento do número de estabelecimentos que oferecem os níveis fundamental e médio, nas comunidades rurais, verificado pelos Censos Escolares realizados pelo INEP/MEC nos últimos anos (no ano de 2000, 679; e em 2006, 1.533), a oferta de tais níveis ainda se encontra distante da universalização, devido aos seguintes fatores: baixa qualidade e eficiência dos sistemas de ensino. Para a autora, esses fatores estão relacionados à efetividade da educação presente no meio rural, pois é nesse meio que se encontram os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade brasileira.

O estudo realizado por Silva (2006), através da combinação de diferentes estratégias metodológicas – pesquisa bibliográfica, pesquisa censitária, pesquisa postal e estudos de caso, intitulado *Cenários da educação no meio rural em Minas Gerais*³¹ –, teve como objetivo identificar e analisar as diferentes experiências educativas no Ensino Fundamental, implementadas nos últimos anos no meio rural de Minas Gerais. No estudo, além de traçar um perfil da educação rural, no estado de Minas Gerais, no período que compreendeu os anos de 1990 a 2005, de modo a “identificar fatores relacionados à estrutura, funcionamento e financiamento das escolas; acesso, progressão e desempenho dos alunos; condições do ensino e formação de professores; bem como a percepção dos seus atores sobre a escola e a educação”, a autora afirma que a maioria das propostas analisadas na pesquisa bibliográfica aponta os problemas vivenciados pela escola e pela educação no meio rural em Minas, destacando uma série de aspectos que tornam a situação da educação no Estado “preocupante não apenas para a escola e suas comunidades, mas também para os agentes oficiais responsáveis pela educação no meio rural”, conforme dados destacados a seguir:

³⁰ Estudo realizado por Bof (2006).

³¹ Relatório Técnico apresentado ao CNPq, referente a Projeto de Pesquisa financiado.

A baixa qualificação dos professores, a ausência de uma formação adequada dos docentes, a inadequação curricular, um modelo de escola urbanista, a precariedade de infra-estrutura das escolas, instalações e materiais didáticos escassos e inadequados, o mal-estar docente, a falta de estímulos financeiros e profissionais, entre outros, são aspectos a serem considerados na formulação de políticas para o setor (SILVA, 2006, p. 24).

Além da precária qualificação profissional em relação aos professores que atuam na zona urbana, estudos apontam que a maioria dos professores que exercem a docência em áreas rurais, em nosso país, enfrenta sobrecarga de trabalho, alta rotatividade, dificuldades de acesso ao local de trabalho e salários inferiores³².

A pesquisa realizada por Silva (2006) revela que não só há um crescente êxodo rural nas últimas décadas, como também

[...] uma expressiva desvantagem da população rural em relação à urbana, em termos de capital físico (recursos financeiros) e, ou, sociocultural (escolaridade e frequência escolar). Além disso, as escolas localizadas no meio rural estão muito piores equipadas e contam com professores menos treinados que as escolas do meio urbano do Estado [...] (SILVA, 2006, p. 52).

A autora ainda afirma que esses são apenas alguns dos incontáveis aspectos que indicam a necessidade de “[...] políticas específicas para a escola e a educação no meio rural do Estado, sobretudo em termos de dotar o conjunto das escolas rurais com padrões mínimos para insumos e qualificação dos professores”. (SILVA, 2006, p. 52)

Somando-se aos aspectos já destacados, explicito que a pesquisa empreendida por Silva (2006), especialmente a de caráter bibliográfico, também apontou a escassez de produções acadêmicas sobre o meio rural, a que ela denominou “silenciamento acadêmico”. De acordo com a autora,

[...] são poucas as pesquisas sobre a educação praticada e representada no campo pelos sujeitos de que dela fazem parte. Nesse sentido, a própria escassez de dados e análises sobre a educação no meio rural da sociedade já

³² Para maiores informações, ver Arroyo, Caldart e Molina, 2004.

revela o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos. (SILVA, 2006, p. 98)

Estudo feito por Damasceno e Beserra no ano de 2004 também destacava que, quando se trata de educação no meio rural, as pesquisas ainda são muito incipientes. Esse estudo é bibliográfico e restrito à área acadêmica, como o definem as próprias autoras, e teve por objetivo “mapear e discutir o conhecimento produzido na área da Educação Rural, nas décadas de 1980 e 1990, com o propósito de esboçar o ‘estado da arte’ neste campo da investigação”. Para a sua realização, as autoras utilizaram três fontes de pesquisa: I) a produção discente de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); II) periódicos acadêmicos nacionais e III) os principais livros enfocando a temática da Educação Rural publicados no período.

A partir desse estudo, as autoras indicam que a primeira observação se refere ao número de trabalhos produzidos na área de Educação, em comparação com outras áreas do conhecimento. De acordo com o levantamento,

[...] a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. Uma porcentagem dezessete vezes inferior à do número de habitantes no campo em relação ao da cidade, se tomarmos como referência os dados estatísticos do IBGE do ano 2000, de acordo com os quais a população rural representa 18,75% da população brasileira (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p.77).

A pesquisa ainda apontou que a proporção de estudos na área de Educação Rural é maior no Sul e Nordeste, considerando o número de instituições de Ensino Superior nas diversas regiões e o período de criação dos seus Programas de Pós-Graduação. A hipótese levantada por Damasceno e Beserra é a de que “tal fenômeno pode estar relacionado com fatores como a importância do rural nessas regiões, em primeiro lugar, e, em decorrência disso, a formação de grupos de pesquisa dedicados ao tema” (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p.81).

E, finalmente, uma das conclusões a que as pesquisadoras chegaram é a de que:

[...] é cada vez maior o número de trabalhos que discutem o problema da educação rural da perspectiva da população a que se destina, ou seja, os trabalhadores rurais. Tal tendência, porém, não nasce da clarividência ou excessiva sensibilidade dos estudiosos do tema, mas das próprias circunstâncias da realidade sob estudo, já que são os próprios trabalhadores rurais que, por meio da sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos. (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p.73).

Diante do contexto em que são produzidos trabalhos acadêmicos, na área de Educação, ressalto que um estudo, como este, que tem como foco central a Educação de Jovens e Adultos, em escolas do meio rural, aponta para a necessidade de se propor uma educação que valorize esses sujeitos, a fim de que eles possam desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, valores e competências com vistas à conquista de uma *cidadania plena*. Essa expressão, *cidadania plena*, foi utilizada no documento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA), Parecer CEB 11/2000, aprovado em 10/05/00: “[...] a leitura e escrita são bens relevantes, de valor prático e simbólico e o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000, p.5).

3.3 A escola *no ou do* meio rural

No Brasil, atualmente, a educação da população rural é designada pelos movimentos sociais como *Educação do Campo*, resultado de reivindicações históricas por parte desses movimentos e por organizações que lutam por políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade para todos aqueles que vivem e trabalham no campo, como os pequenos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros e fazendeiros (Cf. CALDART (2006), DAMASCENO & BESERRA (2004), DAMASCENO & THERRIEN (1993) E ROCHA (2004b).

A partir desse ponto de vista, o campo ultrapassa a configuração de perímetro não-urbano, transformando-se em um “campo de possibilidades”, conforme disposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002),

[...] campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas [...] por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p. 92).

Concordando com as afirmações apresentadas acima, acredito que a concepção de Educação do Campo não deve ser entendida sob a ótica do modelo urbano, tida como referência, como padrão. Ela deve ser entendida como um processo de construção coletiva, que visa ao respeito ao outro, à diferença, à heterogeneidade e à luta por melhores condições de vida no campo. Dito de outra forma, quando se fala em Educação do Campo, é necessário pensar em priorizar uma educação diferenciada, voltada para o interesse e as especificidades dos camponeses.

Segundo Rocha (2004b), a utilização do termo “campo” revela uma preocupação com o “resgate do conceito de camponês”. Para a autora, devido ao fato desse conceito ser genérico, ele pode “representar a diversidade de formas de ser e estar dos trabalhadores do campo”. Desse modo, os movimentos sociais lançam o desafio de construção de uma “proposta de educação básica que assuma, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, citado por ROCHA, 2004b, p. 102).

Para Marinho e Barbosa (2007), a Educação do Campo é vista como um desdobramento histórico da chamada Educação Popular no Brasil. Segundo os autores, ela tem sua origem no século XX, “através do movimento operário, das escolas sindicais, das universidades populares, dos expressivos movimentos culturais e artísticos e de atividades de propaganda e imprensa” (MARINHO E BARBOSA, 2007, p.199).

A visão de Educação do Campo também se encontra nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que apresenta princípios e procedimentos para que a educação rural tenha uma identidade, refletindo a peculiaridade constitutiva dessa população. O documento define, em seus artigos, que educação rural é “toda ação educativa desenvolvida junto às populações rurais e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, e formas de compartilhar a vida” (BRASIL, 2002, não paginado).

Na legislação brasileira, entretanto, a Educação do Campo é tratada como Educação Rural. Até 1891 as Constituições Brasileiras não contemplavam a educação no meio rural. Apenas nas primeiras décadas do século XX, vê-se a educação rural no ordenamento jurídico brasileiro, período no qual são incorporadas discussões a respeito da importância da educação com o intuito de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Portanto, a temática surgiu apenas a partir de 1934, quando o Brasil foi considerado um país de origem eminentemente agrária. Fica evidenciado, portanto, o descaso dos dirigentes com a educação no meio rural.

A partir da Constituição de 1988, independentemente dos sujeitos residirem em meios urbanos ou rurais, proclamava-se a educação como direito de todos e dever do Estado, considerada como direito público subjetivo. Ressalto que o texto da Constituição não fazia referência específica ao ensino rural, mas contribuiu para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) tratassem a educação rural no âmbito do direito à igualdade e de respeito às diferenças (ROCHA, 2004b; BOF, 2006). Portanto, no Art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), é reconhecida a especificidade da escola rural ao possibilitar a flexibilização para a organização de tempo, espaço e currículo condizentes com a natureza do trabalho.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ao ler o trecho acima, foi possível vislumbrar as possibilidades de oferta de uma educação rural de qualidade, pautada em três aspectos muito importantes. O primeiro deles diz respeito à valorização dos sujeitos. Pelo exposto, os alunos contariam com uma escola não mais estranha ao seu cotidiano, mas sim com um ambiente em que eles poderiam dialogar, trocar informações, se identificar, conhecer a si próprios e aos outros colegas, respeitando-se mutuamente. Enfim, um espaço onde seus interesses e necessidades seriam considerados.

O segundo aspecto a ser considerado faz referência às especificidades do meio rural. O calendário escolar deveria ser adequado ao seu público, respeitando-se a forma de organização do trabalho nas comunidades rurais e as condições climáticas. Sem nenhuma dúvida, essa é uma das questões mais relevantes ao se pensar em uma escola destinada à população que vive e trabalha nesse meio.

Por fim, o terceiro aspecto a ser ressaltado diz respeito à formulação do currículo, pois é preciso assegurar que a proposta curricular a ser construída atenda aos interesses das populações locais, garantindo o direito a aprendizagens significativas e em conformidade com as reais necessidades dos sujeitos.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) também destaca em seu Art. 26 a questão da adequação da escola ao modo de vida da população do meio rural, respeitando-se as diferenças, quando se refere às especificidades de cada região, como pode ser observado no trecho destacado a seguir:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Ressalto que a realidade da educação rural é muito mais complexa do que se imagina. Contrariamente ao que é discutido em relação à Educação do Campo, a concepção de Educação Rural está pautada nos princípios do paradigma do capitalismo agrário, construído por diferentes instituições, nas quais os camponeses(as) não são protagonistas do processo. (FERNANDES, 1998).

No cenário brasileiro atual, há, portanto, além de outras discussões, duas propostas de escolarização para o meio rural: “a escola no rural e a escola do campo”, conforme apontado por Rocha (2004b, p. 97).

No âmbito desta pesquisa, entretanto, centrarei minha discussão apenas em uma proposta, as “escolas **no** rural” (grifo meu), pois os estabelecimentos nos quais atuam as professoras investigadas funcionam em comunidades rurais e os profissionais que nelas atuam não participam de movimentos sociais de luta pela terra e por educação.

É nesse contexto que afirmo que as escolas pertencentes às comunidades rurais do município de Caeté são escolas rurais – e como tais são nomeadas pela Secretaria Municipal de Educação –, no sentido de que não implementaram nenhum modelo ou experiência específica de escolarização em prol de uma Educação do Campo. As escolas citadas ao longo deste trabalho seguem, por conseguinte, as diretrizes da rede de ensino pública municipal, independentemente de sua inserção em áreas rurais.

É preciso deixar claro que a tentativa até aqui empreendida de definir “educação rural” e “educação do campo”, não adquire um sentido de dicotomizar ou confrontar essas duas expressões. Meu objetivo foi tentar explicitar o significado de cada uma delas, colocando em evidência os tensionamentos existentes nesse tipo de discussão, conforme observado por Costa e Silva (2006).

CAPÍTULO 4

Referenciais Teórico-metodológicos

Explicitar as concepções de leitura de quatro professoras da EJA, no meio rural, através das escolhas dos textos que fazem para suas aulas, impõe a importante tarefa de apresentar as bases teóricas com as quais estou dialogando para a análise dos dados que compõem este estudo. A primeira delas refere-se ao detalhamento da leitura como uma prática de letramento, a partir de estudos como os de Soares (2001; 2004), Kleiman (1993; 1995), Koch e Elias (2006) entre outros. A segunda refere-se a práticas de leitura e eventos de letramento, sobre os quais utilizei estudos feitos por Batista (1991; 1996), Batista e Galvão (1999) e Marinho (2007). Por fim, numa segunda parte do capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

4.1 A leitura como uma prática de letramento

Ao refletir sobre o papel da escola na formação de leitores, é importante salientar que a leitura é uma prática de letramento que envolve diversos condicionantes – sociológicos, históricos, antropológicos, lingüísticos, psicolingüísticos e pedagógicos, entre outros. Neste trabalho, a entrada numa sala de aula da EJA interroga sobre o que as professoras concebem como adequado, desejável e possível quando propiciam aos seus alunos determinados modos e objetivos de leitura e determinados impressos mediadores dos eventos e práticas de leitura. Parte-se aqui do pressuposto de que a escola tem um papel fundamental enquanto formadora de leitores. Para Chartier (2001), “entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes”. Isso quer dizer que o tratamento da temática sobre a leitura nos coloca diante de dois sentidos da palavra leitura: “a aprendizagem do saber ler em seu nível elementar” e “esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos”. Mas o autor nos alerta ainda que “a aprendizagem da leitura se apóia muito mais sobre os questionamentos

pré ou extra-escolares, ligados à descoberta [...] de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar” (CHARTIER, 2001, p. 240).

A análise das práticas de leitura, neste trabalho, deve, portanto, se orientar por essas duas concepções básicas, a da leitura como uma aprendizagem de capacidades, habilidades elementares para interagir com o texto escrito, decifrando, compreendendo e interpretando, e de outro, a leitura como uma possibilidade de conhecimento e de compreensão da ordem do mundo, a leitura como uma prática voltada para o funcionamento e interesses sociais.

Nessa perspectiva, leitura, letramento, eventos e práticas de letramento são conceitos que se complementam ou mesmo se confundem. As práticas de leitura são práticas de letramento que se revelam e se constituem em situações ou eventos de letramento, eventos esses objetivados e concretizados pelos textos, pelo que se faz com esses textos, na sala de aula.

O conceito de evento, neste trabalho, apóia-se na definição apresentada por Marinho (2007), a partir dos estudos estruturados por Heath (1982). Segundo a autora,

O evento de letramento é uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Um evento de letramento é qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos (HEATH, 1982, p. 93, citado por MARINHO, 2007, p. 7).

Marinho (2007, p. 7) acrescenta ainda que o evento de letramento “busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as práticas de letramento buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social”. Nesta perspectiva, para a autora, “práticas de letramento, então, se referem a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais”.

4.1.1 Letramento

Os conceitos de alfabetização e letramento são temas que merecem detalhamento neste trabalho, pois ao descrever concepções e práticas de leitura de professores, ao longo das análises dos dados, eles se tornaram foco da minha discussão.

A introdução do conceito “letramento” surge, no Brasil, na segunda metade dos anos 80 (SOARES, 2001; KLEIMAN, 1995). De acordo com Soares (2004), “alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades para utilizá-lo para ler e para escrever” (p.91). Com relação ao termo alfabetização, sabemos que ele é de uso corrente, portanto, não deixa dúvidas sobre o seu significado, nem tampouco gera polêmicas (SOARES, 2004). Entretanto, o mesmo não acontece com o termo letramento. Sabemos que sua definição não é tarefa fácil, visto que a delimitação, e até mesmo a aceitação de seus sentidos, ainda não são unânimes entre os pesquisadores, dada sua introdução recente no campo educacional. Portanto, faz-se necessário compreender a origem e os significados atribuídos ao letramento, tomando como referência os contextos em que estão sendo apresentados e discutidos.

Segundo Soares (2001), é no campo semântico das palavras *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetização*, *alfabetizar* que surge essa palavra, uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que designa estado ou condição daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. Para a autora, há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. Além disso, letramento envolve habilidades e conhecimentos individuais, competências funcionais, valores ideológicos e metas políticas.

De acordo com Kleiman (1995), os estudos sobre letramento estão ligados à expansão dos usos da escrita a partir do século XVI. Aos poucos, os estudos foram redimensionados para descrever as condições de uso da escrita, com o objetivo de determinar como se configuravam e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não-industrializadas que davam início à integralização da escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que detinham o poder. Nesse sentido, os estudos não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diferentes grupos que usavam a escrita.

No contexto brasileiro, as discussões acerca do termo letramento têm sido orientadas tomando-se como referência a concepção de letramento não como um fenômeno universal, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita em instituições e contextos sócio-culturais específicos, para objetivos específicos, denominada modelo ideológico por Street (1984, apud Kleiman, 1995). A escola, nesse modelo, é compreendida como um contexto específico, com finalidades também específicas e que define um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Street (1984) ainda define um outro modelo de letramento, o chamado modelo autônomo, que confronta com o modelo ideológico. Nesse modelo autônomo, a escrita é um produto em si mesmo, ela não depende do contexto de sua produção para ser interpretada; sua interpretação seria determinada pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Segundo Kleiman (1995), o modelo autônomo recebe várias críticas de pesquisadores, por considerarem que ele é “parcial e equivocado”. Os dois modelos – autônomo e ideológico – constituem-se em instrumentais para a análise do fenômeno do letramento e fazem parte dos novos princípios e pressupostos teóricos que se consolidaram no Brasil na década de 90

Ao abordar o termo letramento é necessário explicitar que estou trabalhando com práticas escolares de letramento, mais especificamente com *letramento escolar*, considerado como uma das modalidades do letramento, pois estou tratando de práticas escolares de leitura. A escola, neste contexto, garante um modo de letramento, de relação com a cultura escrita, mas é insuficiente para garantir e explicar as suas variadas dimensões. Nos “Novos Estudos sobre o Letramento” trabalha-se com múltiplos letramentos, para indicar a sua diversidade entre culturas e no interior de uma cultura. Esses estudos representam uma nova tradição ao considerarem a natureza do letramento, destacando não apenas a aquisição de níveis, mas também quais significados o letramento assume como prática social.

Partindo dessa abordagem, podemos nos perguntar: o que tem sido feito com o ensino da leitura nas escolas? Mais ainda: quais textos são eleitos pelos professores? Em que medida as escolhas dos textos promovem e garantem o letramento? Quais são as implicações dessas escolhas na vida cotidiana dos jovens e adultos do meio rural em processo de escolarização? E ainda, o que se sabe sobre o “conhecimento e práticas letradas” desses jovens e adultos que vão à escola?

O conceito de letramento, portanto, servirá de instrumento analítico nesta pesquisa. O letramento seria as práticas de leitura, concepções expressas nos modos de ler, nos textos e

nos discursos sobre a leitura, veiculados nos materiais didáticos, nas orientações curriculares e nas declarações das professoras.

4.1.2 Leitura

Outro tema que exige definição e explicação é o conceito de leitura, afinal, como se configura este processo? De acordo com o pesquisador Jean Hébrard (1996), o trabalho de leitura “tem relação com a produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem” (HÉBRARD, 1996, p. 37).

Partindo deste pressuposto, devemos nos perguntar: mas, afinal, o que significa ler? Para que ler? Como se processa a leitura? E ainda, o que significa ler, e ensinar a ler, em comunidades rurais? Respostas a essas perguntas poderão ser dadas de diferentes modos, pois levará em conta a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido adotadas. Em decorrência dessa discussão, Koch³³ (citada por KOCH E ELIAS, 2006) declara que há três diferentes focos de leitura: no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor. Se o foco é o autor, a autora destaca a concepção de língua como “representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (p.9); o texto é tido como produto do pensamento e das intenções do autor e o leitor teria apenas de captá-las, desempenhando um papel passivo no processo de leitura. A leitura, desse modo, é uma atividade de apreensão das idéias do autor, sem levar em consideração os conhecimentos prévios do leitor, bem como suas experiências. Quando o foco é no texto, temos a concepção de língua como estrutura, como código; o sujeito é (pre)determinado pelo sistema e o texto é visto como produto da codificação e decodificação entre o emissor e o leitor/ouvinte; ao leitor bastaria o conhecimento do código que foi utilizado, o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. No terceiro e último foco, ou seja, na interação autor-texto-leitor, a concepção de língua é entendida como interacional, os sujeitos são atores que constroem e são construídos no texto, considerando-se o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. A interação texto-sujeitos é que constrói o sentido de um texto. A leitura, portanto, é interativa, envolve a produção complexa de sentidos.

³³ KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

Considerando-se a escola como principal mediadora da leitura e o professor como figura central neste processo, pois a ele é destinada a seleção dos suportes, os textos e os modos de ler, Kleiman aponta a necessidade do estabelecimento de objetivos claros para a leitura, aspectos esses que são desconsiderados pelo contexto escolar. A autora destaca que

o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua (KLEIMAN, 1989, p. 30).

Neste estudo, não defini a priori as concepções de leitura que gostaria de investigar. Não fui a campo com um conceito pronto e acabado. Minha intenção era apreender, a partir das práticas em salas de aula, a concepção de leitura (ou as concepções, no plural) dos professores. Para Kleiman (1993),

são os elementos relevantes ou representativos os que contam, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas no sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 1993, p. 23).

Kleiman e Moraes (1999) afirmam que não é espontâneo o processo de desenvolvimento de leitores. Para as autoras, o professor deve fornecer instrumentos para que o aluno aprenda a ler, não no sentido de decifração das palavras e frases, tão comum em salas de aula, mas para além dessa postura. E exemplificam “em vez de ler o texto, o aluno o fragmenta em partes, construindo um sentido para cada uma das palavras e frases. Essa leitura fragmentada não permite muitas vezes chegar a entender o significado desse objeto cultural, o texto” (KLEIMAN E MORAES, 1999, p. 122).

Em se tratando das aulas de leitura na escola, Silva (2004) afirma que é preciso ter um planejamento claro, com objetivos bem delineados, mas adverte que é preciso investimento na formação de professores e dinamização das aulas através da busca de novos procedimentos, de novas técnicas. Para Silva (1986), o professor, ao longo de sua prática, de sua história de vida, desenvolveu uma certa concepção de leitura em função da diversidade de experiências vivenciadas em sociedade e, mais especificamente “de situações vividas dentro daquelas

instituições onde o livro e a leitura se fazem mais diretamente presentes (escola, biblioteca e família)” (SILVA, 1986, p.47).

Dados de uma pesquisa realizada no ano de 2001 sobre as condições de letramento dos jovens e adultos brasileiros revelam como os déficits educacionais se traduzem em desigualdades quanto ao acesso a vários bens culturais, oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal que caracterizam as sociedades letradas, como mostram Ribeiro, Vóvio e Moura (2002). Segundo as pesquisadoras,

é preciso que os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade. A leitura e a escrita não podem ser objeto de atenção apenas dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa. Como ferramenta essencial para se aprender grande parte dos conteúdos escolares e para continuar aprendendo ao longo da vida, a linguagem escrita pode ser tomada como um eixo articulador de todo o currículo da educação básica. As leituras de professores e estudantes não devem se limitar aos livros didáticos. Uma infinidade de suportes de escrita, como jornais, revistas ou computadores, e ainda uma variedade enorme de tipos de leitura fazem parte da cultura letrada na qual os estudantes precisarão participar com autonomia e flexibilidade (RIBEIRO, VÓVIO E MOURA, 2002, p.69).

Problematizando a afirmação dessas autoras, a partir dos dados revelados pela pesquisa acima referida, é preciso considerar que a falta de domínio da leitura e da escrita, bem como o uso limitado dessas capacidades, é um fator que preocupa muito os professores. Segundo Kleiman (2001), este é um dos grandes problemas atuais, pois, de acordo com dados do IBGE, 15 milhões de brasileiros, cerca de 13% da população, não sabe ler nem escrever. Dados como esses se tornam ainda mais alarmantes quando pensamos nos sujeitos jovens e adultos que têm acesso a uma escolarização precária, com professores despreparados para lidar com essa diversidade e que, desconhecendo completamente as especificidades dessa modalidade de ensino, cobram dos alunos uma postura e uma linguagem que estão distantes de sua realidade.

Refletindo sobre experiências e formação de leitores jovens e adultos, podemos pensar nas relações que se estabelecem em sala de aula, quando projetamos no professor a figura daquele que é o *emissor legítimo*³⁴, e os sujeitos, analfabetos, que são excluídos da comunicação,

³⁴ A palavra *legítimo*, neste texto, está sendo usada de acordo com o significado que lhe atribui Bourdieu, qual seja, aquilo que é reconhecido socialmente.

afinal, “o discurso supõe um emissor legítimo dirigindo-se a um destinatário legítimo, reconhecido e reconhecedor” (BOURDIEU, 1993, p.161).

Falantes de uma variedade lingüística que não é *legítima*, que não é valorizada no ambiente escolar, esses sujeitos - jovens e adultos de camadas populares - muitas vezes se calam em sala de aula, com receio de se expor para o professor e para a turma. A relação professor-aluno é, portanto, marcada pela tensão. De um lado está o professor que corrige, exige um falar correto, dentro das normas; de outro, estão os alunos que não dominam a linguagem culta e que sofrem com a imposição de *formas legítimas de discurso*. Assim, a escola, na maioria das vezes, induz os alunos a reconhecerem que existe uma maneira de falar e de escrever que é considerada correta, *legítima*. Isso existe e a escola tem que mostrar isso aos alunos. O problema é que a escola não pode parar por aí, tem que proporcionar aos alunos o domínio desse falar e escrever *legítimo*.

Para Bourdieu (1993), a linguagem é um instrumento de poder, não apenas um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento. Os sujeitos não procuram apenas ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados e reconhecidos. Nesse sentido, ele enuncia três características que um discurso legítimo deve preencher: 1) ele é pronunciado por um locutor legítimo; 2) é enunciado numa situação legítima e 3) está formulado nas formas fonológicas³⁵ e sintáticas legítimas.

Ao consideramos a escola na complexa sociedade contemporânea, devemos ter em mente que a prática educativa, na Educação de Jovens e Adultos, deve atuar sobre indivíduos diferenciados, no sentido de lhes dar acesso ao conhecimento, promovendo transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento. Devemos pensar, assim, em algumas questões centrais: a escola tem tido a preocupação de considerar as trajetórias de diferentes sujeitos e o modo como eles se relacionam com o conhecimento? Os seus saberes estão sendo valorizados? O que a escola e o professor esperam desses alunos? Quem são os professores que atuam na educação de jovens e adultos, no meio rural? Em que são formados? Eles participam de algum programa de formação? A prática pedagógica desses professores está atrelada a alguma política de formação?

Reconheço que estamos diante de uma temática histórica, marcada por tensões, mas não há como nos esquivar da necessidade e urgência em compreendermos como as escolas podem

³⁵ O conhecimento fonológico compreende o conjunto estruturado dos sons na língua (os fonemas), a organização dos fonemas em seqüências lineares (sílabas, palavras) e as regras para a sua pronúncia.

garantir a qualidade do ensino para todos os brasileiros, guardando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração os saberes trazidos por esses sujeitos e a sua própria trajetória de vida.

Diante do exposto, devemos ter clareza de que a valorização dos conhecimentos dos jovens e adultos e a tomada de consciência, tanto da sociedade, quanto da escola e dos professores, de que esse *é um dos fatores* essenciais para o sucesso nas atividades e aprendizagens, é condição indispensável para pensarmos no contínuo desenvolvimento e interesse de continuidade dos estudos por parte dos educandos.

4.1.3 Práticas de leitura

Outro termo que também deve ser definido neste estudo é práticas de leitura. Nas ciências sociais, com maior grau de generalidade, esse termo tem sido empregado para designar:

o conjunto de fenômenos empíricos que constituem a leitura, considerada em sua concretude e diversidade. Com efeito, a expressão compreende o conjunto dos diferentes aspectos do ato de ler: seu processamento mental, o modo de ler e escolher textos, a situação em que o ato de ler ocorre, as funções à leitura atribuídas, os textos e os suportes materiais em que são lidos, as significações que são atribuídas e até mesmo as relações de sociabilidade que em torno dela se criam. (BATISTA, 1996, p. 35)

Para Batista e Galvão (1999), através das práticas de leitura há uma “tendência a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação” (BATISTA E GALVÃO, 1999, p. 13).

A tendência pela utilização do termo no plural, práticas de leitura, “acrescida de uma locução adjetiva que a qualifica: práticas de leitura de uma época, de uma cultura, de um grupo social ou religioso, de um indivíduo” é consequência da possibilidade de múltiplas leituras, segundo Batista (1996, p.35).

Apresentados os referenciais teóricos, exponho agora os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Para apresentar a metodologia, decidi retomar algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, mais especificamente, na área de Educação.

A pesquisa qualitativa conforme Minayo (1994),

se preocupa nas ciências sociais com o nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.21)

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998), as pesquisas qualitativas utilizam-se de múltiplos procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Portanto, no contexto dessa pesquisa foram utilizadas observação de aulas, registro em notas de campo, entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio – com as professoras, a coordenadora técnica do município de Caeté e com a coordenadora da publicação *Viver, Aprender*³⁶, obra didática adquirida pela Prefeitura Municipal de Caeté para todos os alunos da EJA –, fotografias dos diversos espaços escolares, coleta de fontes escritas a partir da consulta aos livros didáticos das professoras e dos alunos, cadernos de alunos, planos de aula e alguns impressos, como cópias mimeografadas ou xerox, utilizados nas aulas.

No início do estudo, a observação foi o instrumento principal de investigação. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998), na observação participante “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSNAJDER, 1998, p.166).

³⁶ Material didático produzido pela ONG Ação Educativa, para o primeiro segmento da EJA.

Com relação às entrevistas, optei pelo tipo semi-estruturado, também denominado entrevista focalizada, que se caracteriza pela formulação de perguntas específicas, mas que também oferecem a oportunidade do entrevistado responder em seus próprios termos. Nesse caso, para construção dos roteiros utilizei dados de pesquisas que tinham relação com o objeto de investigação (como por exemplo, MIRANDA, 1991; DIAS, 1999; SCHITINE, 2003; SILVA, 2003b), observações realizadas em salas de aula e as conversas informais com as professoras. Através desse procedimento, tentei compreender os professores a fim de identificar as concepções de leitura que norteavam as práticas de sala de aula.

Dadas as características desse trabalho, adotei a entrevista etnográfica, seguindo as orientações de Spradley (1979) que destaca que esse tipo de entrevista é um caso particular de evento da fala e que, quando a examinamos dessa forma, percebemos que ela compartilha muitas características da conversação amigável, nas quais o pesquisador introduz novas questões para o informante e o deixa falar. Nessa perspectiva, quando o informante fala, o pesquisador tem a oportunidade de ouvir, mostrar interesse e responder sem fazer julgamento. Segundo Spradley, nesse trabalho é fundamental fazer anotações durante a entrevista, pois as anotações sobre a entrevista são valiosas antes e durante a transcrição.

Durante as entrevistas com as professoras, procurei deixá-las à vontade para falar sobre o trabalho realizado em sala de aula. A fim de evitar a inibição por parte delas, baseando-me nas considerações de Bogdan e Biklen (1994) a respeito das estratégias para um pesquisador qualitativo, realizei “perguntas que exigem exploração” do entrevistado. Os autores relatam que

[...] uma estratégia-chave para um investigador qualitativo no campo do trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com ‘sim’ e ‘não’. Os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 136).

Ainda com relação ao processo de entrevistas, preocupei-me em corresponder às qualidades essenciais descritas por Thompson (1992), a respeito de um entrevistador bem sucedido. Essas qualidades são assim descritas pelo autor: “[...] interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar” (THOMPSON, 1992, p.254).

Nesse sentido, somam-se ao já exposto as contribuições fornecidas pelos estudos de Bourdieu (1997) acerca do processo de entrevista. O autor destaca a importância da *reflexividade reflexa*, tarefa primordial que “permite perceber e controlar” os efeitos da estrutura social na condução de uma entrevista. Esta *reflexividade* pode ser evidenciada de diferentes formas como, por exemplo: 1) no cuidado com a utilização de uma linguagem clara, 2) na estratégia de realização de mais de uma entrevista com cada sujeito, 3) nos critérios de escolha das questões, optando-se por trabalhar com aquelas mais livres, que permitem ao sujeito falar à vontade, dentre outras.

Nesta perspectiva, transcrevo a seguir uma afirmação de Thompson (1992), a respeito do processo de entrevista, tendo em vista o fato de que ela resume com propriedade a importância que as entrevistas adquirem neste estudo:

Uma entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o que discorrer. Por baixo disso tudo está uma idéia de cooperação, confiança e respeito mútuos. Uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano [...] (THOMPSON, 1992, p. 270-271).

Destaca-se que foram feitos registros em diário de campo ao longo de todo o trabalho de pesquisa. De acordo com Spradley, o diário contém registro de experiências, idéias, medos, enganos, confusões, inovações e problemas que surgem durante o trabalho. Para o autor, esse tipo de registro representa o lado pessoal do trabalho de campo, pois inclui reações dos informantes e sentimentos do etnógrafo acerca dos outros. Os registros constituem-se em elemento importante na escrita etnográfica, não só porque permitem compreender a evolução da pesquisa, mas também porque permitem identificar preconceitos pessoais e sentimentos do etnógrafo, além de auxiliar na compreensão da influência deles na pesquisa.

Ainda com relação ao diário de campo, Spradley destaca que a análise e a interpretação dos dados registrados constituem o elo entre o registro e a escrita final. O diário, para Spradley, é o lugar de registrar a análise dos significados culturais, interpretações e percepções da cultura estudada. Análise e interpretação representam freqüentemente um tipo de juntar idéias. Idéias que podem vir de leitura passada, de um pouco de perspectiva teórica particular ou de algum

comentário feito por um informante. Mais à frente, ao detalhar a coleta de dados, fornecerei mais informações sobre o uso deste e de outros instrumentos.

Por fim, é preciso destacar que outros dados necessários à investigação foram coletados junto aos profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação, como a coordenadora técnica e a coordenadora pedagógica da EJA.

4.3 Sobre a coleta de dados

4.3.1 A observação das aulas

Em 2007, quando foi dado início à coleta de dados para a pesquisa, o universo de alunos matriculados nas escolas da zona rural era de 71 jovens e adultos, conforme mostra quadro detalhado por série, a seguir:

Tabela 2: Matrícula inicial em escolas da EJA no ano de 2007

Escolas	Séries	Alunos matriculados
Escola A	1 ^a	04
	2 ^a	09
	3 ^a	09
Escola B	1 ^a	15
	4 ^a	06
Escola C	1 ^a	04
	2 ^a	11
	3 ^a	06
	4 ^a	07

As observações, em cada uma das três escolas, foram feitas no período de abril a dezembro de 2007. A princípio, as visitas aconteciam todas as quintas-feiras, no horário de 18h às 20h30, duas horas e meia diárias, tempo de duração das aulas, na qual privilegiava uma ou duas

escolas por semana. Nesse dia, alternava o tempo de observação em cada uma das salas de aula existentes na escola. Ao todo eram seis professoras em seis diferentes turmas.

No início da investigação, a Escola A possuía três professoras; a Escola B, duas professoras e a Escola C, uma professora. Entretanto, ao longo dos meses, modificações tiveram que ser feitas: na Escola C, após três meses de aula, a coordenadora pedagógica da EJA decidiu dividir a turma, que estava superlotada, e convocou para o trabalho uma professora que atuava na mesma escola, no turno da tarde, com crianças, para assumir esse novo grupo. Na divisão, a nova professora ficou com a turma de alunos que tinha maior proficiência em português e matemática.

Na Escola B, a professora alfabetizadora faltava frequentemente por problemas de saúde e logo entrou de licença médica por um longo período, sendo substituída por uma professora que atuava com crianças no turno da tarde, naquela mesma escola. Entretanto, no segundo semestre, foi designada uma terceira professora para essa turma e que assumiu definitivamente até o final do ano letivo.

Após os dois primeiros meses de observação (abril e maio), avaliei que o tempo de permanência em cada turma estava sendo curto e que, por diversas vezes, privilegiava uma ou outra sala, em função do meu interesse em observar determinada atividade que estava sendo desenvolvida. Como meu objetivo era observar as aulas de leitura, considerei que o número de turmas era relativamente grande para um tempo mínimo de observação em sala de aula, pois a cada dia de visita freqüentava todas as turmas de uma determinada escola, como já foi dito. Dessa forma, para reduzir a amostra a fim de que as observações fossem mais detalhadas e não tivessem interrupção, optei por acompanhar as professoras que atuavam no final do primeiro segmento, ou seja, aquelas cujas turmas eram formadas por alunos alfabetizados. Minha hipótese era a de que esses alunos, com maior proficiência da língua materna, teriam melhores condições de participação em práticas de leitura e de acesso a uma diversidade maior de gêneros escritos, já que o objetivo principal da pesquisa é compreender o quê, para quê e como se lê nas salas da EJA do meio rural. Uma outra expectativa era a de que as aulas de leitura aconteceriam com mais freqüência nessas turmas, visto que com os alunos na fase da alfabetização as professoras ainda estavam trabalhando com a apresentação das letras do alfabeto. Feita essa escolha, trabalharia com apenas três professoras.

Entretanto, avaliando as aulas observadas e os comentários de cada uma das professoras sobre o trabalho das colegas, senti necessidade de não deixar fora desse grupo uma das professoras alfabetizadoras. Sua escolha justifica-se por, pelo menos, três razões: 1º) pelo fato dela ter sido a primeira professora da EJA no município que atuou no meio rural; 2º) as colegas a tinham como referência no trabalho, considerando-a como a mais experiente professora da EJA e 3º) esta havia sido a primeira professora com quem havia conversado no início da coleta de dados.

Definida a redução do número de professoras, o tempo de observação tornou-se maior e pude acompanhar mais de perto a realização das atividades em sala de aula. As visitas continuaram sendo feitas semanalmente em cada turma, no horário de 18h às 20h30. Assim, a partir da segunda quinzena do mês de junho comecei a observar apenas as aulas de quatro professoras, nas três comunidades rurais, com exceção do mês de julho, dedicado às férias escolares.

Como usava o transporte escolar para chegar até as comunidades, isso possibilitava que eu chegasse aproximadamente vinte minutos antes do início das aulas. Durante esse tempo, aproveitava para conversar com as professoras e observar a movimentação dos alunos, ou seja, tentava me aproximar mais do grupo com o intuito de conhecê-lo melhor. Geralmente, as professoras não dispunham de tempo para falar comigo nesse período, diferentemente do que eu esperava e desejava, pois usavam o horário para preparar materiais para suas aulas, como reproduzir matrizes em mimeógrafos, fazer impressão de atividades, entre outras. Na tentativa de me aproximar do grupo, sempre oferecia ajuda e ficava por perto.

Faltando poucos minutos para começarem as aulas, eu entrava para a sala e acomodava-me ao fundo, de onde tinha uma boa visão de toda a turma. Esse era também um espaço em que tentava ser discreta, incomodar o mínimo possível e chamar muito pouca atenção para não interferir tanto na rotina, mesmo sabendo que isso era praticamente impossível. Ainda assim, tentava. Entretanto, no decorrer das aulas, havia sempre algum aluno que necessitava de ajuda para realização das atividades e eu era convidada pelas professoras para prestar esse auxílio. Outras vezes, eram os próprios alunos que demandavam minha ajuda.

No início, fui apresentada para os alunos como “a estagiária”. Segundo relatos das professoras, essa era uma situação nova para eles, pois até então nenhuma das turmas havia contado com a presença de uma outra pessoa em sala de aula, a não ser a da coordenadora pedagógica. Entretanto, muitos já sabiam o que significava a presença de uma estagiária, pois

já tinham ouvido dos filhos ou dos netos que, em suas respectivas salas de aula, havia essa figura. Para a maioria dos alunos, estagiária era aquela pessoa que estava se preparando para ser professora, ou seja, estava ali para aprender o ofício.

Para as professoras eu também era considerada uma estagiária. Eu era a pessoa que havia sido apresentada pela coordenadora técnica do município e estava ali para fazer um trabalho de observação das turmas. Algumas chegaram a estabelecer comparações com o estágio realizado por alunas do curso de magistério. As professoras passaram a comentar suas próprias experiências como estagiárias, destacando que não haviam gostado ou que fizeram muito sacrifício para conciliar os estudos, afazeres domésticos e trabalho.

Para mim, não importava que comparassem minha presença ao de uma estagiária. Não era uma posição, uma identidade que me desagradava (cf. CARVALHO, 2003). Naquele momento, eu era a aprendiz. Não me preocupava muito em dar explicações sobre o que fazia. Importava-me o fato de estar ali, com certa tranquilidade, pois estava aprendendo, observando, conversando com as pessoas e conduzindo o trabalho de pesquisa. Omitir meus objetivos, inicialmente, não foi uma situação premeditada, mas a forma como a minha presença estava sendo entendida pelo grupo de professoras e também de alunos me deixava mais vontade na sala de aula, pois podia observar e fazer perguntas com tranquilidade. Era, portanto, uma situação confortável. Percebia que, me vendo desta forma, como estagiária, as professoras se sentiam mais à vontade, me explicavam o que pretendiam fazer na aula, comentavam sobre o desempenho dos alunos. Naquele momento, não era interessante discordar do grupo, discutir sobre o meu papel na escola, pois sabia que haveria possibilidade de futuramente expor minhas intenções, deixar claro o motivo da minha presença. Situação semelhante àquela vivenciada por mim, foi descrita por Miranda (1991), durante pesquisa sobre os usos da escrita por moradores de uma vila de Belo Horizonte. Segunda a autora, no início dos trabalhos ela recebeu diferentes rótulos por parte dos moradores, mas, como eu, não se preocupou em fornecer muitas explicações

[...] de início, quando me propunha observar, mapear e explorar o local, não me preocupei em ficar explicando muito o que eu fazia. Afinal, o que me interessava era poder estar lá com uma certa tranquilidade, mesmo porque descobri que, às vezes, nem era produtivo ficar explicando muito. Desde que as imagens e denominações não atrapalhassem o contato, eu não as explicitava, até que surgisse oportunidade e necessidade concreta de clarear quais eram a minha intenção e papel ali (MIRANDA, 1991, p.44).

Inicialmente, com toda a minha inexperiência na pesquisa, não abria mão do caderno de campo em qualquer lugar que fosse e queria anotar tudo que era possível, nos mínimos detalhes. Tinha receio de não lembrar de alguma situação observada e/ou vivenciada. Contudo, aos poucos, fui percebendo que a presença do caderno e o fato de ficar preocupada com o registro chamava muito a atenção das professoras e dos alunos, intimidava-os, deixava-os apreensivos e curiosos. O que pensariam esses sujeitos sobre a minha escrita? Uma possível explicação para esse comportamento pode estar associada à maneira como tive acesso às escolas, afinal, fui apresentada por uma das dirigentes da Secretaria Municipal de Educação de Caeté. Esta é apenas uma hipótese, pois não soube exatamente o que levou o grupo a agir dessa forma, mas no imaginário das professoras e dos alunos era como se eu registrasse tudo para mostrar à equipe da Secretaria.

Tentando mudar minha postura, passei a levar para a sala apenas algumas folhas avulsas, mas esse também foi um recurso que chamou a atenção. Após avaliar a situação e conversar com outras pessoas mais experientes, finalmente resolvi que os registros deveriam ser feitos após a minha saída da escola e até mesmo da comunidade. Levava para a sala de aula apenas um bloco de anotações pequeno que pudesse ser guardado no bolso, sem chamar muito a atenção. E assim foi feito. Após cada visita, na viagem de volta a Belo Horizonte ou mesmo durante o tempo em que aguardava o ônibus na rodoviária, registrava minhas impressões. O cansaço muitas vezes foi grande, por isso sempre fazia apenas anotações pontuais que desenvolvia melhor, com o acréscimo de um detalhe ou outro, quando chegava em casa.

No decorrer da pesquisa, o caderno de campo foi sendo produzido e digitado. Nele foram inseridas imagens que fazia dos materiais de leitura que eram disponibilizados nas escolas, pois tinha em mãos uma câmera digital e um gravador. Alguns professores e alunos evitaram a câmera. Entretanto, havia sempre um grupo de alunos que me pedia para fazer fotos, posando para mim sem nenhuma timidez. Muitas vezes, cheguei a fazer impressão das fotografias para presentear-los, pois sempre me solicitavam as imagens.

É preciso dizer ainda que no mês de agosto, uma nova mudança teve que ser feita. Na Escola A, logo após as férias escolares, a professora que acompanhava e que atuava na série final do primeiro segmento decidiu deixar o cargo para dar continuidade aos estudos. A solução encontrada pela Secretaria, devido à evasão de alunos no segundo semestre, foi juntar as turmas. Assim, foi extinta uma turma e a escola contava, a partir daquele momento, com apenas duas professoras. A organização das turmas passou a ser feita da seguinte forma: a

professora alfabetizadora ficou com alunos também da segunda série e a professora da segunda série passou a dar aulas para alunos de terceira e quarta séries. Houve, portanto, no segundo semestre, substituição de uma das professoras participantes do estudo. Essa alteração exigiu que eu retomasse a pesquisa com um novo olhar, pois a professora não era mais a mesma e a turma também não. A partir daquele momento, as observações que havia feito e o material impresso que havia coletado na turma, no primeiro semestre, foram colocados à margem, pois não tinha condições de recorrer à professora para investigar suas escolhas e os critérios que utilizava na seleção dos textos. O processo, infelizmente, havia sido rompido e isso implicava em aproximar-me da nova professora, negociar a observação na nova turma e coletar novos materiais de leitura utilizados nas aulas.

4.3.2 As entrevistas

Após três meses de observação em sala de aula (abril a junho de 2007), nas quatro turmas selecionadas, iniciei a agenda de entrevistas com as professoras.

A proposta inicial era fazer as entrevistas fora do horário escolar, onde pudesse conversar com mais tranquilidade, sem preocupação com a turma que estava em sala de aula, de preferência na casa das professoras. Minha intenção era conhecer o ambiente em que viviam, ter acesso aos materiais que utilizavam para planejamento das aulas, enfim, conhecer os impressos de que dispunham. Entretanto, logo de início, percebi que não seria possível. As próprias professoras preferiam que as entrevistas fossem feitas na escola, no horário de aula, e percebia, através de suas falas, que elas não cogitavam a possibilidade de se encontrarem comigo em outro espaço que não fosse o escolar. Afinal, o que justifica essa posição? Seria uma forma de deixar claro para mim que destinar uma parte do tempo para a pesquisa era também um trabalho e como tal deveria ser realizado no horário em que estivessem na escola? Uma outra possibilidade seria elas não terem tempo para conversar comigo em outro horário, outro local, pois trabalhavam fora boa parte do dia, tinham afazeres domésticos, marido e filhos. É possível imaginar ainda uma terceira possibilidade: as professoras podiam simplesmente não terem pensado em um outro ambiente para a realização das entrevistas, pois não fizeram, como eu, uma associação da

pesquisa como trabalho. Se a pesquisa estava sendo feita na escola, nada mais óbvio que as entrevistas também fossem feitas no mesmo ambiente.

Assim sendo, elaborei um roteiro de entrevista semi-estruturado que, ao longo das observações e das interações com o grupo de professoras, sofreu mudanças significativas. De acordo com as situações observadas, pedia maiores explicações, iniciava a entrevista com exemplos de sala de aula ou de conversas informais mantidas comigo no trajeto até a comunidade. Outros materiais que subsidiaram as entrevistas foram o livro didático (LD) adotado, bem como os textos utilizados durante as aulas, fossem eles mimeografados ou xerocados.

As quatro primeiras entrevistas, uma com cada professora, foram realizadas no período de setembro a dezembro de 2007, depois de, aproximadamente, seis dias de observação em cada turma³⁷. Para conseguir marcar as entrevistas, foram feitas, no mínimo, quatro tentativas com cada professora. Não que elas não se mostrassem disponíveis, muito pelo contrário, as professoras demonstraram bastante cooperação com o estudo. Entretanto, alguns fatos ocorridos no dia-a-dia da escola dificultaram a efetivação das entrevistas, a saber: 1) falta de professor na escola no dia agendado para a entrevista, o que gerava a junção de turmas e, conseqüentemente, a professora que seria entrevistada não podia se ausentar; 2) problemas de saúde com as professoras ou na família 3) aplicação de provas e 4) falta de energia elétrica.

Como já foi dito, a primeira entrevista com cada professora foi realizada na escola em que trabalhavam. O ambiente escolhido para esse momento foi uma sala de aula vazia, o refeitório ou a secretaria escolar, dependendo do espaço disponível e do nível de ruído do ambiente, pois as entrevistas estavam sendo gravadas. Cada uma das entrevistas com as professoras durou aproximadamente sessenta minutos e todas foram gravadas em áudio. Para subsidiar nossa conversa, solicitava que as professoras levassem consigo o caderno de planejamento e o livro didático adotado.

No dia marcado para a entrevista, percebia sempre certo nervosismo por parte das entrevistadas. A presença do gravador era algo que as inibia inicialmente. Entretanto, aos poucos elas se sentiam mais à vontade e se tornavam mais receptivas às perguntas.

³⁷ O tempo declarado diz respeito ao número de dias em que estive presente em cada uma das salas de aula antes da realização das entrevistas (como já foi dito, a duração das aulas era de duas horas e meia). Esse número não corresponde ao total de idas a campo para a realização desta pesquisa.

Observei apenas o caso de uma professora, Elisabete, que demonstrou certa impaciência durante a entrevista. Era visível que as perguntas a incomodavam. Talvez a explicação para esse comportamento estivesse no tipo de perguntas que eu fazia, pois elas tratavam de leitura, algo sobre o qual ela não gostava de falar. Além disso, eu estava no lugar de alguém que gosta de ler, pois pesquisava sobre o tema.

A entrevista com esta professora foi a segunda realizada na pesquisa e diferentemente da professora que havia entrevistado anteriormente, Elisabete não demonstrou nenhuma ansiedade. Vale ressaltar que esta foi a entrevista que durou menos tempo: aproximadamente cinqüenta minutos. Recupero aqui um pouco do registro que fiz em caderno de campo naquele mesmo dia, 12/11/07: “a única impressão que ficou foi a de que ela [a professora] queria que terminássemos logo e isso ficou mais forte ainda durante a entrevista. Em diversas passagens ela não me deixou concluir a pergunta, atropelava com as respostas”. Como meu interesse era a leitura, um outro fator que me chamou muito a atenção foi o de que Elisabete repetiu diversas vezes que não gostava de ler e fazia questão de enfatizar isso a todo momento, como pode ser verificado através de uma de suas falas:

NÃO GOSTO DE LER... não gosto... tanto é que eu não gosto de português... eu gosto de matemática... não gosto... NÃO GOSTO DE LER... não aprendi a ler... na minha época não sei... não aprendi a ler... A GOSTAR DE LER

Em diversos momentos, as outras três entrevistadas demonstraram satisfação em falar sobre o trabalho realizado. Uma delas, Isabel, chegou a expressar que se sentia muito importante em me conceder a entrevista e que, naquele dia, havia feito o seguinte comentário com o marido: “isso é chiquérrimo!”.

Um outro fato interessante aconteceu com duas professoras, Elisabete e Joana, quando ao fazerem alguma crítica ao trabalho na EJA, logo diziam um pouco apreensivas: “você não vai mostrar isso aí para... não, né... tô falando isso AQUI... isso é só entre nós”. Nesses momentos, sentia-me próxima das professoras, confiante delas. Para quem havia sido apresentada pela coordenadora técnica do município e, a princípio, recebida com certa apreensão, esse tipo de comentário demonstrava cumplicidade, confiança.

Ao final do ano letivo, com a proximidade das férias escolares, provas a serem corrigidas e notas a serem entregues, necessitava ainda de uma segunda entrevista com cada professora, a fim de esclarecer determinados pontos pouco explorados na primeira vez ou até mesmo não abordados, dada a minha própria insegurança, como pesquisadora iniciante, ou a minha ansiedade em coletar todas as informações de uma só vez, mesmo ciente de que isso não era possível.

Devido ao acúmulo de trabalho das professoras, não foi possível agendar as entrevistas ainda no período de aula. Ficou acordado, por sugestão das próprias professoras, que faríamos esse trabalho no mês de janeiro, durante as férias, na casa de cada uma delas. Ao mesmo tempo em que estendia o período da coleta de dados e atrasava meu cronograma já tão apertado, sentia-me mais confiante, curiosa e estimulada, pois teria a oportunidade de falar com as professoras em suas próprias casas, conhecer os materiais de leitura de que dispunham, enfim, vivenciar alguns momentos, mesmo que exíguos, de sua intimidade.

Devo citar que com a professora Elisabete foi realizada apenas uma entrevista durante a pesquisa. Essa opção justifica-se pelo fato de ter avaliado, após a primeira entrevista, que não havia motivos para explorar o que havia sido conversado, pois as informações fornecidas já eram suficientemente claras. Outro fator importante nessa decisão foram as declarações dadas pela professora durante o tempo de observação de suas aulas. Quando tentava, por exemplo, esclarecer alguma dúvida, Elisabete respondia com frases do tipo “como já te disse”, “lembra que eu te falei?” entre outras. Esse tipo de observação me fez acreditar que não seria produtivo insistir, afinal a professora deixava claro que já tinha fornecido todas as informações de que eu pudesse precisar.

E assim foi feito. A segunda entrevista com cada uma das professoras foi agendada no mês de janeiro, por telefone, respeitando-se a primeira semana de descanso de cada uma delas, conforme havíamos combinado previamente. As entrevistas foram realizadas nas casas das professoras, em dia e horário estipulados por elas. No dia marcado, com exceção da professora Isabel que estava sozinha em casa, as outras duas estavam acompanhadas de parentes, como filhos, sogra e esposo. Nenhum deles esteve presente no mesmo ambiente em que foi realizada a entrevista (cozinha ou sala de estar), mas circularam pelo espaço, sempre silenciosos e atentos, demonstrando bastante curiosidade pela situação observada.

Todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassete. Em média, são quatorze horas de gravação. As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora e o volume de transcrições produziu aproximadamente 220 páginas. Na transcrição, utilizei algumas normas registradas em Koch (1995)³⁸, como:

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal ou consoante	::
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leitura de textos, durante a gravação	“ “

Observações (KOCH, 1995, p. 74):

1. *Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.*
2. *Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta.*
3. *Números: por extenso.*
4. *Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).*
5. *Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh : : : ... (alongamento e pausa).*
6. *Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências são utilizadas para marcar qualquer tipo de pausa.*

³⁸ Extraídas de Castilho & Preti (1986). *A linguagem falada culta da cidade de São Paulo*, vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo. T. A. Queiroz/EDUSP, p. 9-10.

CAPÍTULO 5

As práticas escolares de leitura em escolas rurais da EJA

Este capítulo trata das práticas escolares de leitura nas três escolas rurais em que atuam as quatro professoras entrevistadas. A princípio, faço uma descrição dos usos e funções do texto escrito, utilizado em sala de aula, assim como exponho as motivações para a seleção desse material e como se dava o acesso a ele, pelas professoras. A seguir, destaco as expectativas das professoras em relação à leitura dos alunos, focalizando, principalmente, o discurso delas sobre o que os alunos sabem sobre leitura.

5.1 O que se lê, como se lê e para que se lê na escola

Nesta seção, farei a descrição dos usos e funções do texto escrito, utilizado em sala de aula, a exposição das motivações para a seleção desse material, pelas professoras, e como se dava o acesso a ele. As discussões serão iniciadas com a apresentação das orientações da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento (RIBEIRO, 1998), especialmente sobre a área de língua portuguesa e, em seguida, apresentarei considerações importantes sobre as práticas escolares de letramento efetivadas nas escolas rurais onde foi realizado este estudo, estabelecendo um confronto entre o currículo prescrito e o currículo real.

5.1.1 O currículo prescrito

A publicação, pelo MEC, em 1998, do documento intitulado “Educação para jovens e adultos – Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento” (RIBEIRO, 1998) constituiu-se em um referencial para a elaboração de propostas curriculares para o público jovem e adulto. Como documento oficial, a Proposta constituiu-se em um referencial de qualidade que, adaptado às realidades e necessidades de cada escola, nortearia o trabalho dos educadores.

Elaborada a partir de uma iniciativa da Ação Educativa, organização não-governamental (ONG)³⁹ que atua na área de educação e juventude, em parceria com outra ONG, o Movimento de Educação de Base (MEB)⁴⁰, essa Proposta Curricular foi criada como subsídio de trabalho e não, segundo os próprios organizadores, com o intuito de definir “o currículo”⁴¹. Em nota da equipe de elaboração, que consta nas primeiras páginas desse documento, destacam: “trata-se de um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas” (RIBEIRO, 1998, p.14).

Considerando a liberdade dos programas da EJA em definirem a própria carga horária, a duração e os componentes curriculares, direito garantido pela legislação educacional brasileira, essa Proposta apresenta com detalhes conteúdos e objetivos educacionais, mas que permitem uma “variedade grande de combinações, ênfases, supressões, complementos e forma de concretização”, por parte dos cursos.

Nessa Proposta Curricular, foram apresentados conteúdos em três diferentes áreas do conhecimento, a saber: língua portuguesa, matemática e estudos da sociedade e da natureza. Para cada uma das áreas, foram explicitados objetivos gerais, desdobrando-se em conteúdos que foram elencados em tópicos a serem estudados, e, para cada um desses tópicos, foram formulados objetivos didáticos que detalham as formas de abordagem em diferentes níveis de aprofundamento.

Como já foi dito, o documento aborda outras áreas do conhecimento, mas, neste trabalho, interessa-me especificamente a área de língua portuguesa, pois estou investigando as concepções de leitura de professores, através das escolhas dos textos que fazem para suas aulas. A partir dessa perspectiva, a Proposta Curricular enfatiza que

[...] o trabalho com a linguagem escrita deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos. Para as turmas iniciantes, podem ser selecionados textos mais curtos e simples, como listas, folhetos, cartazes, bilhetes, receitas, poesias, anedotas, manchetes de jornal, cartas, pequenas histórias e

³⁹ A Ação Educativa é uma organização não governamental sem fins lucrativos, fundada no ano de 1994, na cidade de São Paulo. Esta organização realiza atividades de assessoria, pesquisa, informação e formação, além de divulgar materiais e subsídios a educadores, jovens e agentes sociais.

⁴⁰ O MEB, com sede no Distrito Federal, é vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constitui-se como sociedade civil, de direito privado e sem fins lucrativos.

⁴¹ Grifo dos autores.

crônicas. Quanto maior o domínio do sistema de representação, maiores as possibilidades de ler e escrever textos mais longos e complexos, ampliar os recursos utilizados, aprofundar as análises das características linguísticas de cada um. (RIBEIRO, 1998, p. 55-56)

A Proposta Curricular também faz uma crítica ao uso, na EJA, de textos que geralmente aparecem em materiais didáticos produzidos para crianças, existentes no mercado, destacando que o professor deve estar atento para a seleção de textos significativos e interessantes, que despertem o interesse do público jovem e adulto, com pode ser verificado a seguir:

Para favorecer a leitura compreensiva e motivar os jovens e adultos que se iniciam no mundo da escrita, é fundamental selecionar textos significativos e interessantes. Não é preciso utilizar textos infantilizados e estereotipados, como os textos que comumente aparecem nas cartilhas e livros de leitura para 1ª a 4ª séries. Quase sempre são textos sem sentido, que oferecem como único desafio a decifração de palavras. Além disso, esses textos não ilustram toda a diversidade de textos que encontramos fora da escola. (RIBEIRO, 1998, p.57)

Este documento ainda traz considerações sobre a seleção de textos, bem como sugestões de gêneros a serem explorados, destacando o cuidado que o professor deve ter na hora em que faz as escolhas, afinal “ele não conta com a abundância de materiais didáticos já elaborados disponíveis para a educação infantil” e aponta que “além dos textos literários, outros podem ser usados em sala de aula: receitas culinárias, textos jornalísticos, artigos de divulgação científica, textos de enciclopédias, cartas, cartazes, folhetos informativos ou textos elaborados pelos próprios alunos”. Há também recomendações sobre a necessidade do professor “dispor de uma boa coletânea de textos, organizar pequenas bibliotecas na sala de aula ou levar seus alunos a bibliotecas” (RIBEIRO, 1998, p.57).

Sobre a seleção textual, a Proposta Curricular ainda reafirma no tópico intitulado “Leitura e escrita de textos”, a necessidade de o professor trabalhar, em sala de aula, com a diversidade textual, a fim de “formar leitores autônomos”, oferecendo aos alunos a oportunidade de entrar em contato com diversos textos o que possibilita a compreensão de suas características. Para os autores da Proposta, é fundamental que o professor, ao trabalhar nessa perspectiva, considere as características das diversas modalidades de texto. Com o intuito de auxiliar o trabalho do professor, a Proposta apresenta o que chamaram de “breve caracterização dos

tipos de texto que aparecem com maior frequência no nosso contexto social e escolar e que, por isso, devem ser objeto de estudo nas turmas de educação de jovens e adultos” (RIBEIRO, 1998, p. 76). As “modalidades de texto”⁴² destacadas, foram: textos literários - prosa e poesia, textos jornalísticos, textos instrucionais (receitas, manuais, regulamentos, normas etc.), formulários e questionários, textos epistolares (cartas), textos publicitários e textos de informação científica e histórica.

A Proposta Curricular traz também algumas indicações de como trabalhar com textos escritos, a fim de que os alunos “conheçam e experienciem suas diferentes modalidades” (RIBEIRO, 1998, p. 52). Para os alunos que ainda não são capazes de ler com autonomia, os autores destacam a importância da mediação do professor que deverá criar estratégias para apoiar os alunos nessa tarefa, como, por exemplo, fazer a leitura dos textos em voz alta. Uma outra orientação é que, ao oferecer textos para leitura, o professor realize atividades prévias, como apresentação da temática, discussão do título, fornecimento de informações sobre o autor e explicações sobre o vocabulário, para que os alunos adquiram “fluência e estratégias de compreensão cada vez melhores” (RIBEIRO, 1998, p. 56).

O trabalho com a leitura, de acordo com a Proposta, é voltado para ampliação do universo lingüístico dos alunos, através da utilização de uma diversidade de textos, pois “a formação de um bom leitor não depende só da memorização das correspondências entre letras e sons, mas também do conhecimento das funções, estruturas e dos estilos próprios dos diferentes tipos de textos presentes na nossa cultura” (RIBEIRO, 1998, p. 32). Entretanto, é necessário que o professor “conheça as características de diferentes tipos de texto para poder elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento dessa aprendizagem por parte dos alunos” (RIBEIRO, 1998, p. 74).

Os autores afirmam ainda que é preciso que os alunos da EJA reconheçam as várias funções da escrita na sociedade, como informação, entretenimento, convencimento, definição e sedução; os diferentes suportes em que ela pode surgir, como jornais, livros, cartazes e muitos outros e as diferentes formas de apresentação visual que ela pode adquirir e suas características estruturais, como a organização sintática e o vocabulário.

⁴² De acordo com a proposta curricular, a tipologia adotada no documento foi inspirada no livro *Escola, leitura e produção de textos*, de Ana Maria Kaufman e Maria Elena Rodriguez, editora Artes Médicas, 1995.

O objetivo central em língua portuguesa, portanto, é “formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas, expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa” (RIBEIRO, 1998, p. 55).

5.1.2 O currículo real

No início da pesquisa, indaguei as professoras sobre as áreas do conhecimento desenvolvidas na EJA e os conteúdos abordados. Ouvi de cada uma delas que lecionavam português, matemática, geografia, história e ciências. Uma das professoras, Joana, fez referência ao ensino religioso e artes – esta última, limitada ao colorido de algumas figuras, pelos alunos, como ela mesma comentou –, destacando que as aulas dessas duas disciplinas aconteciam apenas “de vez em quando”.

Em relação ao conteúdo abordado, detive-me nas áreas de língua portuguesa e matemática, disciplinas que eram ministradas diariamente pelas professoras, de acordo com os depoimentos dados por elas. As falas das professoras foram unânimes sobre o que se aprende na EJA, no primeiro segmento, nas três escolas investigadas: os alunos devem aprender a ler, escrever e resolver as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Em seus relatos, as professoras destacaram que essa era a orientação dada pela coordenadora pedagógica da EJA. Não havia um registro sistemático do que deveria ser ensinado, pois cada uma planejava suas aulas e os conteúdos que ensinariam durante o ano letivo de acordo com o perfil de cada turma, mas sempre perseguindo o objetivo principal da EJA no município, como já declarado. Essa orientação remete a uma afirmação feita por Eny Marisa Maia, no ano de 1982, em artigo intitulado *Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?*: “Os alunos [...] vão à escola em busca de um saber que valorizam: ler, escrever e contar”. (MAIA, 1982, p.33). Mesmo após longos anos, afinal, já se passaram vinte e seis anos desde a data de publicação desse texto, e da autora discutir o ensino para crianças, parece-me bastante atual e pertinente retomar, neste momento, a afirmação feita por ela, tendo em vista as semelhanças entre os objetivos do ensino naquela época e na atualidade, na EJA de comunidades rurais de Caeté.

Durante o período de acompanhamento das aulas, observei ainda que os conteúdos de matemática ocupavam grande parte da rotina diária das turmas e estavam presentes na maioria das aulas assistidas por mim. As professoras, na maioria das vezes, registravam as atividades no quadro e os alunos copiavam no caderno. Outras vezes, as atividades eram fornecidas em folhas mimeografadas. Normalmente, as aulas transcorriam em silêncio quase absoluto. Assim que os alunos concluíam as atividades, as professoras geralmente iam até o quadro e faziam a correção coletiva. Às vezes, convidavam um aluno que se sobressaía em determinado conteúdo para ir até o quadro resolver os exercícios propostos.

Questionadas a respeito dessa importância dada às aulas de matemática através da ênfase diária aos conteúdos dessa área, e considerando a predileção dos alunos por essa disciplina, conforme depoimento, ouvi a seguinte justificativa por parte das professoras: “os alunos falam que precisam aprender a fazer contas”. E, em seguida, acrescentavam: “na matemática os alunos se saem melhor... são mais desenvoltos... e em língua portuguesa eles apresentam maior dificuldade... querem aprender a ler e a escrever, mas têm mais dificuldade”.

O que faz com que os alunos da EJA, em comunidades rurais de Caeté, gostem mais das aulas de matemática do que de português? Por que essa preferência? A ênfase dada à matemática é fruto da solicitação dos alunos ou da escolha das professoras? Essa preferência, entretanto, não é característica apenas desse grupo de alunos. Diversos professores da EJA, durante os cursos de formação dos quais participei, teceram comentários sobre esse assunto e é fato que jovens e adultos dominam saberes matemáticos construídos na vida prática, como o conhecimento dos números e a realização de cálculos a partir de estratégias pessoais, e isso proporciona a eles mais facilidade de explicitar seus conhecimentos nessa área do que em outras (RIBEIRO, 1998).

Durante entrevista, uma das professoras chegou a declarar que a aula de português exigia mais tempo do que a aula de matemática. A seguir apresento a resposta dada por esta professora, quando perguntei o motivo desta afirmação:

(...) eu acho que toma mais tempo porque exige mais deles... mais leitura... mais dedicação... leitura... às vezes quando eu peço pra dar uma opinião... escrever um texto... eles precisam de um tempo maior pra pensar... às vezes se é um texto que interessou eles vão... param... um conta um caso com o outro.. me conta... então você tem que parar escutar... ouvir às vezes... você tá querendo dar

prosseguimento mas você tem que ouvir.. dar opinião... conversar sobre o assunto e isso aí vai... matemática é mais assim... você passou a operação lá no quadro um sabe fazer... um tá ajudando o outro ali... você vai lá no quadro e corrige geral ou então corrige lá no caderno.. o português não (...) (Professora Isabel)

Na pesquisa, ficou evidente ainda a importância do uso do caderno para os alunos da EJA. Ao chegarem em sala de aula, a primeira providência era a abertura do material para algum tipo de registro, fosse o próprio nome, um salmo da bíblia ou uma palavra registrada no quadro. Muitas vezes observei os alunos copiarem nos cadernos os exercícios já realizados em folhas avulsas (xerocadas ou mimeografadas). Para eles, a necessidade de escrever era muito intensa e eles entendiam que se não estavam escrevendo, também não estavam aprendendo. Essa idéia da necessidade de escrever para aprender também foi relatada pelo professor Osmar Fávero, da Universidade Federal Fluminense (UFF), em maio de 2006, durante sua exposição no Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos⁴³.

Em relação às aulas de língua portuguesa, estas eram sempre baseadas em atividades de gramática e ortografia, e a matemática, como já dito, ocupava lugar de destaque. Houve dias, durante a pesquisa, em que as aulas de matemática ocuparam todo o horário. Entretanto, como meu interesse era a leitura, sempre indagava as professoras sobre o dia da semana em que elas planejavam dar essa aula. Ouvia sempre que não havia um dia preestabelecido para as aulas de leitura, pois elas aconteciam quando elas [as professoras] julgavam necessário ou quando todos os alunos estavam presentes na turma. Esta afirmação pode ser comprovada através do relato de uma das professoras:

Pesquisadora: tem algum dia da semana que você escolhe pra dar aula de leitura? Como é que você distribui as aulas de leitura?

Elisabete: eu não tenho dia certo não... eu gosto muito de dar leitura principalmente no dia que eu vejo que estão todos os meus alunos aí... porque eu acho que se dou... igual hoje tem pouco aí... se eu der hoje perde muito entendeu... então eu acho que é importante que todos eles participem... então o dia que tem mais alunos é o dia que eu mais uso leitura

⁴³ Anotações da pesquisadora, durante o seminário que foi realizado em Belo Horizonte, em maio de 2006, na Faculdade de Educação da UFMG e organizado pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com o apoio do MEC e da UNESCO.

Pesquisadora: e você acha que perde por quê?

Elisabete: porque o que eles mais querem é ler e escrever... então o dia que não tá todo mundo... que tem pouco... eu uso mais a matemática... porque eu sei que a matemática todos sobressaem bem né... que a vivência deles é matemática mesmo... trabalha com isso... então eu deixo mais o português pro dia que tão todos

Ao mesmo tempo em que ouvia o depoimento das professoras e assistia às aulas, acompanhava, pelos cadernos dos alunos, as atividades que estavam sendo dadas. Os alunos demonstravam prazer em me mostrar os próprios cadernos e também eram incentivados pelas professoras a fazerem isso. Se olhava o caderno de um aluno, em pouco tempo vários outros surgiam para que eu fizesse o mesmo. Nos cadernos de matemática, era recorrente a presença de exercícios para a resolução das quatro operações, situações-problema envolvendo também as quatro operações, além de cálculos com dinheiro e porcentagem. Nos cadernos de língua portuguesa, diversos exercícios do tipo: cruzadinhas com o objetivo de trabalhar algumas dificuldades ortográficas, como GU, QU, RR, R, SS, S, Z, V, F, LH, NH, CH; separação em sílabas; classificação de palavras quanto à tonicidade; substantivos; singular e plural; encontros vocálicos; ditongo oral e nasal entre outras. O trabalho com textos também estava presente nos cadernos de português dos alunos, mas ele não aparecia com a mesma frequência que os exercícios já destacados. Os textos encontrados eram, geralmente, curtos e extraídos de livros didáticos de 1ª a 4ª série, produzidos para o público infantil. As perguntas sobre os textos também eram reproduzidas dos livros. Em cada um deles havia sempre perguntas de “interpretação”, seguidas de atividades de gramática e ortografia. Algumas imagens apresentadas a seguir exemplificam essa afirmação⁴⁴:

⁴⁴ Imagens obtidas através de fotografia autorizada do caderno de uma aluna da EJA. A ela, nosso agradecimento. Destaca-se que a escolha desse caderno, para ser fotografado, não foi aleatória. Ao solicitar a autorização dos alunos para fazer as imagens, uma das professoras sugeriu que eu pegasse o caderno de uma aluna “frequente, dedicada, organizada e que registrava todas as atividades dadas em sala”, segundo suas próprias palavras.

Figura 11: Texto retirado do caderno de uma aluna da EJA

PROFESSORA: _____ DATA: ____/____/____ NOTA: ____
 ALUNO: _____

LEIA O TEXTO A SEGUIR COM ATENÇÃO.

INFÂNCIA

SONIA MIRANDA

ANINHA
 PULA AMARELINHA

HENRIQUE
 BRINCA DE PIQUE

MARÍLIA
 DE MÃE E FILHA

MARCELO
 É O REI DO CASTELO

MARIAZINHA
 SUA RAINHA

CAROLA
 BRINCA DE BOLA

RENATO
 DE GATO E RATO

JOÃO
 DE POLÍCIA E LADRÃO

JOAQUIM
 ANDA DE PATINS



- TIETA
- DE BICICLETA

- E JANETE
- DE PATINETE

- LUCINHA!
- EU ESTOU SOZINHA
- VOCÊ QUER BRINCAR DOMINGO?

- PRA BOI DORMIR. RIO DE JANEIRO, RECORD, 1998.

1) INTERPRETANDO

A) QUAL É O TÍTULO DESSE POEMA?

Infância

B) QUAL É O NOME DA AUTORA?

Genia Miranda

C) O QUE AS CRIANÇAS ESTÃO FAZENDO?

As crianças estão brincando

D) DE ONDE FOI RETIRADO ESTE POEMA?

Boi Dormir Rio de Janeiro, Record, 1998

E) QUANTAS ESTROFES HÁ NO POEMA?

12 estrofes

F) QUANTOS VERSOS HÁ?

25 versos

2) ESCREVA NOS ESPAÇOS AS RIMAS DE ACORDO COM O TEXTO:

ANINHA bola amarelinha

MARCELO torre do castelo

MARIAZINHA Sua Rainha

CAROLA Bolinha de Bala

JOAQUIM Anda de patins

JANETE de patinete

3) COLOQUE EM ORDEM ALFABÉTICA AS PALAVRAS ABAIXO:

GATO - BOLA - AMARELINHA - RATO
CASTELO - FILHA - PATINETE

Amarelinha - bola - castelo - filha - gato - patinete - rato

4) DESCUBRA AS PALAVRAS ESCRITAS NOS BALÕES:

GI - CO - MA magico

LA - GE - TI - NA gelatina

TE - CRA - RA cratera

GRI - LO grilo

5.1.3 O que é feito com o texto em turmas da EJA: a observação da aula de leitura de duas professoras

Nesta seção, apresento duas aulas de leitura que pude acompanhar durante a fase de observação das turmas. É importante, neste trabalho, descrever essas duas aulas, pois foram aquelas declaradas pelas professoras como **aulas de leitura**. A primeira delas, como o leitor poderá acompanhar, foi programada para minha observação. A segunda, não foi planejada. A professora contava nesse dia com apenas dois alunos e, para atender individualmente um deles, lançou mão desta proposta. Observações e análises serão feitas ao longo do texto. Passo agora para a descrição de cada uma delas.

No início, como não presenciei aulas de leitura, comecei a pensar que, como havia manifestado meu interesse por essas aulas, possivelmente as professoras estariam evitando ministrá-las quando eu estivesse presente, afinal, no caderno dos alunos, e também no caderno de planos delas, já havia identificado a presença de algumas atividades com textos. Como sempre avisava o dia da próxima visita às escolas, cheguei a omitir essa informação às vezes, a fim de que pudesse romper com essa visão que eu tinha.

Em outro momento, já bastante angustiada com o fato de até então não ter observado um trabalho com textos, cheguei a oferecer ajuda para o planejamento de uma aula de leitura, pois era minha intenção conversar com a professora sobre o texto a ser escolhido, discutir as atividades que iríamos propor, definir como conduziríamos a aula e onde pesquisariamos esse material, a fim de conseguir dados para a minha pesquisa, afinal, como falaria de leitura se até então não havia presenciado nenhuma aula com esse enfoque? Esta proposta foi bem aceita no princípio, mas aos poucos percebi que algumas professoras se distanciavam do assunto, comentavam que o tempo disponível para o planejamento era curto e que não havia como nos organizar. Conclusão: a proposta não deu certo e não pôde ser colocada em prática.

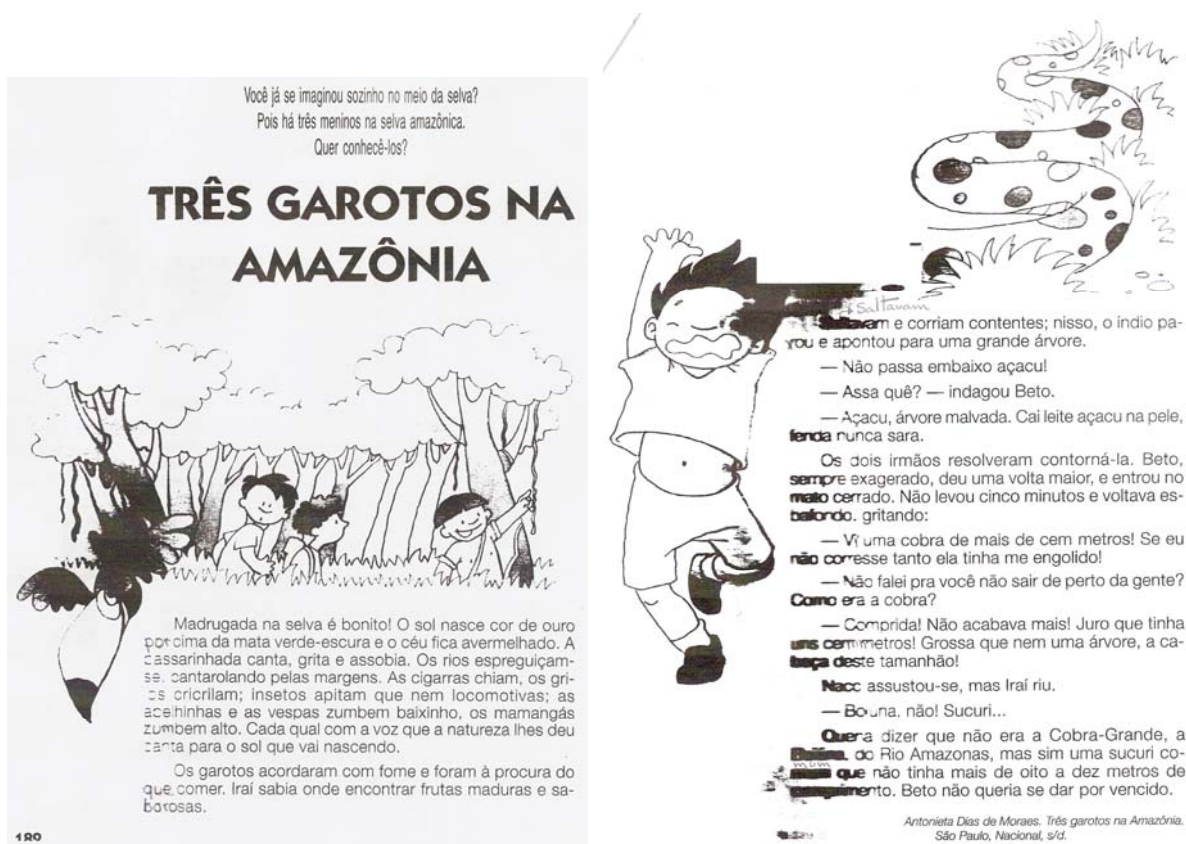
Desestimulada e pensando que teria que mudar de objeto, pois até então não havia presenciado uma aula de leitura, certo dia a professora Isabel me abordou ao chegarmos à escola e disse que havia preparado uma aula de leitura para aquele dia porque eu havia pedido. Nesse momento, fiquei entusiasmada com a proposta e imaginando como seria a condução dessa aula. Faltavam quinze minutos para o início das aulas e então resolvi ficar bem próxima da professora para obter algumas informações sobre o trabalho que seria feito

em sala. Entretanto, ela não comentou nada sobre a atividade e me informou apenas que havia feito a reprodução do texto, em xerox, para todos os alunos. Como a escola não dispõe de equipamento para xerox, tampouco a prefeitura disponibiliza esse serviço para as professoras, imaginei que ela havia custeado as cópias com seus próprios recursos. Esse fato me chamou a atenção, pois nas aulas de português os alunos sempre resolviam as atividades em folhas mimeografadas ou copiavam do quadro. Por que o xerox naquele momento? Seria a falta de tempo para digitar e providenciar a matriz em stêncil ou seria para dar mais qualidade à cópia, tendo em vista que matrizes mimeografadas nem sempre ficam legíveis? Acredito que o tamanho do texto tenha influenciado nessa decisão, pois era um texto de duas páginas e daria um trabalho maior se fosse feita a opção pelo stêncil.

Cinco minutos antes do início da aula, nós duas fomos para a sala de aula e começamos a conversar sobre o meu trabalho como professora e os problemas que enfrentava em sala de aula. Falamos sobre o ensino da matemática e Isabel me apresentou alguns materiais didáticos da área, dispostos em estantes no fundo da sala, incentivando-me a pesquisar sobre os conteúdos que havíamos conversado. Aceitei sua proposta e rapidamente folheei alguns livros. Em seguida, sentei-me ao fundo da sala, como sempre, pois meu interesse central estava na aula que seria dada para aquela turma dali a instantes e não poderia perder nenhum detalhe. Entretanto, Isabel veio novamente até mim e retomou o assunto da matemática, propondo que eu fosse até a sala ao lado para pesquisar em outros livros. Agradei a oferta e tentei me esquivar, mas a professora insistiu para que eu buscasse o material. Sem chance de argumentar, me ausentei da sala por cerca de dez minutos, pois, ao pesquisar o material de matemática, uma outra professora da escola iniciou conversa comigo. Quando retornei, os alunos já estavam com a atividade em mãos e a professora já tinha fornecido explicações sobre o que deveria ser feito. Restou-me apenas observar a condução da atividade a partir daquele momento.

Em silêncio, os alunos liam o texto intitulado “Três garotos na Amazônia”, reproduzido abaixo, e paravam em determinados pontos para perguntar à professora o que estava escrito, pois o xerox estava manchado em algumas passagens, como pode ser observado através da imagem a seguir.

Figura 12: Texto utilizado em uma das aulas da EJA



A correção não era feita por todos os alunos ao mesmo tempo, pois alguns estavam preocupados em decifrar outras partes do texto, outros estavam ocupados organizando os materiais ou até mesmo porque se atrasaram para a aula. Por esse motivo, Isabel chegou a repetir o mesmo trecho cerca de cinco vezes ou mais para diferentes alunos. Após completarem o texto e fazerem as devidas correções, os alunos copiaram do quadro as questões propostas para a atividade.

Na primeira parte, exercício número um, os alunos teriam que relacionar sete palavras aos seus sinônimos.

1. Associe as palavras relacionando os sinônimos:

(1) saborosas

(2) cerrado

(3) esbaforido

(4) sarar

(5) contornar

(6) mamangás

(7) boiúnas

- | | |
|--|--|
| () <i>curar</i> | () <i>espécie de abelha, abelhão</i> |
| () <i>ofegante, com dificuldade de respirar</i> | () <i>fechado</i> |
| () <i>gostosas, cheias de sabor</i> | () <i>personagem das histórias dos índios do Amazonas, cobra-grande</i> |
| () <i>dar a volta</i> | |

Na segunda parte, intitulada “Estudo do texto”, os alunos teriam que responder a quatro perguntas sobre ele.

1. *Escreva o que os meninos viram quando acordaram na Floresta Amazônica.*
2. *Por que Irai sabia onde encontrar frutas maduras e saborosas?*
3. *Por que a árvore acaçu é perigosa?*
4. *Como os meninos reagiram ao ouvir a história de Beto?*

Todos leram o texto em silêncio e responderam individualmente as perguntas. Entretanto, percebia certo clima de nervosismo na turma. Os alunos, mesmo os mais falantes, não perguntavam nada à professora durante a atividade, como sempre fizeram em outras propostas. Um pessoa que chegasse na sala naquele momento imaginaria que os alunos estivessem fazendo alguma avaliação, tamanha era a concentração e silêncio. Apenas uma aluna comentou em dado momento “esse texto tava muito ruim de ler”, mas referindo-se à qualidade da impressão, não ao conteúdo.

Enquanto os alunos realizavam a atividade eu os observava e, ao mesmo tempo, observava a professora Isabel sentada em sua mesa corrigindo algumas atividades. Quando todos haviam terminado a atividade, a professora levantou-se e perguntou quem gostaria de fazer a leitura do texto. Uma aluna fez a leitura em voz alta e, enquanto ela lia, a professora corrigia a pronúncia de algumas palavras. Ao final da leitura, a professora perguntou: “qual é o título da história, gente?” Os alunos responderam em coro. Em seguida, a professora explicou o texto, recontando-o. Depois, ela dirigiu-se ao quadro e começou a correção da atividade. No exercício número um, Isabel apenas registrou as respostas emitidas pelo grupo, comentando que haviam acertado. Na proposta número dois, o “Estudo de texto”, a correção foi diferente: ela questionava pergunta por pergunta, ouvia as respostas dos alunos, mas registrava no quadro aquilo que estava escrito no caderno de planos que ela segurava o tempo todo nas mãos.

Enquanto isso, os alunos faziam a correção no caderno, desmanchando as respostas que não estavam de acordo com o registro da professora. Isabel, a certa altura, comentou: “gente, não precisa fazer igual ao meu. Se a resposta tiver parecida é que vale”. Os alunos, “desobedientes”, não davam ouvidos a ela e continuavam a fazer as correções. A professora não se pronunciou outra vez. Quando faltavam apenas dez minutos para terminar a aula, Isabel anunciou: “vamos acelerar porque faltam dez minutos”. E completou: “gente, o dia que tem texto vocês não fazem mais nada”. A aula de leitura termina com as questões respondidas e corrigidas no quadro, pela professora.

Durante todo o tempo fiquei pensando no que estava acontecendo, pois havia esperado tanto por essa aula. Não conseguia imaginar, naquele momento, o que pudesse ter acontecido, pois a expectativa era grande. Várias perguntas surgiram enquanto tentava lembrar todos os detalhes da aula: Por que tive a impressão de que a professora havia me tirado da sala para só então explicar a atividade aos alunos? Aquela havia sido uma aula de leitura? Como analisar esse tipo de trabalho? Por que os alunos se comportaram daquela forma? E a professora, o que pensava?

Terminada a aula, a Kombi já nos esperava no pátio da escola. Nesse dia, sentei-me ao lado de Isabel na esperança de que ela conversasse comigo sobre a aula que tinha acabado de assistir. E aconteceu como esperado. Durante a viagem de volta a Caeté, Isabel relatou que os alunos não gostaram de ter tido aula de leitura naquele dia. Ela me disse ainda que a aula de leitura tomava muito tempo e acrescentou: “você viu? Hoje deu pra dar o texto e mais nada. Gastamos muito tempo da aula”. Esse foi o recurso que a professora usou para que ficasse claro para mim que aquele tipo de aula não poderia se repetir por um bom tempo.

Ao analisar a aula dada por Isabel, que durou aproximadamente duas horas e meia, percebo o quanto os alunos estavam solitários durante a atividade, sem a mediação da professora, sem contar a dificuldade inicial com a decifração das palavras que estavam apagadas no texto. Cheguei até mesmo a pensar que não poderia classificá-la como uma aula de leitura, apenas a aplicação de uma atividade baseada em um texto. Entretanto, após muitas dúvidas, estudos, pesquisas e pedidos de esclarecimentos para as próprias professoras, sobre o trabalho que realizavam com leitura, concluo que esse era o modelo de aula de leitura que a professora conhecia e aplicava. Esse modo de trabalhar envolvia a leitura oral do texto escolhido, a resolução de perguntas sobre o texto, algumas questões de gramática e, finalmente, a correção

coletiva em que prevaleciam as respostas registradas no livro de onde a proposta havia sido retirada.

A segunda aula de leitura observada, como já anunciado, será descrita a partir de agora. Antes, porém, devo explicar como a professora organiza e seleciona esses textos para suas aulas, apresentando alguns exemplos e destacando a importância que ela [a professora] atribui a este material.

Ao longo do ano, Elisabete pesquisa e seleciona textos curtos em cartilhas de alfabetização. Quando não pode recortar o texto da cartilha, ela providencia a cópia do material em xerox. Geralmente, os textos são acompanhados de perguntas que Elisabete denomina “perguntas de interpretação”. Quando o livro não traz as perguntas sobre o texto selecionado, ela mesma formula. Normalmente, cada texto tem em média quatro ou cinco perguntas que são digitadas ou escritas manualmente pela professora. Em uma mesma página é disposto o texto, seguido sempre de uma ilustração e, logo abaixo, registram-se as questões sobre ele. Para o acabamento da atividade, Elisabete colore as ilustrações, demarca as margens do texto e faz uma dobra dividindo a página de modo que texto e perguntas não são visualizados na seqüência pelo leitor.

Organizados em sacos plásticos, esses textos estão sempre disponíveis na sala de aula para serem utilizados pelos alunos já alfabetizados⁴⁵. Segundo Elisabete, normalmente ela lança mão desse recurso quando algum aluno termina a atividade antes dos outros colegas ou quando tem poucos alunos na turma, como é o caso da aula que descreverei. Às vezes, ela também sugere que alguns alunos levem esses textos para casa e realizem a atividade para posterior correção em sala. Para Elisabete, a importância desse tipo de atividade está em estimular a leitura pelos alunos, fazê-los interpretar um texto e ter contato com a leitura.


A seguir, destaco exemplos de alguns dos textos usados pela professora:

⁴⁵ É preciso lembrar que mesmo não possuindo o mesmo perfil das outras professoras participantes desta pesquisa, ou seja, atuar nas séries finais do primeiro segmento da EJA, Elisabete faz parte do grupo investigado por motivos já explicitados no capítulo 4 que aborda os procedimentos metodológicos adotados.

Figura 13: Textos utilizados em uma turma da EJA

Os brinquedos

Paulo tem uma bola.
É uma bola de pano.
Pitu tem uma ave.
É uma ave de papelão.
Pepeu tem um navio.
É um navio de pau.
A bola pula... pula...
A ave pipila... pipila...
E o navio?




Os brinquedos

- 1- Cite o que Paulo tem.
- 2- De quem é a ave?
- 3- De que é o navio de Pepeu?
- 4- O que faz a bola?
- 5- Que aconteceu com o navio?

O sonho

Gabriela sonha.
Sonha que está presa em uma gruta.
E vê sombras.
Sombras que pulam.
Que bailam.
Que rodopiam pelas paredes.
Sombras de tigres, dragões e crocodilos.
Gabriela quer fugir.
Mas, não encontra a saída.
Ela grita:
— Socorro! Socorro!
E acorda...



O Sonho

- 1- Qual é o título do texto?
- 2- Qual foi o sonho de Gabriela?
- 3- Quais eram as sombras do sonho de Gabriela?
- 4- O que a menina grita no sonho?
- 5- Você gostou do texto que leu? Por que?

CHUVA DE CORES

deu Dias

A terra era toda verde.
As árvores eram verdes.
A água dos rios era verde.
O mar era sempre verde.
E todas as flores eram verdes, verdes.
Uma chuva gostosa e fria caiu na terra.
O verde do mar ficou mais verde.
O verde das árvores ficou mais verde.
A água dos rios ficou verde.
E o verde das flores ficou verde,
verde ... verde ... verde ...
De repente apareceu um arco-íris.
Um arco-íris diferente. Um arco-íris de gotinhas coloridas.
E uma chuva de gotinhas coloridas caiu na terra verde.
As gotinhas da chuva colorida fizeram uma festa de cores no céu e na terra!



A ave

- 1- O que Nino vê lá na mata?
- 2- O que Nino dá à ave?
- 3- O que fez a ave?
- 4- Para onde voa a ave?
- 5- Por que será que a ave não foi até o Nino?

A ave

Lena vai à mata.
Ela leva o neto Nino.
Nino vê uma ave.
A ave voa.
Nino dá o dedo à ave.
Ela é tão danada!
Ela não vai até o Nino.
Ela voa... voa...
Ela voa até a mão da vovó Lena.



A ave

- 1- O que Nino vê lá na mata?
- 2- O que Nino dá à ave?
- 3- O que fez a ave?
- 4- Para onde voa a ave?
- 5- Por que será que a ave não foi até o Nino?

A partir da leitura e análise de cada texto apresentado, destaco que em todos eles os tipos de perguntas escolhidas são para a localização de informações explícitas. A exceção encontra-se no texto “O sonho”, onde há um única pergunta que solicita a opinião do leitor: *Você gostou do texto que leu? Por quê?*

Conforme é possível observar, os textos são curtos e não demandam outras estratégias do leitor a não ser a decodificação de sinais e a reprodução mecânica de informações ou respostas automáticas, sem nenhuma reflexão, nenhum estímulo fornecido pelo texto (DELL’ISOLA, 1991).

O texto escrito, como aqui apresentado, tem como único objetivo a resposta às questões formuladas previamente e a *postura do leitor*, demandada para a realização deste tipo de atividade, é a *busca de informações*, conforme alerta Geraldi (1997).

Vejamos então como um desses textos foi explorado na turma de Elisabete em um dia de “aula de leitura”, como ela mesma define.

Conforme havia indicado anteriormente, Elisabete ministrou esse tipo de aula num dia em que havia apenas dois alunos na turma: uma aluna já alfabetizada e outro não. Em sala, ela anunciou que atenderia individualmente o aluno não alfabetizado enquanto a outra aluna faria a leitura de um texto e, em seguida, sua interpretação.

E assim Elisabete o fez. Entregou o texto “O sonho” para a aluna e pediu que ela fizesse a leitura silenciosa e, em seguida, respondesse às questões no caderno. Para melhor observar o desenvolvimento da atividade, sentei-me próxima à carteira dessa aluna.

A aluna, a quem nomeei Maria, realizou a atividade individualmente e, só após responder as questões, dirigiu-se à professora solicitando que fizesse a correção. Sem nenhum comentário, Elisabete fez as correções no caderno da aluna. O tempo gasto por Maria para a realização da atividade foi de aproximadamente 30 minutos.

Concluída a “aula de leitura”, Elisabete dirigiu-se ao quadro e registrou algumas operações para que a aluna resolvesse no caderno. A partir daquele momento era hora da matemática.

A partir da descrição das duas aulas até aqui apresentada, pergunto-me: teria eu assistido a aulas de leitura? Como caracterizar esse tipo de aula, discordar que não seja uma aula de leitura, se as próprias professoras me apresentaram esse modelo? Negar que essas eram as

aulas de leitura ministradas nas comunidades rurais seria pertinente? Como discutir, analisar e problematizar o que observei durante o período de coleta de dados?

Inicialmente, é preciso explicitar que havia, no meu imaginário, um ideal de aula de leitura que, sem consciência, esperava encontrar naquelas turmas. Esse modelo que eu tinha em mente me fez acreditar, a princípio, que não havia aula de leitura nas escolas da EJA das comunidades rurais. Entretanto, nas turmas que eu acompanhei, elas existiam. Minimamente, mas existiam.

Através da observação das aulas e pelos depoimentos fornecidos em entrevista, percebi que leitura, para esse grupo de professoras, é a decifração do texto. Entretanto, sabemos que essa é uma concepção restrita que deve ser ampliada, pois o processo de leitura não deve ser entendido como mera decifração. Ele vai além, como bem afirma Dell’isola (1988, p. 31), “ler não é decodificar, embora a decodificação seja o primeiro passo para a ocorrência da leitura. Decodificar é apenas obter a informação visual que vem pelo globo ocular diante da página impressa”.

Sobre essa questão de que não basta decodificar, o educador Paulo Freire também afirma que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2008, p. 8). Portanto, para este autor, ler também não é apenas decodificar palavras, decifrar frases e/ou textos, mas, sim, compreender o sentido daquilo que se lê, ir além das palavras, buscar o significado delas nas entrelinhas e não apenas fazer a leitura pela leitura, de uma forma mecânica.

Geraldi (1997), ao escrever sobre as práticas de leitura na escola, afirma que “na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que **simular leituras**” (GERALDI, 1997, p. 90) (grifo meu).

Estas são as primeiras considerações sobre como as professoras da EJA do meio rural vêem a leitura. A partir de agora, passo a apresentar, separadamente, como se dá o processo de escolha dos textos que circulam nas turmas, ou seja, os gêneros e suportes eleitos pelas professoras, os critérios que elas utilizam para essa seleção (como tamanho e complexidade), os objetivos que norteiam as práticas de leitura, conteúdos abordados, bem como o modo como realizam a exploração dos textos em sala de aula. Os dados aqui apresentados serão

retomados ao longo do capítulo para que se possa apreender as concepções de leitura dos sujeitos investigados.

5.1.4 A seleção textual: critérios para a definição do gênero e do suporte

Observa-se, pelo trabalho realizado pelas professoras em sala de aula e também pelos depoimentos fornecidos em entrevista, que a maioria dos textos utilizados pertence ao universo infantil e são retirados de livros didáticos (LD) de 1ª a 4ª série, geralmente disponíveis nas escolas em que elas trabalham, emprestados de colegas, também professoras, ou LD de que elas dispunham em suas bibliotecas particulares.

A consulta aos livros didáticos, pelas professoras, é feita de forma aleatória, pois não há uma coleção ou autor pré-definido. O volume consultado independe da série com que ela esteja trabalhando. Ou seja, não importa se os alunos estão na quarta série e o texto tenha sido retirado do volume um, dois ou três de uma determinada coleção e isso pode ser confirmado através do depoimento de duas professoras:

(...) não... eu tenho nenhum livro específico não... sabe... eu saio procurando e o que eu acho interessante é aquilo que eu pego... dou uma folheada... olha o que é que tem de bom de gramática... de textos (Professora Amélia)

(...) eu tava trabalhando alguns textos de livros aqui da escola mesmo... livros que eu achava da terceira e da quarta série... (Professora Isabel)

Além dos textos extraídos de LD, as professoras apontaram também o uso de outros gêneros e suportes, como reportagens – extraídas de revistas como *Super Interessante* e *Nova Escola* –, notícias veiculadas em jornais – basicamente aquelas publicadas no jornal *Opinião*, produzido no município de Caeté e que circula nas três comunidades rurais em que esta pesquisa foi realizada. Poemas e letras de música também foram citados por duas professoras. O gênero

fábulas também foi mencionado, mas apenas por uma delas, conforme podemos observar pelo trecho a seguir:

(...) agora eu comecei a trabalhar fábulas com eles... (...) trouxe textos de Monteiro Lobato pra eles também sabe... aí poemas... poesias... (Professora Isabel)

Pelo exposto, é possível afirmar que os critérios que norteiam a seleção textual, de acordo com os depoimentos, são: tamanho do texto, pois eles não podem ser muito extensos; complexidade, pois devem ser textos “simples”; possibilidade de exploração de exercícios que envolvem gramática e ortografia; assunto, pois deve ter relação com o que está sendo estudado em sala de aula e tema que desperte o interesse dos alunos.

É possível verificar, portanto, que a opção pelo uso de textos selecionados em LD de 1ª a 4ª série, produzidos para crianças do Ensino Fundamental, é predominante, apesar da referência a outros gêneros e suportes de utilização mínima em sala de aula. Na seqüência, apresento a fala de uma professora sobre o assunto:

(...) eu já escolhi de jornal... de revista... de livro infantil... né... não é livro infantil né... é livro de primeira a quarta (...) livro didático... que eu tiro... (...) tem um ali também que foi de revista... (...) de jornal (...) mas a maior parte é de livro didático mesmo... (Professora Joana)

5.1.5 Tamanho e complexidade dos textos: aspectos a serem considerados

Em relação ao tamanho dos textos e sua complexidade, as professoras declararam que eles devem ser “curtos e simples”, pois a exigência, para esse público, não deve ser muito grande. A fala da professora Isabel ilustra essa afirmação e nos dá dicas de como ela conduz o trabalho em sala de aula:

(...) não adianta... por exemplo... eu dar um texto enorme sendo que o aluno não tá lendo uma linha né... eu posso dar a título de contar uma história pra eles... mas não pra ele ler e interpretar... então eu vou trabalhar mesmo A:.... B:.... trabalhar letras... vogal... sílaba... vou alfabetizar dependendo do aluno (Professora Isabel)

Em relação ao nível de exigência dos textos, segundo as professoras ele não deve ser muito alto, caso contrário os alunos ficam desestimulados, abandonam a escola e esse é um risco que elas não desejam correr. A garantia de permanência do aluno na escola é algo que elas têm que perseguir, têm que cuidar para que não aconteça, pois a qualidade do trabalho como professora está diretamente ligada à habilidade de conquistar os alunos, de fazê-los freqüentar as aulas, de estimulá-los, nem que para isso elas tenham que “parar de avançar nos conteúdos”, conforme informado por elas.

5.1.6 O fator tempo como definidor da seleção textual

O tempo de duração das aulas, duas horas e meia (sem descontar o intervalo para a merenda que, geralmente, era de quinze minutos), era algo que também influenciava diretamente na escolha dos textos. Para as professoras, a exploração de um texto não poderia ocupar todo o tempo da aula, que já era pouco, afinal, havia outros conteúdos a serem dados, como por exemplo, a matemática.

(...) a aula só dura duas horas e meia... você tem pouco tempo... numa aula você trabalha só português e ainda fica devendo pra outra aula ainda né... (Professora Isabel)

Em todos os depoimentos, ficou evidente que o planejamento diário das aulas tinha que contemplar as disciplinas de português e matemática. Era inconcebível dedicar um dia de aula para a exploração de um texto, conforme destaquei anteriormente neste mesmo capítulo, quando descrevi uma das aulas de leitura que tive a oportunidade de observar.

Outro dado a ser considerado é que, na concepção das professoras, uma atividade não poderia ser iniciada num dia e terminar no outro. O planejamento tinha que ser estruturado de forma

que não houvesse interrupção entre o período de explicação de uma determinada atividade, sua execução e, em seguida, a correção.

5.1.7 Os objetivos da leitura

Os objetivos definidos para a exploração de um texto eram sempre voltados para a apropriação do sistema de escrita e estudo da gramática. Isso também pode ser observado no momento de escolha do material, pois as professoras sempre selecionavam aqueles textos em que elas pudessem propor atividades com essa finalidade.

No depoimento de duas professoras, os objetivos que elas pretendem alcançar com a exploração de um texto são declarados:

(...) comecei a trabalhar parágrafos com eles... eu pedia... vamos contar quantos parágrafos tem esse texto... vamos analisar o primeiro parágrafo... tem alguma palavrinha com s... com dois s... vamos pegar essas palavrinhas e vamos grifar... sublinhar... vamos formar frases com elas... (Professora Isabel)

(...) eu gosto de fazer interpretação escrita... porque senão eles não vão ter trabalho nenhum né... respondendo oral... oral... tem que escrever.. porque eles tem muito erro de... português... (Professora Joana)

É possível afirmar que a leitura, nas turmas da EJA do meio rural, está atrelada ao processo de escrita, ao estudo da gramática. Observa-se, portanto, uma preocupação recorrente com o código e a leitura é relegada a segundo plano. As professoras investigadas parecem acreditar que se investirem na escrita do aluno, o aprendizado da leitura virá como consequência. Segundo Kato (1990, p. 5), “privilegiar as atividades de escrita, parece fazer supor que à produção segue-se automaticamente a recepção. Em outras palavras, se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler”. Contudo, estudos como os da referida autora mostram que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita, em

uma *aprendizagem natural*⁴⁶. Isso não quer dizer que a prática da escrita não possa influenciar favoravelmente a recepção da leitura, visto que é possível a existência de uma *interferência recíproca* entre os dois processos.

Um outro aspecto muito interessante sobre a importância dada ao registro é revelado pela professora Joana, quando ela diz: “eu gosto de fazer interpretação escrita... porque senão eles não vão ter trabalho nenhum”. Neste trecho, a professora nos diz que fazer (apenas) a leitura e a discussão oral do texto com a turma não é uma atividade, um trabalho. Os alunos devem escrever. Aqui novamente está presente a idéia do escrever para aprender, como já comentado anteriormente.

5.1.8 Conteúdo e tema como critério de escolha dos textos

De acordo com uma das professoras entrevistadas, Joana, a orientação da coordenadora pedagógica da EJA era para que se trabalhasse com textos da realidade dos alunos, sem **muita** exploração de textos infantis. Nota-se, a partir desta afirmação, que não há uma exclusão total de textos infantis, mas simplesmente uma redução do seu uso em sala de aula. Admite-se, portanto, a sua utilização em turmas da EJA.

É possível perceber, na orientação dada pela coordenadora, uma inspiração nos trabalhos do educador Paulo Freire, quando ele afirma que se deve trabalhar com a realidade dos alunos, com práticas significativas de leitura para esse público. Entretanto, alguns equívocos são cometidos por educadores na interpretação dessa afirmação. Muitos acreditam que devem trabalhar **somente** textos da realidade dos alunos, quando isso não é verdade. Paulo Freire orienta para que se tome como ponto de partida a realidade dos alunos, mas outras propostas, para além do contexto onde vivem e trabalham esses sujeitos, devem ser consideradas e colocadas em prática.

Ao falar da própria prática com textos e seus critérios de escolha, Joana destaca que discorda da orientação dada pela coordenadora e, contrariando-a, diz que ainda reproduz “algum” texto infantil em suas aulas. A justificativa apresentada por Joana para a utilização de textos que

⁴⁶ Em seu texto, Kato (1990) faz referência aos estudos de Emília Ferreiro sobre o processo de aquisição da escrita e desenvolvimento da leitura com crianças.

não faziam parte da realidade dos alunos era sua crença de que eles estariam cansados, cansados das situações do dia-a-dia, do trabalho na roça. Na escola, esses alunos querem ter acesso a outras possibilidades, discutir outros assuntos, trabalhar com novos temas que não seja sobre o seu cotidiano.

A opinião de Joana é firme. Ela acredita que apenas às vezes deve trabalhar com a realidade dos alunos. Em outras situações ela julga que deve trabalhar à sua maneira, com escolhas que ela define. Entre risos nervosos e até mesmo um pouco envergonhados, a professora afirma com convicção: “eu dou o que é que eu acho”.

A seguir apresento um trecho da entrevista com esta professora:

(...) ela fala pra gente trabalhar sobre o dia deles... sobre a vida deles... sobre o trabalho deles... eles num trabalham plantando horta... plantando roça... mexendo com vaca? tudo bem... mas eu acho que eles já tão cansados... aqui pelo menos... nem sempre... porque eu acho que eles já tão cansados daquilo... né? a pessoa já trabalha o dia inteiro capinando e você vai trabalhar sobre plantação de milho com ele? (...) ÀS VEZES né:... você tem que trabalhar o dia deles... (Professora Joana)

Ainda com relação à utilização de textos infantis em turmas da EJA, Joana relatou uma de suas experiências com um determinado texto em sala de aula:

(...) sabe... uma coisa que eles falam que na época deles não tinha... que não estudaram... isso aqui ó... a hora da pipoca... é um texto infantil... MAS... ta falando que o vovô fazia pipoca né... pergunta no texto o que é que eles gostam de fazer... o que é que eles são craques... entendeu... ENTÃO... olha pra você ver... (Professora Joana)

Quando Joana fala do texto “Hora da pipoca”⁴⁷, ela o define como texto infantil, mas pelo fato dele apresentar no enredo um personagem adulto que é aquele que faz a pipoca, ela acredita que ele também seja de interesse de seu grupo de alunos da EJA, pois são adultos, muitos já são avós e vivenciaram a experiência de fazer pipoca. Portanto, a presença da figura do adulto

⁴⁷ Infelizmente, não foi possível obter a referência completa do texto. Soube apenas que ele foi retirado de uma cartilha de alfabetização para crianças.

no texto, realizando uma tarefa que cabe também aos adultos, faz com que ele seja adequado ao perfil dos alunos da EJA e não seja considerado por ela “tão infantil assim”.

Por fim, apesar das professoras declararem que utilizam poucos textos infantis, pude perceber que eles são maioria em todas as turmas. No documento da Proposta Curricular anteriormente apresentada (RIBEIRO, 1998), os autores afirmam que a utilização de textos como esses não são recomendáveis para o público da EJA, pois quase sempre são sem sentido ou oferecem como único desafio a decifração de palavras. O documento sugere que os professores evitem essas escolhas e procurem selecionar textos significativos e interessantes. É fato que as professoras com as quais tive contato desconhecem a Proposta a que me referi. Acredito que elas ainda não se conscientizaram de que trabalhar com textos infantis, na EJA, não é uma escolha interessante, de qualidade. Além disso, observei que elas também não estão preocupadas em ampliar as práticas de leitura dos alunos, oferecendo a eles a oportunidade de ler textos diversificados.

5.1.9 Modos de exploração do texto em sala de aula

Em se tratando do modo como as professoras trabalham com os textos em sala de aula, posso afirmar que todas elas seguem um mesmo protocolo. Primeiramente elas solicitam que os alunos façam a leitura silenciosa do texto. Às vezes, elas pedem que cada aluno da turma leia uma parte do texto e elas acompanham a leitura, interrompendo em alguns momentos para fazer alguma correção na pronúncia das palavras. Nesse momento de escuta, elas estão também avaliando a fluência em leitura. Após a leitura do texto, geralmente, segue-se a interpretação oral, de acordo com o roteiro que consta no livro didático. Para aqueles textos que não foram extraídos de LD, como notícias ou reportagens, não há um roteiro pronto, por isso nem sempre é realizado esse tipo de atividade. Depois que o texto foi lido (e quando possível, discutido), é chegada a hora da interpretação escrita, considerado pelas professoras como o momento mais importante da aula, pois é quando os alunos escrevem. Finalmente, quando todos terminam, as questões são corrigidas. Para a realização dessa atividade, normalmente, as professoras registram as respostas no quadro. Às vezes, quando o tempo é curto, é feita apenas a correção oral.

Durante a correção, as respostas consideradas como certas são aquelas constantes no LD, caso o texto tenha sido extraído desse suporte. Se o texto não foi extraído do LD, serão consideradas certas as respostas fornecidas pela professora.

Passo agora para a apresentação de fragmentos das entrevistas com as professoras, nos quais elas comentam sobre os modos de trabalhar com o texto em sala de aula:

(...) os que eu escolho sempre com interpretação escrita mesmo... posso até fazer interpretação oral mas é difícil... porque aí eu tiro do livro (...) eu mando eles lerem primeiro.. aí eu faço a leitura... tem dia que eu peço alguém pra ler... porque tem uma ali que gosta de ler né... e... eu fiz as perguntas só oral... eu fazia as perguntas que tavam no livro e eles iam respondendo... (...) agora às vezes eu faço a leitura (...) mando eles lerem e eles fazerem a interpretação escrita... (Professora Joana)

(...) eu costumo pedir para eles lerem pra mim... às vezes quando o texto maior eu... eu trabalho muito a poesia também... (...) poesia eles gostam... aí eu mando... se é grande o texto eu divido por parágrafo pra poder até desinibir um pouco... pra poder ler em voz alta e tudo... e eu avalio assim... ouvindo a leitura de cada um... (Professora Amélia)

5.1.10 Algumas considerações preliminares

Ao longo do que foi apresentado e discutido, pude perceber que o texto é tomado como pretexto para trabalhar os conteúdos em sala de aula. Lajolo (1993), ao afirmar que um texto não deve ser pretexto para nada, discute o que não se deve fazer com o texto em sala de aula e dentre as situações apontadas por ela está o fato de comumente os textos escolares serem tomados como “modelo de língua”, orientados “pela noção, absolutamente equivocada, de que uma das funções da leitura escolar é o aumento do vocabulário” (LAJOLO, 1993, p.56).

No ambiente das salas de aula da EJA privilegiam-se textos e fragmentos de textos retirados quase que exclusivamente de livros didáticos, como já afirmei, em que se propõe uma leitura destinada ao desenvolvimento ou avaliação de conhecimentos lingüísticos. Observei, ainda, que o levantamento de idéias sobre os temas não é proposto, e as atividades escritas, por

diversas vezes, não são precedidas de uma discussão oral, atividade importante para a ampliação de experiências, bem como para a compreensão da leitura.

Outros textos que também aparecem no cotidiano das salas de aula da EJA são aqueles extraídos de jornais e revistas, muitos do gênero notícia, mas na maioria das vezes desatualizada. Os suportes de origem desses textos não são levados para estudo em sala de aula. O texto segue fragmentado e é escolhido pelas professoras porque julgaram-no interessante. Mas interessante em que sentido? Na maioria das vezes as professoras não conseguiram explicitar o que chamaram de interessante, mas é sempre o texto que “ensina alguma coisa, nos faz pensar sobre o que está escrito” (Professora Joana).

Acredito, portanto, pelo exposto, que o ensino da leitura nessas turmas da EJA é deficitário e a rarefação desse ensino gera práticas de leitura mecanicistas e sem significado para os alunos. Os alunos não entram em contato com uma diversidade de gêneros textuais na sala de aula, não há clareza e definição de objetivos para a leitura e a improvisação de aulas, a fragmentação de conteúdos e a precariedade da formação dos professores influenciam diretamente essa situação observada (SILVA, 1986).

A partir de agora, passo a tratar das práticas de leitura das professoras e os modos de acesso aos impressos, pois eles podem nos auxiliar na análise das práticas de leitura efetivadas em salas de aula.

5.2 Práticas de leitura e modos de acesso ao impresso, pelas professoras

No decorrer da pesquisa, buscava compreender de que forma as professoras tinham acesso aos materiais de leitura, se faziam empréstimos em bibliotecas escolares ou se possuíam suas próprias bibliotecas, qual a relação que tinham com a leitura, o que liam, frequência com que liam, pois, neste estudo, é importante apreender o que elas dizem sobre o modo de se relacionarem com a leitura, pois acredito que a imagem que elas têm de si mesmas como leitoras, as representações que elas têm sobre a leitura, influenciam diretamente a forma como lidam com a leitura em sala de aula. Acredito, ainda, que a experiência e o contato com diversos tipos e gêneros textuais, são condicionantes para a desenvoltura no mundo da leitura (SCHITINE, 2003).

Das quatro professoras participantes da pesquisa, três declararam que gostam muito de ler, mas que ultimamente não estão encontrando muito tempo, devido às obrigações do trabalho, afazeres domésticos e os cuidados com a família. Em relação às pessoas que mais influenciaram o gosto delas pela leitura estão os pais ou parentes próximos, como irmãos e tios, por exemplo.

Os materiais de leitura que elas lêem normalmente, e que foram citados durante as entrevistas, são: revistas *Nova Escola*, *Super Interessante* e *Marie Claire*, revistas de fofocas e de saúde, revistas em quadrinho da *Turma da Mônica*, jornal *Opinião* (editado em Caeté), livros didáticos e poemas. Apenas uma das professoras citou livros de literatura e destacou o escritor Machado de Assis. O livro didático foi o único material de leitura citado por todas do grupo.

Entretanto, as declarações das professoras sobre aquilo que lêem, remetem-nos a uma afirmação de Pierre Bourdieu, em debate com Roger Chartier, sobre a leitura como prática cultural. Para o autor, nem sempre aquilo que as pessoas dizem ler realmente é aquilo que elas lêem. Segundo o autor,

De fato, evidentemente, a mais elementar interrogação da interrogação sociológica ensina que as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende “o que é que eu leio que mereça ser declarado?” Isto é: “o que é que eu leio de fato de literatura legítima? Quando lhe perguntamos “gosta de música?”, ele entende “gosta de música clássica confessável?”. E o que ele responde, não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu de ter lido ou ouvido. [...] (CHARTIER, 2001, p.236)

Em relação às formas de acesso a esses materiais, as professoras informaram que eles são, em sua maioria, comprados por elas ou tomados emprestados de alguma amiga ou professora das escolas em que trabalham. As bibliotecas que funcionam nos locais de trabalho dessas professoras também foram citadas, mas para eventuais empréstimos de livros didáticos. Questionadas a respeito da biblioteca pública de Caeté, as professoras informaram que já visitaram o local, mas não faziam empréstimos.

A seguir, apresento alguns trechos interessantes, declarados em entrevistas, sobre o que lêem as professoras e o gosto delas pela leitura:

(...) gosto... gosto... apesar de que agora eu to com pouco tempo pra ler as minhas leituras... mas eu gosto muito de Machado de Assis... já li quase toda a coleção dele porque eu gosto muito... gosto muito de literatura... muito de literatura... contos assim... aqueles contos românticos... de aventura... policial... eh... que mais que eu gosto de ler... poesias no geral eu gosto... textos... revistas... amo ler revistas... agora como eu não tenho muito tempo pra ler minha cabeceira tem um cestinho assim cheio de revista... tem a super interessante... tem as fofocas que eu adoro sabe... adoro ler fofoca... revistas de saúde também eu gosto muito... boa forma ((risos))... gosto bastante (Professora Isabel)

(,,) eu gosto de ler... entendeu... e às vezes lá em casa eu brigo porque... a... maria⁴⁸ ainda gosta de ler alguma coisa , mas os outros meninos não gostam de ler... e o pai deles também não... às vezes o jornal ele pede pra ler pra ele... eu tenho pouco tempo... pena que eu não tenho... porque antes eu gostava de ler... mas eu leio... eu só não gosto de filme policial... pra ler filme policial... essas coisas eu não gosto não... mas historinhas em quadrinho, romance, livro espírita eu leio... tudo eu leio... se é algo que me chamar a atenção eu leio... (...) eu não tenho assim uma coisa que eu goste só daquilo... sabe... (...) teve um tempo aí que eu lia tanta revistinha em quadrinho... agora tem poucas revistinhas e não tô tendo tempo... mas eu gosto de ler isso então... não tem assim falar que eu gosto só daquilo... eu gosto é de ler... (Professora Joana)

(...) bom... eu já li mais do que eu leio hoje... hoje pra te falar a verdade eu leio mais por necessidade... quando eu tenho que ler mesmo... mas assim... ler por prazer de ler é muito pouco hoje que eu leio (...) quando eu pego alguma coisa pra ler eu gosto de tá lendo... tem hora que até o tempo passa assim e eu nem vejo que passou tanto tempo que eu comecei a ler mas eu não tenho lido muito não (...) eu gosto muito de ler tipos de livros assim... eh... histórias mesmo... pode ser um romance uma coisa assim eu gosto... de ler esses tipos de livros... um romance ou até alguma coisa relacionada assim à vida sabe... ao mundo... educação de filhos... tudo voltado... acho que me atrai tudo voltado mais para a educação... tudo que eu vou ler... sempre quando eu leio artigo ou alguma coisa... eu percebo que sempre ta voltado para alguma coisa da educação... (...) o opinião... é o único jornal que eu mais leio é esse aí... assim que eu tenho o hábito de ler... que eu leio com mais freqüência... agora se às vezes eu vou na casa de alguém e tem outro jornal eu to sempre dando uma folheada... (Professora Amélia)

Conforme destaquei no início, havia uma professora no grupo que declarou não gostar de ler. Chamou-me a atenção o fato de que Elisabete, desde o início da pesquisa, fez questão de enfatizar que não gostava de ler. Até mesmo ao falar das próprias expectativas sobre a leitura dos alunos, esta professora reforçou sua posição. Para Elisabete, a leitura é feita só em

⁴⁸ Todos os nomes citados em entrevistas são fictícios.

momentos de necessidade ou quando algo lhe chama muito a atenção. Esta professora demonstra inclusive irritação quando insisto em falar sobre leitura. A seguir, destaco um trecho da entrevista com a professora Elisabete, em que ela reforça sua posição em relação à leitura:

Elisabete: NÃO GOSTO DE LER... não gosto... tanto é que eu não gosto de português... eu gosto de matemática... não gosto... NÃO GOSTO DE LER... não aprendi a ler... na minha época não sei... não aprendi a ler... A GOSTAR DE LER

Pesquisadora: na sua família, seus amigos, tem alguém assim que gosta muito de ler?

Elisabete: eu... tem... a minha menina mais nova gosta muito de ler... tem irmãs minhas que gostam muito de ler... EU NÃO GOSTO DE LER

Pesquisadora: nunca gostou? nunca ninguém te chamou a atenção pra leitura?

Elisabete: nunca.... NADA... EM NADA... eu tinha vontade de aprender a gostar de ler mas não gosto... NÃO GOSTO... muito difícil...

Pesquisadora: o que você lê?

Elisabete: qualquer coisa que me chame muita atenção... uma reportagem que me chame muita atenção eu leio... mas tem que me chamar MUITA atenção porque senão eu não leio mesmo

Pesquisadora: reportagem de jornal... revista...

Elisabete: jornal... se eu leio a manchete e me chamar atenção eu leio... mas eu não tenho... sinceramente... TÔ FALANDO SÉRIO... NÃO GOSTO DE LER... NÃO GOSTO MESMO... não gosto nada que seja uma leitura

Na tentativa de compreender as afirmações desta professora, declaro que é visível o desconforto dela ao falar sobre leitura. Sabendo que os alunos das comunidades rurais não tinham acesso a materiais de leitura fora da escola e que ao professor era creditada a tarefa de oferecer esses materiais aos alunos, o que pensar da postura desta professora se ela ocupava a posição de alguém que era responsável pela formação de leitores? Que possibilidades de leitura ela poderia apresentar aos alunos? Qual o impacto das afirmações desta professora para as práticas de leitura efetivadas por ela em sala de aula? Roger Chartier (2001), em seus estudos, já nos advertia sobre o papel da escola enquanto “formadora de leitores limitados”.

Até este momento, tratei das práticas de leitura declaradas pelas professoras, bem como os modos de acesso ao impresso. A partir da constatação que a biblioteca escolar do local de trabalho das professoras era o espaço onde a maioria delas fazia empréstimos de materiais, ainda que eventualmente, apresento uma caracterização das bibliotecas e faço uma discussão sobre seus usos e funcionamento.

Das três escolas rurais visitadas, duas possuem biblioteca escolar. Esses espaços são constituídos, em sua maioria, por livros didáticos de alfabetização de 1ª a 4ª séries, enviados para as escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴⁹. Grande parte desses livros ainda se encontra da mesma forma como chegaram, ou seja, acondicionados nas embalagens plásticas usadas para sua proteção, durante o transporte. Sem perspectivas de utilização nas escolas, esses LD estão protegidos da poeira e umidade. Outro fator de destaque é que há um número significativo de livros didáticos bastante amarelados, rasgados e/ou recortados, o que me possibilita inferir que são livros antigos, que estão há bastante tempo no mercado e ainda são consultados pelos professores.

No acervo, podemos encontrar ainda dicionários, enciclopédias, vídeos, como os da *TV Escola*, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e poucos livros de literatura. Infelizmente, as escolas não dispunham de informações sistematizadas sobre o acervo e dada a exigüidade do tempo⁵⁰ eu, como pesquisadora, não tive oportunidade de fazer um levantamento detalhado sobre os materiais encontrados. Segundo informações de duas vice-diretoras dessas escolas, os livros de literatura que se encontram nas bibliotecas escolares foram enviados pelo Governo Federal através de programas de incentivo à leitura, como, por exemplo, o programa *Literatura em Minha Casa*⁵¹.

A biblioteca também abriga a TV, o videocassete, o computador e os mimeógrafos disponíveis na escola. No centro do ambiente, observamos a presença de cadeiras. Em uma delas não há mesas disponíveis para consulta aos materiais de leitura e realização de pesquisas por parte dos usuários. A organização do acervo nas estantes também é algo que dificulta a consulta e o manuseio, pois os materiais encontram-se empilhados uns sobre os outros. Isto significa que a biblioteca é um espaço de apoio, de abrigo às tecnologias existentes. Ou seja,

⁴⁹ O PNLD tem por objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro. É executado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, desde 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, executado pela então Secretaria da Educação Fundamental (SEB), hoje Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (COSTA VAL, 2006).

⁵⁰ Ressalto a exigüidade do tempo, pois não foi possível chegar às escolas com muita antecedência das aulas, pois dependia do transporte da prefeitura para visitar as escolas e os horários eram preestabelecidos.

⁵¹ O Programa *Literatura em Minha Casa* faz parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e desde abril de 2002 distribui uma coleção de livros para estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental, com o objetivo de “desenvolver o gosto pela leitura”. A coleção é doada para o aluno. Entretanto, são relatados muitos casos de diretores que não disponibilizaram esses livros para os alunos, guardando-os em suas bibliotecas. Os motivos são variados. Seja por não terem recebido número suficiente de livros para todos os alunos ou mesmo pelo desejo de aumentar o acervo das bibliotecas escolares.

não é uma “biblioteca” no sentido de que os alunos, professores e funcionários possam utilizar o espaço para fazer pesquisas ou estudar.

Interessada em saber como a biblioteca funcionava, que utilização era feita desse espaço, qual era a forma de empréstimo dos livros, acesso dos usuários, a frequência de visita dos alunos e o tamanho do acervo, fui informada de que não havia um profissional específico para atendimento ao público. Por esse motivo, não havia registros sobre o número de obras. Sobre a composição do acervo, de acordo com a professora Joana, os livros foram “doados pelo Governo Federal e o pessoal da escola não tem noção do número de livros disponíveis. Também não há compras da prefeitura para a biblioteca”. Nesse momento é possível questionar: se não tem “o bibliotecário” por que razão teria “a biblioteca”? Qual seria a função deste espaço? Como ele foi pensado? Diante dos modos de uso, posso afirmar, sem correr risco de algum engano, que esse espaço era destinado apenas à guarda dos livros, à exibição de vídeos e utilização do computador, por professores e funcionários.

Com relação a empréstimos a usuários, no caso específico da Escola B, o atendimento, para as crianças, era feito pela professora eventual⁵². À noite, para os alunos da EJA, se houvesse interesse, seria necessário que a professora se organizasse para fazer os empréstimos. As professoras possuíam livre acesso às obras e retiravam o material que desejavam para consulta, mediante registro em ficha própria. Em se tratando do empréstimo aos alunos da EJA, não observei nenhuma visita das turmas à biblioteca durante o período de observação (abril a dezembro de 2007). Entretanto, de acordo com o depoimento da professora Joana, a biblioteca foi utilizada por seus alunos apenas duas vezes durante o ano: na primeira, os alunos assistiram ao filme “Dois filhos de Francisco”, pois a professora estava interessada em trabalhar as histórias de vida dos alunos e o filme, como ela mesma informou, seria um incentivo para a produção das histórias, como pode ser observado pelo depoimento de Joana:

Pesquisadora: e você já levou esses seus alunos na biblioteca?

Joana: eles já foram à biblioteca (...) esses dias não tá dando pra ir porque a lâmpada não tá acendendo... mas... já foram... já passei filme pra eles.. dos dois filhos de Francisco ((filme sobre a história de vida da dupla sertaneja Zezé de Camargo e Luciano)) (...) só pra eles verem que eles fizeram filme com a vida... incentivando a fazer a história deles

⁵² O termo eventual é designado para nomear aquele profissional que ministra aulas na ausência do professor regente de turma, dá aulas de reforço, providencia material para as aulas de outros professores, enfim, fica à disposição da direção da escola para a realização de diferentes tarefas.

Pesquisadora: e você já levou... você tem idéia de quantas vezes você já levou na biblioteca?

Joana: não... eu acho que eu levei os meninos umas duas vezes... um dia eles foram para conhecer a biblioteca e o dia do filme... não levei mais... tenho que passar a fazer isso mais vezes... mas só que ela não ta funcionando há mais de ... ih:... nem sei quanto tempo... antes das férias as luzes já estavam com defeito... reclamar já reclamou várias vezes... se não arrumar... lá é escuro demais não tem nem jeito

Pesquisadora: e você faria o empréstimo desses livros pra eles? Vocês já pensaram nisso?

Joana: o empréstimo pode fazer... igual durante o dia tem a menina da biblioteca... (...)

Pesquisadora: porque durante o dia tem a bibliotecária e à noite... você faria esse papel...

Joana: faria esse papel... porque durante o dia é a eventual que faz... num é bem bibliotecária... é eventual...

Através desse depoimento, é possível perceber que a primeira visita foi programada para que os alunos conhecessem a biblioteca. Neste trecho, a professora não fornece detalhes sobre como conduziu a visita, mas, em conversas informais, ela comentou que os alunos apenas entraram rapidamente e observaram os móveis e a disposição dos materiais. O objetivo era mesmo apresentar mais um espaço da escola, sem nenhuma discussão aprofundada sobre sua função ou exploração do acervo.

Na segunda visita dos alunos à biblioteca, o objetivo não era mais a divulgação do espaço, o reconhecimento do acervo, mas que os alunos assistissem a um filme. Explorar a biblioteca, naquele momento, não era o interesse da professora ou da turma. Coincidentemente, a TV e o videocassete ficavam na biblioteca e, por isso, os alunos tiveram acesso ao espaço pela segunda vez.

Outro dado interessante é que Joana tenta justificar o não uso da biblioteca, pelos alunos, pela falta de lâmpada no ambiente. Ela comenta que já havia feito o pedido de troca, mas o serviço não tinha sido providenciado. Para a professora Joana, como à noite não havia uma pessoa responsável pelo empréstimo dos livros, ela deveria assumir esse papel. Entretanto, essa não era uma prática.



Figura 14: Interior de uma das bibliotecas



Figura 15: Disposição do acervo em uma das bibliotecas

Na Escola C também havia uma biblioteca, mas o espaço dedicado aos materiais de leitura era menor do que na Escola B. As estantes ficavam encostadas na parede. No centro da sala, mesas e cadeiras. Espalhados pelo ambiente estavam também cenários e objetos de cena, utilizados em apresentações teatrais.

Através do relato das professoras, soube que durante o dia o espaço era utilizado pelos alunos que freqüentavam turmas de reforço escolar. Ou seja, a biblioteca havia sido transformada em sala de aula. À noite, o espaço não tinha essa mesma finalidade, mas também não era freqüentado pelos alunos da EJA.

Com relação à composição do acervo da biblioteca, a história não se diferencia da Escola B. Através de depoimento, a professora Elisabete também comentou que a biblioteca foi montada com doações do Governo.



Figura 16: Disposição do acervo em uma das bibliotecas



Figura 17: Interior de uma das bibliotecas

Na terceira instituição, Escola C, não havia espaço para biblioteca. Os materiais de leitura, essencialmente livros didáticos, encontravam-se dispostos em pequenas estantes de madeira que se localizavam nos fundos das salas de aula. Na sala da direção, também havia um espaço para os livros que eram acondicionados em armários com portas de vidro, muito bem organizados. Nestes armários encontrei dicionários, enciclopédias, livros de literatura e revistas pedagógicas, como a *Nova Escola*.

De acordo com depoimento dado pela professora Isabel, a direção da escola recebia, às vezes, doações de livros de literatura. Quando isso acontecia, os livros eram expostos em uma mesa do refeitório e os alunos eram convidados a fazer empréstimos. Muito poucos escolhiam livros para ler, alegando falta de tempo. Aqueles que se arriscaram a fazer empréstimo – uma ou duas alunas apenas, de acordo com dados da professora –, relataram que não haviam terminado de ler também por falta de tempo.

A partir da caracterização das bibliotecas escolares de cada instituição visitada, posso dizer que a disponibilidade de materiais de leitura para uso das professoras é escassa e precária. O grande volume de livros didáticos encontrados, em comparação com outros materiais de leitura, como foi relatado, mostra que, basicamente, estes são os únicos materiais de consulta disponíveis na escola para planejamento das aulas. Os outros materiais disponíveis no acervo raras vezes são consultados pelas professoras. É possível afirmar, portanto, que o planejamento das aulas desse grupo de professoras é realizado em função da consulta a diferentes livros didáticos, produzidos para diferentes séries.

É necessário acrescentar que a biblioteca não faz parte dessa cultura escolar e também ficou claro que a biblioteca existente não cumpre a mesma função da biblioteca que normalmente conhecemos, com empréstimo aos usuários, possibilidade de realização de pesquisas, estudo, entre outras.

Acredito também que dada a importância da existência de uma biblioteca na escola, tendo em vista que o favorecimento do acesso aos materiais de leitura motivam o desejo de aprender a ler e a desenvolver certas habilidades de leitura, as escolas deveriam repensar a utilização desse espaço, promover campanhas de aquisição de materiais e incentivar os alunos a freqüentarem. Para muitos alunos da EJA, nas comunidades rurais investigadas, o único contato que eles têm com materiais de leitura é nas escolas. Cabe, então, a elas, proporcionar condições para que os alunos tenham acesso a uma diversidade maior de materiais de leitura.

É necessário acrescentar que devemos interrogar a responsabilidade dos gestores, como a Secretaria Municipal de Educação de Caeté e o MEC, para que se faça um investimento nas bibliotecas escolares de modo que elas possam funcionar não como um depósito de livros e outros materiais, mas como uma estrutura de apoio ao ensino-aprendizagem que sirva como suporte à promoção da leitura junto a professores e alunos (SILVA, 2003a).

Nesse sentido, afirmo que a instituição de programas de incentivo à leitura, por si só, não basta, pois não é possível ter biblioteca sem que se tenha bibliotecário, livros e mobiliário; sem que ela faça parte do projeto político-pedagógico da escola. Mais do que incentivar, é preciso fazê-las funcionar, atribuindo-lhes funções, assim como se atribui a outros espaços da escola. As bibliotecas precisam deixar de ser o lugar para “visitas”, mas antes elas deverão ser concebidas, precisam existir, concretamente.

Uma outra possibilidade de acesso aos impressos, pelas professoras, destacada por mim, no início da pesquisa, seria a existência de uma rede de trocas de materiais. Um dos meus objetivos era identificar a existência ou não de uma rede de socialização de leitores ou *comunidade de leitores*, conforme designa Roger Chartier, das quais essas professoras fariam parte. Dito de outro modo, minha proposta era identificar se existia um grupo de professores que se organizava para a troca de materiais impressos, como esse grupo se constituiu e de que forma se dava essa socialização, essa circulação de materiais. Esta pesquisa mostrou que as trocas são pouco freqüentes e não chegam a constituir uma rede. A socialização, quando acontece, fica limitada a duas professoras que atuam na mesma escola. A exceção encontrada foi o caso de Joana, que relatou ter pegado emprestado, uma única vez, o caderno de planos da professora Isabel, pois se interessou por uma atividade de 2ª série, apesar de não trabalhar com a mesma turma, pois Joana dá aulas para alunos de 4ª série.

Além da troca de atividades, ainda que escassa, há também troca de informações sobre a realidade da EJA em cada turma, quando estas professoras se encontram em Reuniões Técnico-pedagógicas, as chamadas RTP. As professoras declararam que se interessam muito em saber se os alunos das outras escolas estão avançando na aprendizagem e se há ou não evasão nas turmas. Conforme já destaquei anteriormente, essa é uma preocupação freqüente do grupo investigado.

Com o objetivo de colocar em evidência a fala das professoras da EJA sobre a troca de materiais entre elas, a seguir apresento e comento alguns trechos significativos extraídos das

entrevistas. A professora Elisabete destaca que não guarda nenhum material para si. Ao logo do ano ela comenta que cola em um caderno as atividades que planeja, mas esse material não fica consigo. Ela o faz circular, “não segura”, principalmente quando sabe que há uma professora novata na EJA. Segundo ela, o material que produz é suficiente para instrumentalizar esse profissional, prepará-lo para as aulas. Em relação ao recebimento de material de outras professoras, Elisabete diz que ainda não recebeu, mas acrescenta em tom de ironia “talvez porque não tenha pedido”.

Pesquisadora: existe na eja um grupo que se organiza pra trocar materiais?

Elisabete: não... eu num guardo material pra mim não... então eu monto meus cadernos... eu faço muito stêncil... e vou colando no caderno... dou pros alunos mas todos que eu dou eu vou colando... todos que eu já tive eu já dei pros outros... dou principalmente quando eu sei que montou uma eja nova e a professora vai começar... eu falo assim “oh eu tenho esse caderno aqui... pode pegar que você dá aula... e começa por aqui”... aí eu dou todos pros outros... eu não seguro material não

Pesquisadora: e você recebe material?

Elisabete: não... ninguém tem me dado não ((risos))... mas às vezes porque eu não tenha pedido também né... (...)

Pesquisadora: e entre vocês que são professoras da eja, em comunidades rurais, vocês trocam material?

Elisabete: nunca trocamos não... nós falamos nessa rtp que teve agora... só teve a troca de experiências.. o que cada uma achou que foi mais importante... mas essa troca de material nunca teve não

Para a professora Joana, a troca de materiais com outras professoras é freqüente, mas não com professoras da EJA. Normalmente, ela consulta uma colega que dá aulas para uma turma de quarta série, no Ensino Fundamental, e é essa profissional que lhe dá também indicações de atividades para uso com os adultos. Joana declara que mesmo que as duas trabalhem com públicos distintos e com exigências do ensino também diferenciadas, ainda assim ela aproveita muito material.

Pesquisadora: você consulta outros professores também pra fazer suas atividades?

Joana: às vezes eu consulto a professora da quarta série

Pesquisadora: ela troca material com você?

Joana: troca... de vez em quando troca...(..)

Pesquisadora: e você troca sempre só com essa... da quarta série?

Joana: é

Pesquisadora: e com as de eja?

Joana: com as de eja eu não troquei ainda... nenhuma vez... nós não trocamos... inclusive... trocamos... NÃO TROCAMOS... outro dia Isabel me emprestou um caderno... no dia da reunião... ela tava com um caderno que nem é da minha turma... é da segunda série... porque alguém devolveu... eu peguei pra ver e achei um exercício interessante... ela me emprestou... tá ali... eu nem... guardei lá na minha sala e nem olhei ainda também... isabel me emprestou... mas pra minha turma não vai adiantar porque terceira e quarta não adianta

Para Amélia, que trabalha na mesma escola em que Elisabete, as trocas entre as duas são freqüentes, mas não de materiais. Em momentos de dúvida, Amélia sempre recorre à colega a quem respeita por atuar há mais tempo na EJA. Amélia ainda destaca que as RTP são muito importantes para a troca de experiências entre as professoras, pois elas têm a possibilidade de conversar com as colegas sobre os problemas enfrentados e ouvir a opinião de alguém que esteja enfrentando as mesmas dificuldades.

Pesquisadora: entre vocês, professoras de eja, existe um grupo que troca material (...)?

Amélia: ah... NÃO... entre eu e elisabete que no caso são só nós duas isso acontece... eu to sempre eu vou atrás quando eu tenho alguma dúvida... peço ajuda pra ela... o que é que você acha de eu fazer isso... (...) então entre eu e ela acontece assim...

Pesquisadora: mas e entre vocês duas e as professoras das outras escolas?

Amélia: NÃO... não... acontece assim igual na rtp igual eu te falei... igual um dia a coordenadora sugeriu que cada um passasse um pouco da sua experiência pra outra... né... o que foi bom... o que valeu a pena... a frustração que a gente teve... que de repente foi a mesma que a outra e então é dessa... a única vez que eu vi isso acontecer foi nessa rtp... (...)

Pesquisadora: esse momento foi de fala... teve troca de material, troca de texto entre vocês professores?

Amélia: teve... TEXTOS NÃO... teve assim o que foi trabalhado... teve muita coisa lúdica... a maior parte do que foi apresentado lá foi lúdico... textos ninguém levou não

Diante do exposto, afirmo que todas as professoras enfatizaram a importância da participação nas RTP. Para elas, esse é um espaço em que têm a oportunidade de conversar sobre a realidade de cada turma, sobre o perfil dos alunos, além de trocar experiências sobre a forma de lidar com os alunos da EJA que procuram a escola pelos motivos mais diversos, como já explicitado no Capítulo 2, deste trabalho de pesquisa. Para elas, discutir essas questões em reunião, contar com o apoio dos colegas e saber o que está acontecendo nas outras escolas,

contribui para que elas procurem atender às expectativas dos alunos em relação à escola e, assim, garantir que não haja um número significativo de evasões.

Na tentativa de compreender melhor o processo de escolha dos textos, os modos e objetivos de leitura, bem como o que tem sido feito com o texto nas salas de aula da EJA, no meio rural, descrevo, na próxima seção, as expectativas das professoras em relação à leitura dos alunos.

5.3 As expectativas das professoras em relação à leitura dos alunos: o que dizem que eles sabem

Nesta seção, focalizei minha análise sobre as expectativas que as professoras têm em relação à leitura dos alunos e o que elas dizem que eles sabem sobre leitura.

Em entrevista realizada com cada uma das professoras, perguntei se elas achavam que os alunos gostavam de ler, que expectativas tinham sobre a leitura deles e o que esses alunos sabiam sobre leitura. É necessário dizer que não foi fácil para elas responderem a essas perguntas. De modo geral, elas demonstraram não saber o que responder e titubeavam nas respostas. Muitas vezes repetia a pergunta e tentava resgatar comentários que elas haviam feito anteriormente, na tentativa de alcançar meu objetivo. As declarações que obtive, e que passo agora a analisar, revelam que as professoras têm dificuldade em falar sobre o assunto e isso parece se justificar pelo pouco conhecimento que elas têm sobre o ensino da leitura e seus objetivos.

As análises dos depoimentos das professoras revelam o desapontamento delas diante da constatação de que apenas alguns dos alunos gostam de ler. Mesmo que elas falem sempre da importância e da necessidade da leitura, observa-se que o gostar de ler, a frequência da leitura, é atribuída apenas às mulheres. Mas não todas, apenas o grupo de mulheres católicas que participam das atividades desenvolvidas na igreja. Em relação aos homens, apenas uma das professoras fez referência a um aluno da turma, mas destacou a leitura como uma exigência do trabalho desse sujeito.

No discurso das professoras, o trabalho, a lida diária na roça ou em “casas de família”, ou seja, os fatores tempo e cansaço, impossibilitam os alunos de lerem fora do ambiente da

escola. A falta de acesso a materiais de leitura também é algo informado pelas professoras. A leitura, portanto, é restrita ao que elas oferecem de possibilidade aos alunos.

A seguir, apresento trechos de uma das entrevistas em que é possível perceber o que foi exposto até o momento:

Pesquisadora: você acha que seus alunos gostam de ler?

Isabel: alguns gostam... eu percebo claro mesmo quem gosta e quem não gosta... eu percebo quem gosta de matemática e quem não gosta... quem gosta de ler e quem não gosta (...) aqui no distrito tem muito leitor da igreja... por exemplo... primeira sexta-feira do mês tem missa eu sei que a minha aula tem que começar sete... sete e meia... porque eu tenho que esperar elas irem à missa... porque elas participam do coral... elas fazem a leitura do evangelho... então tem essas que fazem essa leitura... que é leitura de ler a bíblia... do evangelho... tem as que gostam de canto... e tem os que não lêem nada e só lêem aqui na escola

(...)

Pesquisadora: os alunos costumam ler fora da escola?

Isabel: não... quem eu sei que costuma ler é mário... um pouco porque o trabalho dele exige... ele trabalha com saúde... (...) então ele lê um pouco... e só... mas todos trabalham no mato o dia inteiro... em casa de família...

Pesquisadora: a leitura então é feita na escola...

Isabel: somente na escola

Pesquisadora: com o que você traz...

Isabel: com o que eu trago

As declarações de uma outra professora, Joana, trazem à tona, mais uma vez, os fatores tempo e cansaço como impedimento da prática da leitura, pelos alunos, fora da escola. A possibilidade, o desejo de que os alunos façam uso da biblioteca escolar é relatado, mas há dois aspectos importantes a considerar: 1) a biblioteca estava sem energia elétrica desde o início do ano e 2) o empréstimo de livros somente seria efetivado se houvesse uma proposta de utilização do espaço, de incentivo a essa prática e, pelo que observei, isso não acontecia. Portanto, a princípio, é difícil pensar que o desejo dela pudesse ser concretizado.

Joana: (...) eu queria que eles lessem também... eu queria... outro dia eu trouxe um livro... uma menina até pegou emprestado... ela não entregou ainda não... porque eu falei assim 'óh gente na biblioteca tem... pode emprestar'... eu queria que eles pegassem livros todos os dias (...) pelo menos uma vez na semana... levasse um livro fininho... podia ser... ler esse livro... voltava e devolvia... e contava a história se gostou... mas colocar isso na cabeça deles vai ser difícil (...) o problema deles é

isso... é tempo de leitura... porque igual tem um lá que fala eu chego oito e meia 'tô cansado porque eu trabalhei o dia inteiro'... vem pra aqui... chega em casa tem que... né... que... como é que fala... dormir... porque no outro dia tem que trabalhar.. então... fica difícil pra eles também.... a gente sabe que fica difícil (...)

Questionada a respeito do que os alunos liam fora do ambiente escolar, Joana também declara que “eles só lêem o texto que eu dou mesmo”. E acrescenta:

Joana: (...) agora... eles já tão... sabe aqueles que não liam... já notei que eles melhoraram... pelo menos lêem a leitura... a frase... às vezes escreve errado... mas do jeito deles... MAS SABE LER CERTO... né... ih:: quando faz produção de texto... então sempre eu peço pra ler... às vezes eu to com muitos ali pra corrigir mas eu sempre peço pra ler a produção de texto... porque eu queria que eles lessem... porque... na minha opinião o que eu acho é que quem lê é que aprende... quanto mais lê... mais fácil pra aprender... tanto português quanto matemática... né... (...) mas é difícil... aí pra colocar na cabeça deles é difícil...

Joana ainda comenta o avanço de alguns alunos em relação à leitura, pois aqueles que não liam “melhoraram” e agora “pelo menos” o fazem. A preocupação com a ortografia aparece mais uma vez nos relatos da professora. Segundo ela, os alunos às vezes “escrevem errado”, mas sabem “ler certo”. O “ler certo” não está relacionado à compreensão do que se leu, mas na pronúncia correta das palavras, na decifração da escrita. Observo, mais uma vez, que o foco está no texto e ao leitor cabe o conhecimento do código que foi utilizado, o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto (KOCH E ELIAS, 2006).

Outro dado interessante observado na fala desta professora é o tempo disponível para a escuta da leitura feita pelos alunos. Joana declara que às vezes há muitos textos para corrigir, mas ela sempre pede para que os alunos leiam a produção de texto feita por eles. Há ainda, neste fragmento, a idéia de que quanto mais o aluno lê, “mais fácil” será aprender. A leitura é vista como necessária para o aprendizado nas diferentes áreas do conhecimento, não somente em língua portuguesa. A leitura como necessidade é encontrada nos escritos de Foucambert (1994), quando o autor afirma que “aprende-se a ler, lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade” (FOUCAMBERT, 1994, p.37).

Problemas de visão apresentados pelos alunos, principalmente pelos mais velhos, também são dificultadores da prática de leitura tanto dentro quanto fora da escola, segundo as professoras.

Elas declaram que são recorrentes as reclamações sobre o tamanho das letras e dos textos, pois, geralmente, eles são muitos extensos, “cansam a vista” e os alunos acabam “se embaralhando”, “não entendem nada daquilo que leram” ou simplesmente desistem da leitura. Na sala de aula, elas [as professoras] ainda têm a oportunidade de ajudá-los com o texto, incentivá-los na leitura, acompanhá-los mais de perto, mas e fora desse ambiente?

Outro ponto a ser destacado diz respeito aos materiais de leitura a que esses alunos da EJA teriam acesso fora do ambiente escolar. Para as professoras, “não há muito” o que se ler nas comunidades rurais em que eles vivem. O acesso aos materiais impressos é restrito.

Esta pesquisa não teve como objetivo apreender as práticas de leitura dos alunos. Portanto, não foi feito um levantamento criterioso dos materiais impressos que circulavam nas comunidades de pertencimento dos sujeitos, mas, de acordo com informações das professoras, os materiais de leitura a que eles teriam acesso, seriam: cadernos, revistas em quadrinhos e livros didáticos de filhos e netos; a bíblia sagrada e algumas orações. As oportunidades de leitura, ainda que mínimas, estariam circunscritas, dessa forma, ao universo escolar e religioso.

Quanto às expectativas sobre a leitura dos alunos, duas professoras declararam que são “bons leitores”, utilizando ainda as expressões “eles dão conta” ou “excelente”, mesmo já tendo comentado sobre as dificuldades apresentadas por eles e o desinteresse pela leitura. A princípio, é possível acreditar que elas fazem esse tipo de afirmação estabelecendo uma relação direta com a avaliação que fazem do próprio trabalho. Dito de outro modo, é como se as professoras estivessem qualificando, valorizando o trabalho desenvolvido por elas, afinal, como pensar que um aluno, no final do processo de escolarização, não fosse um “excelente” leitor?

Para uma das professoras, entretanto, as habilidades de leitura de seus alunos ainda estão em processo. Segundo Amélia, “eles melhoraram bastante”, mas é necessário que eles se interessem mais pela leitura. Esta fala da professora tem relação com o fato de que, como em 2007 ela dava aulas para uma turma de quarta série, seus alunos apenas terão a oportunidade de prosseguimento nos estudos se forem para o município de Caeté e esta é uma possibilidade que Amélia declara ser difícil de se concretizar, pois muitos comentaram não ter condições de continuar na escola pela distância e, também, por chegarem em casa muito tarde. Portanto, sem a frequência à escola, sem a leitura na sala de aula, é possível que esses alunos, no

discurso da professora, não prossigam com o aprendizado da leitura, não a desenvolvam. Mas Amélia ainda declara que espera que tenha ficado “a vontade”:

Amélia: (...) eu espero que a partir daí... agora que eles melhoraram bastante na leitura... eles possam interessar mais em ler alguma coisa... procurar... porque eu sempre falava pra eles... leiam qualquer coisa gente... leiam li:::... como é que fala... revistinhas... até falava com eles... de revistinhas de filhos seus... coisas que filhos ou netos levam pra casa e tal... procurem ler uma notícia que vocês virem aí... se tiver acesso a algum jornal ou alguma coisa... aí... “ah... eu não enxergo aquela letrinha”... então as dificuldades tá nisso aí... de entender... mas eu acho... EU ESPERO PELO MENOS que tenha ficado assim... a vontade de... tá buscando mais leituras né... de não parar (...)

Contrariamente ao observado com as outras três professoras, Elisabete, ao ser questionada sobre as expectativas de leitura dos alunos, assume uma postura de defesa e traz para a discussão sua própria relação com a leitura. É necessário dizer que durante todo o tempo que mantivemos contato, ela fazia questão de declarar que não gostava de ler, mas afirma que consegue “passar para os alunos a importância da leitura”, conforme pode ser observado em uma de suas declarações:

Elisabete: eu sei passar... apesar de não gostar de ler eu sei passar pros alunos que eles tem que aprender a gostar de ler... e consigo passar isso pra eles... mas eu mesma não gosto

Pesquisadora: como é que você faz pra passar pra eles que é bom gostar de ler?

Elisabete: ah... eu acho que leitura a gente tem que divulgar muito pra eles... mostrar pra eles o jeito de ler... mas eu queria eu aprender... a saber ler... gostar de ler... acho que leitura é gostar e eu não gosto

Pesquisadora: me conta... como é que você faz pra mostrar pra eles que é bom gostar de ler?

Elisabete: aí... aí é difícil eu te explicar... isso aí tá difícil... ((risos))

Pesquisadora: e o que você faz? que atividades? você lê pra eles... o que você faz?

Elisabete: não... eu gosto muito... igual... eu pego livros... igual aqueles lá ((aponta uma caixa de papelão pequena, encostada na porta da secretaria)) eu tava pegando outro dia... aí eu pego... aí eu mostro pra eles o livro... eu explico...

Pesquisadora: livro de histórias?

Elisabete: de histórias... ali são contos... né

Pesquisadora: ahn...

Elisabete: aí eu mostro pra eles a importância da leitura... falo muito da importância da leitura... falo que é através de uma leitura que uma pessoa que

consegue LER e ENTENDER aquilo que ta lendo... que é um tipo de interpretação... interpretando... a pessoa sobressai na matemática... na ciências... em qualquer matéria porque depende... qualquer coisa depende da interpretação... igual um problema que eu dei na matemática... se a pessoa não souber interpretar... você vê ali de vez em quando... enquanto eles não conseguem interpretar o que eu to pedindo eles não fazem o problema... então tem que ter uma leitura com uma boa interpretação... então eu procuro muito mostrar pra eles que é muito importante ler... então é através de livros mesmo... eu mostro pra eles livros... gosto de dar aquelas leituras que eu te falei⁵³... pra que eles possam aprender mesmo... a ler mesmo... porque... não é que eu quero... que eu não gosto... mas meus alunos têm que gostar...

Dois aspectos chamam a atenção no depoimento de Elisabete. O primeiro diz respeito ao fato de que essa professora manifesta o desejo de “aprender a ler”, de gostar de ler. O segundo é que ela considera importante divulgar a leitura para os alunos e comenta “eu sei passar pros alunos que eles tem que aprender a gostar de ler”. Em relação ao desejo declarado por Elisabete, observo que ela não acredita realmente que ainda possa vir a gostar de ler. Em seu discurso é evidente o seu desinteresse por essa prática, pois Elisabete afirma que lê apenas por necessidade, pelas exigências do trabalho. É possível acreditar que seu gosto pela leitura ainda possa ser despertado, mas, no momento, o que observei é uma forte resistência da parte dela.

Como pensar então na prática desta professora, em sala de aula, afinal, ela não está formando leitores? Elisabete acredita que “passa” para os alunos a importância da leitura, mostrando a eles sua utilidade, como, por exemplo, na interpretação do enunciado de uma atividade para a resolução de um problema. A justificativa que ela apresenta é que, caso o aluno não entenda o que foi solicitado, não conseguirá resolvê-lo. O mesmo acontece nas outras áreas do conhecimento. Portanto, a utilidade da leitura, em seu discurso, está totalmente voltada para o âmbito escolar. Elisabete não está preocupada em suscitar diferentes práticas a fim de que os alunos desenvolvam novas habilidades de leitura, outras formas de ler.

O “mostrar” aos alunos o jeito de ler também é outro ponto a ser discutido aqui, pois o sentido dado a esta prática, pela professora, é apenas a apresentação do material, sejam textos de livros didáticos, livros infantis ou textos avulsos (conforme já descrevi o trabalho com textos, realizado por esta professora, na seção um deste capítulo). Dito de outra forma, quando Elisabete fala em “mostrar o jeito de ler”, ela não está pensando em servir de modelo de

⁵³ A professora se refere a textos curtos extraídos de cartilhas de alfabetização que ela xeroca e, em seguida, formula de quatro a cinco perguntas sobre ele. Uma descrição do tipo de atividade que ela desenvolve com esses textos foi apresentada na primeira seção deste capítulo.

leitura para os alunos, fazendo a leitura em voz alta, mostrando a eles que há diferentes formas de ler, compartilhando com eles a leitura de um texto, propiciando-lhes a oportunidade de vivenciar que há diferentes objetivos de leitura, como: divertir-se, agir, informar-se, aprender coisas, entre tantas outras possibilidades. O objetivo de Elisabete é apenas apresentar os textos disponíveis e dizer a eles que devem se interessar pela leitura.

Ao serem questionadas sobre o que os alunos sabiam sobre leitura, percebi a grande dificuldade das professoras em responder a essa pergunta. Invariavelmente elas pediram para eu retomar a pergunta, declaravam que não haviam entendido ou solicitavam explicações. Após essas dificuldades iniciais, todas as professoras afirmaram que os alunos sabiam ler e interpretar e uma delas destacou que seus alunos sabiam reconhecer diferentes tipos de texto⁵⁴.

Ao analisar as falas das professoras, automaticamente desloco meu olhar para os textos eleitos por elas para as aulas de leitura, pois, como já destaquei, eram simples e curtos e não havia preocupação com a diversidade de gêneros. De que forma então eu poderia entender a afirmação de uma das professoras, transcrita a seguir, quando ela diz que os alunos dela sabem ler “diferentes tipos de texto”?

Isabel: eles sabem ler... interpretar... sabem diferenciar os diferentes tipos de texto... por exemplo... sabem pegar um jornal e ler e saber que aquilo ali é notícia... opinião de algum jornalista lá no texto (...) por exemplo... alguns já gostavam de pegar livro de romance... sabia que certos títulos lá eram romance... lia o prefácio... aquela parte de resumo atrás... (...) normalmente eles relacionavam que quando era um tipo de texto maior que era uma história... sempre quando eu dava um texto maior eles relacionavam que era uma história... porque às vezes nem sempre que é uma história... diziam assim que estavam com preguiça de ler... mas que era um texto bom... às vezes nem era preguiça... era porque a dificuldade era tanta... pulava sempre quando você pedia pra ler... pulava a seqüência do texto e passava sempre duas... três linhas pra baixo... e perdia a meada do texto...

Alguns aspectos me chamam a atenção na fala de Isabel. O primeiro deles é que após fazer a afirmação de que a leitura dos alunos estava “excelente”, ela admite que eles possuíam dificuldades para compreender alguns textos. O segundo é que, ao afirmar que os alunos sabiam reconhecer “diferentes tipos de texto”, logo ela se contradiz ao declarar que eles

⁵⁴ Aqui, mais uma vez, gêneros textuais são confundidos com tipos.

faziam confusão entre os gêneros. Pelo que pude observar, não há coerência em alguns comentários. É evidente a preocupação desta professora para que os alunos reconheçam os diferentes gêneros textuais, mas como isso seria possível se durante o tempo de permanência nas escolas não observei um ensino com base em gêneros? Por que ela se preocupava com isso? Por que fazia questão de declarar isso para mim? Minha hipótese é que esta professora tinha algumas informações sobre a discussão do trabalho com diferentes gêneros textuais na sala de aula, mas não sabia da importância desse tipo de trabalho e nem como fazer isso.

É interessante ainda observar como as professoras afirmam categoricamente o que os alunos sabem sobre leitura: ler e interpretar. Mas que textos são esses que eles lêem e interpretam? Seria qualquer texto, independente do gênero ou da complexidade? Não. Não são quaisquer textos, mas aqueles que circulam nas turmas, invariavelmente extraídos de cartilhas de alfabetização ou em LD de primeira a quarta série, ou seja, textos sem sentido ou pouco significativos para o público da EJA. Ao tomar como foco o termo interpretação, é preciso lembrar dos tipos de perguntas que geralmente são formuladas para “estudo” do texto nessas turmas: perguntas que limitam-se à superfície do texto, como a localização de informações explícitas, como já foi mencionado na primeira parte deste capítulo.

Finalmente, é importante chamar a atenção para a necessidade de se ter objetivos claros sobre o ensino da leitura, definindo-se previamente aonde se quer chegar (SILVA, 2004), e as professoras participantes desta pesquisa demonstraram não ter isso claro o suficiente para mudar a própria prática. A leitura, como pude acompanhar, fica em segundo plano, às margens do processo. Contudo, é necessário ter em mente que, para que esse quadro se modifique, volto a repetir, é preciso haver investimento na formação das professoras e isso, infelizmente, não vem acontecendo. Diante disso, é preciso dizer que no próximo capítulo este tópico será retomado e outras análises serão feitas a respeito da formação de professores que atuam diretamente na EJA.

CAPÍTULO 6

A formação continuada das professoras e os desafios que se colocam na prática: uma questão central

No capítulo anterior, analisei as práticas de leitura nas escolas da EJA do meio rural. Até o momento, ainda não tinha explorado nenhuma informação a respeito da adoção de um livro didático (LD) para as turmas da EJA nas comunidades rurais pesquisadas. A primeira razão que me leva a apresentá-lo agora é que o LD não foi citado quando questionei as professoras sobre as práticas de leitura em sala de aula. A segunda é porque se faz necessário interrogar as professoras sobre o não uso deste material, afinal ele havia sido adotado para todas as turmas. Terceira, porque discutir as práticas de leitura em sala de aula e o não uso de materiais didáticos adotados me levará à reflexão sobre um aspecto muito importante na EJA: a formação de educadores.

A partir de agora, inicio uma discussão sobre material didático e, em seguida, abordo a questão da formação continuada de professores.

6.1 O livro didático adotado, mas rejeitado

Para o ano letivo de 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Caeté adotou a coleção didática *Viver, Aprender*, elaborada pela ONG Ação Educativa⁵⁵, com recursos do Ministério da Educação (MEC), para todos os alunos da EJA, tanto do meio urbano quanto do meio rural. De acordo com a coordenadora pedagógica da EJA do município, a adoção desse material didático havia sido sugestão dela e as professoras não haviam participado do processo de escolha.

⁵⁵ A mesma ONG que elaborou o documento “Educação para jovens e adultos - Ensino Fundamental: Proposta Curricular - 1º segmento” (RIBEIRO, 1998).

Segundo a coordenadora técnica da Secretaria de Educação, no momento de escolha dos livros didáticos, a verba do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), na ocasião repassada aos municípios pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁵⁶, ainda não estava disponível, por isso os materiais foram adquiridos com recursos próprios do município. A partir dessa declaração, ficou evidente o interesse da Secretaria pela aquisição do material e isso demonstra, em parte, o quanto foi importante, naquele momento, fazer esse tipo de investimento. O depoimento dado pela coordenadora técnica, enquanto me mostrava o material, também reforça essa visão: “a adoção do livro traz muitos benefícios para alunos e professores, pois ele tem imagens, coisas que faltam no mimeógrafo e no xerox”.

Essas informações foram coletadas logo nas duas primeiras visitas à Secretaria Municipal de Educação, num momento em que fazia o reconhecimento do local e celebrava acordo para a realização da pesquisa de campo. Ainda não havia feito contato com as professoras, tampouco conhecia as escolas e comunidades rurais.

A partir desse contexto, passei a refletir sobre o significado do uso do livro didático para as professoras. Como essa coleção havia sido recebida pelo grupo de professores da EJA, tendo em vista o fato de que não participaram do processo? Será que elas partilhavam da mesma opinião da coordenadora técnica, de que os livros traziam “benefícios para alunos e professores”? Se o LD oferecia benefícios, quais seriam? Como os livros estavam sendo utilizados em sala de aula? Essas e outras questões despertaram em mim expectativas ainda maiores a respeito das turmas da EJA, do perfil das professoras e suas práticas. Afinal, elas dispunham de livros didáticos específicos para o ensino de pessoas jovens e adultas e esses livros eram muito bem avaliados no meio acadêmico.

Destaco que, em programas voltados para a formação de professores⁵⁷, dos quais participei, esse material didático era apresentado como o melhor existente até então no mercado e ainda hoje esse *status* permanece. Durante esses encontros, alguns formadores, estudiosos da área,

⁵⁶ De acordo com informações disponíveis no portal do MEC, o PEJA foi extinto no ano de 2006, tendo em vista a também extinção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 31/12/2006. O repasse de recursos do PEJA foram então cancelados e as verbas dele decorrentes foram transferidas para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei 11.494/2007, de 20/06/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=799&Itemid=839>. Acesso em: 2 fev. 2008.

⁵⁷ PRONERA (1999) e ALFALETRA (2002).

chegavam a destacar desafios apresentados pelo material, mas, de uma forma geral, eles eram muito bem avaliados e sua qualidade era sempre destacada, elogiada.

Outro ponto positivo em relação a esse material, diz respeito ao fato de que ainda são poucos os livros didáticos de qualidade disponíveis no mercado, que são produzidos exclusivamente para esse público. O que se encontra, normalmente, são livros didáticos que apresentam uma proposta de ensino produzida com fundamentos e subsídios destinados ao ensino de crianças e adolescentes. Ou seja, houve uma adaptação do material para a EJA. Por último, vale ressaltar a oportunidade de cada aluno ter seu próprio material, pois sabemos que o público da EJA muitas vezes não possui condições de comprar livros ou outros materiais didáticos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que pensava em todos esses pontos positivos, outros questionamentos eram levantados por mim: seria mesmo interessante a adoção desse material para o público da EJA do meio rural? Ele era adequado ao perfil das turmas? Podemos considerar sua aquisição como algo positivo? E as professoras, o que elas pensavam sobre o livro didático?

Para tentar responder a essas questões e avançar na análise dos usos desse material em sala de aula, bem como na forma de apropriação da proposta pelas professoras participantes da pesquisa, é necessário apresentar a coleção *Viver, Aprender*, descrevendo sua forma de organização, seleção textual e proposta de trabalho com a leitura, objeto de nosso interesse.

É preciso dizer que minha intenção, neste momento, não é apresentar uma avaliação densa sobre a coleção didática, nem mesmo analisar cada componente, mas sim fornecer ao leitor um conjunto de anotações que possibilite uma reflexão geral sobre alguns aspectos. Para tanto, nesta seção, somando-se aos estudos e observações feitos por mim e as declarações das professoras, serão explicitados ainda depoimentos fornecidos pela coordenadora da coleção – que também é autora de um dos livros e co-autora dos outros volumes –, durante entrevista⁵⁸.

Saliento que a realização dessa entrevista se fez necessária a partir da análise dos depoimentos fornecidos pelas professoras sobre a rejeição ao material didático, bem como das situações observadas em sala de aula, durante a coleta de dados. O objetivo principal desse instrumento era que a coordenadora Ana me fornecesse informações sobre o contexto de produção do

⁵⁸ O nome da coordenadora será preservado em função da ética na pesquisa. Adotaremos, portanto, um nome fictício, Ana. A entrevista foi realizada no dia 26/04/08, no escritório de Ana. A conversa durou cerca de uma hora e meia e foi gravada em fita cassete. À entrevistada, nossos agradecimentos pela oportunidade de partilhar informações.

material e as escolhas que foram feitas durante esse processo, tendo em vista sua grande utilidade no momento da análise dos dados. Tentava ainda compreender como um LD que foi produzido especificamente para o público adulto não estava sendo usado e, possivelmente, Ana poderia contribuir com suas observações.

Explicitados os motivos que me levaram a fazer uma análise do LD e também buscar informações sobre o processo de produção desse material, descrevo a partir de agora a organização da coleção, os critérios de escolha de cada volume da coleção didática (por turma), as impressões das professoras sobre eles e como foram utilizados em sala de aula (quando foram). A intenção é colocar em confronto as avaliações e expectativas das professoras e da coordenadora da coleção *Viver, Aprender*. É preciso dizer que, nesta seção, interessam-me apenas os livros elaborados para o primeiro segmento⁵⁹ do Ensino Fundamental, dado o recorte desta pesquisa. Portanto, a discussão será baseada nesse material.

6.1.1 O que dizem as professoras sobre o livro didático adotado

A coleção *Viver, Aprender* é um material didático produzido para o ensino de jovens e adultos. Inicialmente, ela foi elaborada no âmbito da ONG Ação Educativa, com financiamento do Ministério da Educação, entre os anos de 1997 a 1999, e destinava-se ao primeiro segmento do Ensino Fundamental para jovens e adultos. Entre os anos de 2002 e 2003, foram produzidos livros didáticos para o segundo segmento, finalizando-se, assim, a coleção, através de uma parceria entre a Ação Educativa e a Global Editora (VÓVIO, 2005). Segundo Ana, é muito importante salientar que o “material foi produzido com recurso público e para ser público”.

O material produzido para o primeiro segmento e adotado pelas escolas é composto por quatro livros destinados aos professores, denominados *Guia do Educador*, e quatro livros para os alunos. No total são oito volumes. Os livros do *Guia do Educador* são organizados da seguinte forma: *Livro de Alfabetização*, *Livro Um*, *Livro Dois* e *Livro Três*. O primeiro livro, de *Alfabetização*, é destinado às turmas que se encontram na fase inicial do processo de

⁵⁹ A coleção didática *Viver, Aprender* também conta com livros para o 2º segmento do Ensino Fundamental.

escolarização. Os outros três volumes foram produzidos para alunos em continuidade no processo.

Em entrevista, Ana revela que todos os volumes foram aplicados em São Paulo – com exceção do quarto “porque ele foi o último e já tava super atrasado” –, como num experimento piloto em que se testa cada uma das atividades planejadas. Para a realização desta aplicação, os autores contaram com a colaboração de professores da EJA de diferentes programas de formação que tinham uma interlocução com a coordenadora da coleção ou com outros membros da ONG. Além de aplicá-los, de acordo com Ana, esses professores também forneceram “muitas dicas” para a melhoria da qualidade das propostas apresentadas nos livros.

A equipe de elaboração do material era formada por educadores de jovens e adultos, especialistas das diversas áreas do conhecimento e com ampla experiência em sala de aula, formação de educadores e elaboração de materiais didáticos. Além disso, a equipe da Ação Educativa é reconhecida nacionalmente pela sua experiência em atividades de assessoria e formação de educadores.

Para a estruturação, organização e seleção de conteúdos abordados em cada um dos livros, os autores tomaram como referência a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (RIBEIRO, 1998), também produzida pela mesma ONG e já comentada no capítulo anterior.

No que se refere à organização dos livros, à sua estrutura, Ana comenta que ela foi pensada junto com os autores e foi feita a opção por eixos temáticos. Esse modo de organização também é uma tendência em livros de alfabetização e de 1ª a 4ª série, de Língua Portuguesa, conforme apontam Costa Val e Castanheira (2005). Para essas autoras, essa alta predominância pode estar relacionada com a “crença de editores e autores de LD na preferência dos professores pelo trabalho didático articulado por um eixo temático” (p. 150).

De acordo com o depoimento de Ana, a coleção não pode ser qualificada como um material didático convencional, pois “são livros textos trabalhados tematicamente e não disciplinarmente e essa forma de organização possibilita a abordagem interdisciplinar de conteúdos de diversas áreas do conhecimento”. Os temas abordados contemplam as áreas de matemática, língua portuguesa, estudos da sociedade e meio ambiente. A seleção de temas, informações e conhecimentos foi feita tendo como referência a relação com o mundo do

ponto de vista do jovem e do adulto, “especialmente no que diz respeito às **demandas advindas do convívio em centros urbanos**, onde reside a maior parte da população pouco ou não escolarizada” (VÓVIO, 2005, p. 8) (grifos meus). A partir desta afirmação, fica claro que a coleção foi pensada para o público que reside no meio urbano, especificamente nos grandes centros.

Sobre o enfoque urbano da coleção, em entrevista Ana justifica essa opção:

(...) eles [os autores] partiram da seguinte pergunta... onde é que estão os jovens e adultos pouco ou não escolarizados? e naquele momento se tinha uma massa nos centros urbanos... e as redes estavam concentradas nos centros urbanos... a gente achou que a melhor forma de trabalhar seria pegando o enfoque urbano e não rural porque a gente acreditava que pras questões do mundo rural... não que não tenham questões semelhantes... tem... mas você poderia tentar outros contextos que a gente não tentou no *viver aprender* que a gente elaborou...

Ainda sobre o modo de organização da coleção, Ana aponta as dificuldades enfrentadas durante o processo de negociação com os especialistas das diversas áreas, destacando o embate travado entre a equipe de coordenação e esses sujeitos:

(...) ele era um livro temático... tanto língua portuguesa como todas as outras áreas... matemática... elas eram suporte para o desenvolvimento temático... suporte não no mal sentido mas o bom sentido... ou seja elas entrariam na medida em que apoiassem ou fossem recursos para a compreensão do tema... então ela tem esse caráter... foi uma longa batalha dentro da própria equipe pra que os especialistas... porque a gente tinha especialistas de geografia... história... biologia... matemática... língua portuguesa... aí tinha pessoas do fundamental... pra que as pessoas especialistas não puxassem a temática de tal modo pro seu foco que impedisse a articulação das outras áreas... então esse foi um trabalho bastante... delicado e complexo e cansativo em alguns momentos porque era difícil discutir ((risos)) entre os próprios especialistas...

Na tentativa de explicitar como seria essa “longa batalha” entre os especialistas, podemos destacar dois aspectos centrais no depoimento de Ana, como veremos a seguir. O primeiro é o difícil processo de negociação entre os autores, principalmente os de Língua Portuguesa e Matemática que julgavam suas disciplinas como centrais. O segundo diz respeito à própria definição do eixo organizador por tema. Segundo Ana,

(...) mais difícil ainda foi os especialistas de língua portuguesa e matemática compreenderem o que a gente tava propondo porque (...) eles acabam colocando as suas disciplinas como centrais em qualquer processo... e elas são centrais realmente mas são centrais quando ler tem algum sentido (...) como é que a gente fazia então de relativizar o peso dessa área... pensar que ler e escrever e os conhecimentos matemáticos eles davam suporte para a apreensão da realidade... elas não eram disciplinas com um fim nelas mesmas... (...) isso foi também bastante complexo... tanto que a gente chegou numa formulação que era... formulação café com leite... que assim... a gente tem toda abordagem temática nos módulos... os livros são organizados por módulos... cada módulo tem unidades... e esses módulos temáticos organizados... vamos pensar interdisciplinarmente... num dado momento nas duas unidades finais eles têm uma unidade relativa a língua portuguesa e a matemática porque o argumento dos especialistas era que em algum momento a gente precisa sistematizar alguns conhecimentos de língua portuguesa e matemática que não são possíveis sistematizar no eixo temático e realmente faz sentido... (...) é legal quando você consegue puxar pelo tema... mas nem sempre é possível... porque nem sempre o tema permite que você abarque gêneros importantes para aqueles sujeitos porque aqueles sujeitos estão na vida também... então a gente criou as duas unidades um pouco mais de língua portuguesa e um pouco mais de matemática e a gente brinca que essa opção é café com leite... a gente nem radicalizou para o tema e ponto e também abriu mão da abordagem disciplinar... uma disciplina do lado da outra pra tratar o tema... uma abordagem mais inter onde deu... e num dado momento tinha que sistematizar as questões ortográficas...(..)

A partir da apresentação geral da coleção, avanço para a análise da utilização do LD nas turmas da EJA. Antes, porém, descrevo os critérios de distribuição dos livros nas turmas de meio rural. Como já foi dito, a coleção é composta por quatro volumes e os livros foram distribuídos aos alunos da seguinte forma⁶⁰: na Escola A, o livro um foi adotado para a segunda e terceira séries e o livro dois para a quarta série; na Escola B, o livro três foi adotado para uma turma de quarta série; na Escola C, nenhum livro foi adotado para a turma de quarta série, apesar da coordenadora técnica ter me informado que todas as turmas receberam livros, e o livro um foi adotado para a turma da primeira e segunda séries, porém não foi usado em nenhum momento pelos alunos. Livros de alfabetização também foram adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação, mas não foram utilizados no meio rural.

Questionadas a respeito desta distribuição, as professoras me informaram que ela aconteceu mediante a seguinte orientação: “sempre assim... uma série a menos porque ela [a coordenadora] acha o livro um pouco puxado” (professora Joana). Entretanto, ao verificar a distribuição dos livros nas turmas, percebo certa discrepância: duas turmas de quarta série

⁶⁰ A distribuição dos livros aqui descrita também refere-se às quatro turmas observadas no meio rural.

foram observadas (uma na Escola A e outra na Escola B) e em cada uma delas foi adotado um volume diferente. Na primeira, o volume dois; e na segunda, o volume três. Em relação a essa diferença de volumes para a mesma série, algumas professoras disseram que não sabiam informar e outras comentaram que isso dependia do nível de conhecimento da turma. Porém, se os livros foram distribuídos no início do ano letivo e as professoras não participaram do processo de escolha, com que critério a Coordenação Pedagógica teria definido qual livro seria mais adequado para cada turma? Uma hipótese é que essa definição tenha sido feita com base na avaliação final dos alunos, realizada no ano anterior à compra do material.

No que diz respeito ao critério para a adoção da coleção, as professoras responderam que o LD não foi escolhido por elas e comentaram “quando nós vimos... o livro já tinha sido escolhido.. ela só mostrou pra gente... só falou que tinha escolhido”. Quando perguntei se sabiam o motivo da escolha, responderam-me apenas que a equipe da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a coordenadora pedagógica, havia “gostado” daquele material. Essa informação só veio confirmar o que já sabia antes mesmo de estabelecer contato com as professoras.

Com relação à exploração desse material didático em sala de aula, percebia que ele não estava sendo utilizado pelas professoras, apesar dos alunos levarem consigo diariamente os LD. Apenas em duas ocasiões observei sua utilização por duas professoras distintas. Na primeira vez, foi com uma professora da quarta série da Escola A, mas que atuou na EJA apenas no primeiro semestre. Conforme já destacado anteriormente, essa professora deixou o cargo e não pude acompanhar seu trabalho. Na segunda vez, também com uma turma de quarta série, mas da Escola B, a professora pediu que os alunos realizassem uma atividade do LD enquanto concedia-me entrevista. Não acompanhei o desenvolvimento da aula nesse dia, apenas observei a orientação para a realização da atividade (Coleção *Viver, Aprender*, v. 3, p. 129 a 135). Os alunos questionaram o número de páginas, mas a professora não se incomodou. Todos acataram a ordem, mas era visível o descontentamento. Ao final da entrevista, quando retornamos à sala de aula, a proposta não foi comentada ou corrigida. Portanto, não pude observar uma aula em que o LD fosse utilizado por nenhuma das quatro professoras participantes desta pesquisa.

Das quatro professoras entrevistadas, três declararam não gostar do livro e uma disse que o achava “interessante”, mas os alunos é que não gostavam. O que levou esse grupo a não gostar dos livros, a não usá-los? A partir de agora, reproduzo depoimentos fornecidos pelas

professoras sobre cada volume da coleção *Viver, Aprender* e passo a analisar cada uma das justificativas apresentadas por elas. Começo pela professora Isabel:

(...) o livro eu achei muito complexo pra eles sabe... num atendeu às necessidades básicas... o livro tava muito além sabe... (...) comecei a usar o livro... eu não segui porque não dava pra seguir... porque o livro é bom se eu tivesse uma turma normal de quarta série que desse pra acompanhar... não no caso deles... a letra é pequena... os textos são enormes... então eu alternava... eu tava trabalhando... por exemplo... ortografia... aí eu procurava lá no livro um texto com um s dois s... eu procurava lá no livro um texto sobre isso... algumas atividades... marcava aquela página (...) porque a aula só dura duas horas e meia... você tem pouco tempo... numa aula você trabalha só português e ainda fica devendo pra outra aula ainda né... então no começo aqueles textos muito grandes e cansativos... eu ia por parágrafos... eu comecei a trabalhar título... quem é o autor... ‘que tipo de texto é esse... é um texto jornalístico... informativo... é uma história né... é uma fábula... o que é que vocês acham?’... às vezes eles não sabiam explicar com as palavras que a gente queria mas você acabava entendendo o que eles estavam dizendo... aí comecei a trabalhar parágrafos com eles... eu pedia: ‘vamos contar quantos parágrafos tem esse texto? vamos analisar o primeiro parágrafo... tem alguma palavrinha com s... com dois s... vamos pegar essas palavrinhas e vamos grifar... sublinhar... vamos formar frases com elas sabe’ (...) porque o livro da segunda... igual eu tava com a segunda série... o livro também era um pouco mais fraco né... também eu trabalhava com eles também... puxava também... mas eu ia um pouco mais lento... com eles as aulas já demoravam um pouco mais... mas os textos também eram grandes (professora Isabel, adota o v. 2 da coleção).

Observa-se que, para Isabel, a proposta do livro está além das possibilidades de compreensão da turma, não atende ao perfil dos alunos. Para ela, o tamanho da fonte é outro ponto negativo da obra, pois os alunos da EJA, estudantes do período noturno e com idade mais avançada, têm mais dificuldades para enxergar. O tamanho dos textos é algo que também deve ser considerado, pois eles não devem ser longos senão fica “cansativa” a leitura. Em seu depoimento, Isabel ainda demonstra, mais uma vez, preocupação com a gramática e a ortografia, deixando à margem algum trabalho relacionado à compreensão do texto. Como nos textos mimeografados ou xerocados, já explorados no capítulo anterior, aqui se observa também a ênfase na exploração de questões que requerem do leitor apenas a retirada de informações explícitas do texto.

O tempo de duração das aulas (duas horas e meia), também é destacado por Isabel como dificultador para o desenvolvimento de atividades com textos ou outras propostas extensas existentes no LD. Como já foi dito, é inconcebível para estas professoras ministrarem apenas

uma disciplina por noite. Há que se combinar, diariamente, aulas de português e de matemática.

Visto que a preocupação com o tempo é algo bastante significativo na EJA, afirmo que o professor deverá ficar atento a isso ao escolher as propostas do LD com as quais deseja trabalhar, pois uma característica a ser destacada na coleção *Viver, Aprender* é o grande número de propostas existentes em cada um dos livros. Ao professor caberá ajustá-las ao tempo disponível e ao ritmo da turma, fazendo-se necessária uma seleção, dentre as inúmeras atividades, daquelas mais relevantes e possíveis de serem aplicadas nas turmas.

Sobre essa questão do tempo, fiz uma pergunta à coordenadora da coleção e ela informou que a equipe não pensou em tempo didático na proposição do material, mas orientou-se por questões que julgavam ser de interesse do público jovem e adulto. A coleção, portanto, segundo seu depoimento, ficou “enorme” e dispõe de um número grande de propostas, de opção de matéria. Vejamos o depoimento de Ana em que ela fala dessas questões:

(...) não pensamos em tempo didático... (...) a gente sabia que a maior parte da eja estava organizada em três anos naquele momento... um ano pra alfabetização... depois um ano pra segunda... mais ou menos... e terceira... e um livro pra quarta... (...) ou dois anos e meio e na verdade a gente não teve esse cuidado... por isso que eu digo que ele é ambicioso... a gente na verdade desenvolveu os temas... (...) e foi pensando nas questões que a gente achava interessante de um jovem e adulto discutir... aprender (...) pra ele continuar os estudos no ensino fundamental... então a gente fez uma coleção que ela é enorme... ela tem muito material...

Para a professora Joana, da quarta série, são os alunos que não gostam do livro, que o consideram “cansativo”, e ela atribui isso ao fato deles enxergarem pouco. Em nenhum momento Joana expõe suas próprias críticas ao livro, pois, para ela, o livro “é interessante” e apresenta textos sobre diversos temas, o que ela chama de “textualizado”. Ao contrário de Isabel, Joana diz que no princípio usou o livro com frequência em suas aulas. No segundo semestre, entretanto, o LD foi pouco utilizado, pois os alunos reclamavam muito, principalmente dos textos, pois a leitura era “cansativa”. A seguir apresento o depoimento de Joana:

(...) olhando o livro eu acho ele interessante... porque lá tudo é textualizado então... tem... conta casos... cartas... tudo... e é uma coleção... na minha opinião eu gosto do livro.. é bom... eles já não gostam do livro (...) os alunos não gostam... da minha turma... no princípio eu tava usando mais o livro... então naquela parte do aleitamento materno... na parte de propaganda... eles estavam... depois eles acharam... eles acham o livro cansativo... mas eu acho que é por causa da letra também... porque a maioria usa óculos... a maioria tem problema... essa luz aqui às vezes nem ta boa... então eu acho que é por causa da letra ... porque se passar exercício no quadro... às vezes eu pego exercício do livro... se eu pegar exercício do livro e fizer no stêncil assim e rodar... num tem dificuldade... eles não reclamam... mas se for pra ler... (...) eles falaram que a leitura é cansativa... eles não gostam do livro (...) de vez em quando eu faço... mas agora eu to dando... igual aqui você pode ver que tudo isso aqui não são ((mostra-me atividades mimeografadas, com ênfase em gramática)) ... eu tiro palavras de outras... né... porque eles não gostam muito do livro... eles acham muito cansativo (...) antes... no princípio eu tava usando bem... agora eu to usando menos... às vezes quinze dias sem usar eu fico... tem vez que eu uso dias... semanas seguidas... um dia na semana ou dois... porque.. eles realmente é... pegar o livro eles começam a reclamar (...) (professora Joana, adota o v. 3 da coleção)

Na escola em que há duas professoras participantes da pesquisa, apenas uma delas, Amélia, comenta que usou o LD adotado, apesar de inicialmente declarar o contrário, pois não havia gostado do livro. Essa professora justifica a não utilização do LD, destacando que “puxou até mais” do que o que estava proposto no material, pela cobrança dos próprios alunos da turma. Outro ponto que chama a atenção na fala de Amélia é quando ela diz: “o livro que mandou lá”. Nessa afirmação é possível perceber o incômodo que ela sente em relação ao modo como esse material didático chegou até elas, como veremos agora:

(...) o livro que mandou lá... pra ser adotado pelo eja eu não usei... porque eu não gostei do livro... aliás eu acho que puxei até mais do que estava no livro... sabe... pela cobrança deles... porque eles mesmo conduziam a minha aula... porque eles falavam o que eles queriam ver... o que eles gostariam de aprender e tal... (professora Amélia, adota o v. 2 da coleção)

Mesmo após declarar que não utilizou o LD, quando questionada sobre o motivo de não ter gostado do livro, Amélia explicita:

(...) não gosto muito... eu acho que da maneira que eu trabalhei eu consegui puxar mais os meus alunos... se eu fosse seguir esse livro era até mais prático pra mim

né... era simplesmente pegar o livro e seguir... mas eu preferia estar buscando outras coisas (...) eu devo ter usado o livro umas seis aulas mais ou menos (...) no início quando eu comecei eu usei... logo que eu entrei... aí eu comecei com ele... algumas atividades igual eu to te falando... fui salpicando... depois eu parei com ele (...) olha eu achei... não gostei... eu peguei e comecei... e achei assim... por exemplo... quer ver... os textos... ele já começa história do nome e sobrenome... (...) eu achei muito difícil falar sobre isso com eles ((referindo-se a ciclos vitais))... eu achei muito difícil porque... sei lá... eu acho difícil ter coisas pra falar com adulto... não sei se sou eu que sou mais retraída ou se eles não me dão essa liberdade pra falar sobre métodos preservativos... ciclo vital essa coisa toda eu já não... isso aí eu já não trabalhei... coisas assim que eu achei que não fazia muito sentido pra eles... mapa por exemplo... eu achava que aquilo não... NÃO SEI... eu posso tá errada mas eu não achei que isso aqui fazia... (...) e eu achei as leituras assim muito grandes... o textos.. já reparou... (...) eu pegava o livro e dava uma olhada no que eu achava interessante... num tinha aquela preocupação de seguir... (...) eu sorteava algumas coisas dele... tirava gramática... aqui a matemática... eu trabalhei um pouco com esse livro mas eu usava atividades soltas... não segui o livro... muitas atividades aqui eu trabalhei... eu vinha aqui no livro... às vezes eu enriquecia atividades da minha aula com atividades... por exemplo eu queria trabalhar isso aqui... o L e o U... aí eu já tava com um monte de atividade preparada... (...) só não segui mas trabalhei muitas coisas dele... matemática eu trabalhei... (...) (professora Amélia, adota o v. 2 da coleção)

Observo que, contrariamente ao que havia dito no início da entrevista, Amélia afirma que usou o livro adotado em sala de aula. Poucas vezes, mas usou. É possível perceber ainda que esta professora tinha dificuldades, talvez pela inibição, como ela mesma disse, em trabalhar certas temáticas do livro, como por exemplo, reprodução humana e ciclo da vida. Possivelmente, essa inibição pode estar associada ao fato de Amélia ter crescido na comunidade e ser amiga de vários dos seus alunos, pessoas mais velhas que ela. Os temas abordados, portanto, eram pontos negativos da coleção. Esta professora também deixa claro que utilizou com mais frequência a parte relativa à matemática. Conforme já disse anteriormente, a matemática tem grande peso nas aulas da EJA ministradas nessas comunidades rurais.

Em relação aos textos apresentados pela coleção, Amélia declara que eles eram muito grandes. O uso da coleção, na área de língua portuguesa, ficou essencialmente voltado para a exploração de questões gramaticais. Assim mesmo, para complementar as atividades que já haviam sido preparadas por ela. O LD adotado, para Amélia, funcionava como um suporte de consulta e quando achava atividades interessantes é que ele era utilizado. Diferentemente das outras três professoras, Amélia não o considerava além do nível de conhecimento dos seus alunos. Pelo contrário, ela afirma que foi além das propostas do livro. Outro aspecto

destacado por Amélia é que seria muito mais “prático” se ela seguisse o livro, mas ela optou por buscar “outras coisas”. Questionada a respeito do que seriam essas “outras coisas”, Amélia limitou-se a responder que era o que não havia sido contemplado pelo livro. Ao falar da praticidade da adoção de um LD, coisa que ela não se dispôs a fazer, fica evidente a idéia de certa comodidade provocada pelo uso desse material didático em sala de aula.

A referência aos temas apresentados nos LD me direciona para uma avaliação da coletânea de textos, um dos pontos altos do material, pois ela inclui gêneros e suportes diversificados apresentados na discussão de temáticas pertinentes ao público a que se destina. A seleção textual é composta por poema, conto, anúncio de propaganda, receita culinária, biografia, letras de músicas, adivinhas, quadras, verbetes, ditos populares, trava-línguas, cartas, bilhetes, cartões-postais, cartaz, notícia de jornal impresso, reportagem, entrevista, reprodução de pinturas, fotos, textos instrucionais e outros. Assim, é possível verificar a existência de textos que circulam em diferentes espaços sociais e que proporcionam um trabalho de leitura que envolve habilidades e estratégias que vão além da simples identificação de informações.

Sobre a importância da existência de diversidade textual em materiais didáticos, Costa Val e Castanheira (2005) fazem afirmações importantes. É preciso explicitar que essas afirmações tinham como foco a discussão sobre livros de alfabetização para crianças. Entretanto, mesmo que a discussão aqui apresentada seja sobre materiais para o público jovem e adulto, cabe aqui retomar o que foi dito por elas, pois vem reafirmar que o contato do aluno com diversos tipos e gêneros textuais, contribui para que ele se forme como cidadão com maiores oportunidades de participação em “práticas sociais letradas”. A seguir, apresento trecho da obra comentada:

se a incorporação da diversidade textual, tanto na leitura quanto na escrita, significa que se está proporcionando às crianças oportunidade de interação com a diversidade da escrita que circula na sociedade, pode-se afirmar que tal incorporação favorece a formação de cidadãos com maior chance de participação nas práticas sociais letradas (COSTA VAL E CASTANHEIRA, 2005, p. 181).

É possível concluir que indiscutivelmente a coletânea é bastante rica e diversificada. Os textos são apresentados, de maneira geral, de forma integral, sem fragmentações ou recortes que possam comprometer a sua leitura. Porém, algumas reportagens não possuem indicação de autoria e foram utilizadas fora de seu formato original. Além disso, alguns textos apresentados

são fragmentos, adaptações ou foram produzidos pelos próprios autores, o que compromete o contato dos alunos com textos autênticos e integrais.

Em relação à leitura, as atividades propostas nos livros, de uma forma geral, permitem que os alunos lidem, tanto com questões de decodificação (como por exemplo, localização de informações), quanto com a interpretação de textos. Dito de outro modo, há questões que permitem ao aluno inferir uma informação implícita em um texto, identificar o tema, as partes principais e secundárias de um texto, distinguir fato de opinião, reconhecer efeitos de sentido decorrente do uso da pontuação, da escolha de uma determinada palavra ou expressão e de várias outras atividades que trabalham diferentes estratégias cognitivas no processo da leitura. Percebe-se, ainda, que os textos selecionados situam a prática de leitura em seu universo de uso social.

Em se tratando dos critérios de escolha dos textos que compõem a coleção, pois, como já foi apontado, observei nos LD a presença significativa de textos que foram produzidos exclusivamente para o desenvolvimento de alguma temática, em entrevista Ana afirmou que isso ocorreu devido à “carência de textos adequados”, principalmente em se tratando de textos informativos. Segundo a coordenadora da coleção, os textos informativos eram muito grandes e necessitavam de adaptação ou fragmentação. Com relação aos textos literários encontrados na obra, Ana é enfática ao dizer que não sofreram adaptações ou fragmentações. Foram mantidos na íntegra, conforme será visto na transcrição das explicações fornecidas por ela:

(...) uma carência de textos... textos informativos adequados gigantescos... então a gente tinha que fazer muita adaptação.. principalmente dos textos informativos (...) as escolhas são dos autores... a gente precisava de autores sem um peso teórico muito grande porque nem era essa... não era a função desse ciclo e nem era essa nossa preocupação... mas também sem nenhum erro conceitual... então muitas vezes a gente trabalhou com textos adaptados... (...) os autores elaboraram textos e adaptaram textos...e esses textos são sempre com tratamento temático... os textos literários a gente não adaptou... a gente escolheu textos que a gente não fragmentasse... (...) toda a parte de literatura vamos pensar do ler por prazer... pra se divertir... pra aprender o gênero ou o tipo textual ele foi mantido na forma dele... sem adaptação... então as notícias de jornal tanto na unidade para trabalhar as notícias de jornal elas são notícias de jornal retiradas de jornais... mas já a reportagem do trabalho infantil que entra no nosso trabalho ela foi adaptada... (...) e ao mesmo tempo contava com os autores e especialistas pra dizer assim “ficou bom mas a gente errou aqui... aqui tá errado” (...) os consultores liam as unidades e os módulos prontos e eles também traziam... (...) tem uma parte que foi produção textual dos autores sim porque a gente não encontrava os textos relativos àqueles temas e precisavam ser construídos ou porque os textos que tinham não davam pra

gente trabalhar com leitores em formação naquele momento... agora teve alguns textos que a gente manteve porque a gente passou pra professora a tarefa de ler em voz alta para os alunos... fazer uma leitura compartilhada... então a gente tentou fazer isso... esse manejo aí... que não sei se foi mais adequado... (...)

Escolhas acertadas ou não, Ana revela que foi de inteira responsabilidade dos autores a seleção dos textos. Aos consultores da obra ela também credita parte desta tarefa, pois ao analisarem o material, também fizeram indicações. A fala de Ana também revela a preocupação, o cuidado para a não apresentação de erros conceituais.

A segunda professora, Elisabete, que atua na mesma escola em que Amélia, definitivamente não utilizou o LD da coleção *Viver, Aprender*, conforme veremos mais adiante em seu relato. Elisabete chega a comentar que não gosta de dar aulas com LD (ela até mesmo usa um tom de voz mais forte para expressar a negativa), que os utiliza somente para sua consulta. Quando fala dessa utilização, dessa consulta, Elisabete não está se referindo à coleção *Viver, Aprender*, mas a outros livros didáticos, geralmente dedicados ao público infantil. Segundo ela, o volume adotado para sua turma, o livro um, é “confuso para os alunos”, “pesado”, “difícil”, “não têm seqüência”. Para Elisabete, o LD “tem mais é exercícios”. Entretanto, essa informação não corresponde à avaliação que fiz do material, pois, como já destaquei, toda a coleção apresenta um número considerável de textos de diferentes gêneros, e isto inclui, obviamente, o livro um. Por fim, ela comenta que não usou as “leituras”⁶¹ presentes no livro.

(...) NÃO... não gostei (...) eu não uso não... não gostei do livro que veio porque é confuso pra eles...o livro não tem seqüência... então ele tá com uma coisa aqui outra coisa ali... então não teve seqüência pra mim... então eu achei não é legal esse tipo de livro... não gosto de dar aula com livro... não usei não (...) o livro didático que eu uso... eu uso pra mim... eu uso livro didático pra eu tirar exercício... pra eles usarem eu acho que ainda ta muito cedo... é meio complicado (...) esse livro veio pra gente foi só [coordenadora] que escolheu (...)ela passou pra mim foi o um... porque já era pesado... ele já era mais for... ele seria mais pra uma segunda série... quando passou eu tava só com a primeira então... pesado mesmo... então achei ele difícil... não quis usar (...) eu devo ter feito nele uns dois exercícios.. eu achei complicado e falei não vou usar esse livro não... ta complicando a cabeça deles (...) ele tem mais é exercícios.. leituras eu não usei não (professora Elisabete, não adota LD)

⁶¹ “Leituras”, como usado pela professora, corresponde a textos existentes no LD. Esse termo é recorrente na fala das professoras.

Através dos depoimentos, posso afirmar que os LD não tiveram boa aceitação por parte do grupo de professoras. O fato de boa parte do grupo considerar o material “confuso” e “puxado” fez com que ele fosse posto de lado e outras propostas surgissem em sala de aula. Ao comentar com Ana esse impacto da coleção nas comunidades rurais pesquisadas, a rejeição do livro, ela concorda com as professoras e comenta que o LD “não tem muitas relações” com a realidade dos alunos, com o local onde vivem, afinal, como já foi apontado, a coleção foi pensada para ser utilizada em grandes centros urbanos, como poderemos acompanhar pelo depoimento:

(...) eu também acho que não tem muitas relações... como é que esse livro tá lá... não é? entendeu... é lógico que os professores vão resistir e os alunos vão odiar (...) eu acho que o *viver aprender* não era um material pra ser nacional... era pra ser UM material... o problema é que tão vazio... o espaço tava tão vago que ele ganhou uma centralidade... eu lembro que a gente falava assim ‘olha, o que a gente gostaria era que tomassem o *viver aprender* e tirasse como referência para fazer as suas... fazer as propostas de vocês... os livros de vocês (...)

Ana ainda declara que considera muito difícil trabalhar com o material sem haver nenhuma discussão, um entendimento da proposta, pois muitas vezes o professor não tem formação específica em EJA e resiste ao material. Para ela, isso não é algo ruim, é mesmo um momento de reflexão, conforme podemos observar em uma de suas declarações:

(...) isso causa uma resistência até... eu não acho que ela é ruim... é uma reação mesmo... eu to diante de uma coisa nova que eu não sei como fazer... a minha reação é vamos esperar... um dia eu aprendo... alguém vai vir aqui conversar comigo ou então eu vou fazer do jeito que eu sei.

Interessada em saber quais eram os impactos dessa coleção em outros programas, pois, conforme já disse anteriormente, ela é bastante conceituada e diversos programas da EJA no país, e também fora dele⁶², adotaram-na, fiz esse questionamento a Ana e ela informou que as impressões variavam muito, acrescentando:

⁶² Segundo Ana, em missão do Programa Alfabetização Solidária na África ela teve conhecimento de que a coleção havia sido adotada para os alunos daquele país.

(...) quando a gente pôde trabalhar formação junto com o *viver aprender* em programas que tinham adotado o *viver, aprender* e tinham uma formação paralela era fantástico... tinha muitas surpresas em relação à quantidade de textos, principalmente nos de alfabetização (...) e também tinha uma abordagem mais madura de trabalhar os temas... a gente não brincava de trabalhar o tema... a gente tentava discutir os direitos trabalhistas de uma forma que a gente achava que era possível trabalhar aquele tema então tudo isso causava um grande estranhamento na verdade... numa rede ou num grupo de professores... causava mesmo (...)

Ainda em relação aos impactos da coleção, Ana comenta depoimentos de alguns professores com os quais ela teve oportunidade de conversar sobre ela:

(...) ele diziam... “esse livro é muito bom... mas não está de acordo com a nossa realidade... é muito difícil... me ajuda não sei o que fazer”... ou pessoas que não abriam... teve um comentário de uma professora (...) porque o primeiro trabalho que a gente fazia era dar o livro na mão e falar “o que vocês acham dessa capa?” e a gente ia meio que tentando fazer eles manusearem o livro e ver quais eram as primeiras impressões... porque essa primeira impressão... ela constrói uma representação sobre o livro... primeiro que já tem uma função negativa do livro didático na eja... é assim... as pessoas não acham que é necessário... que os professores deveriam criar os seus próprios materiais... adequados à realidade dos estudantes... então já tem um pressuposto aí de que não é bom... tem uma discussão forte em relação a isso... na eja principalmente... acho que nos outros níveis também, mas a eja tem isso muito forte (...) e a gente colheu umas informações muito legais do tipo “nossa, essa capa é horrorosa, jamais abriria um livro com essa capa”... isso da capa antiga... da capa nova... da global... eles gostam mais... o miolo é o mesmo mas a capa é realmente mais bonita... (...) a segunda coisa que eles pegavam era muito texto... “muito texto é impossível... não vai nem:...” eles falavam assim “primeiro a gente vai trabalhar as letras depois que a gente trabalhar as letras a gente entra aqui” (...)

Diante do que foi apresentado e do destaque dado por Ana sobre a necessidade de formação para os professores da EJA, é preciso dizer que essa formação, para as professoras participantes desta pesquisa, não aconteceu. Elas estavam sozinhas, com material desconhecido e sem nenhuma preparação para utilizá-lo ou tomá-lo como referência para a elaboração de suas próprias aulas. O que tinham condições de fazer, naquele momento, elas fizeram: recorreram à reprodução de atividades formuladas para o ensino de crianças para aplicarem em sala de aula. Mas essa não é uma especificidade apenas desse grupo, outros professores, de outros programas, também adotam essa mesma prática, como pude observar ao longo dos anos que participei de programas para a formação de educadores da EJA.

Respondendo às questões iniciais apresentadas nesta seção, posso afirmar que não foi acertada a adoção desse material para o público da EJA do meio rural, pois ele não era adequado ao perfil das turmas, nem ao perfil das professoras. E essa não é só uma constatação pessoal. A própria coordenadora técnica do município, comentou no início do ano de 2008, durante uma conversa que tivemos, que a equipe da EJA havia avaliado os impactos do material e considerado sua inadequação para o público que atendiam. E acrescentou: “ele foi usado em caráter experimental... vimos que não deu certo por isso não será mais utilizado”.

Por fim, destaco que a coleção *Viver, Aprender*, para o primeiro segmento, está passando por uma reformulação na atualidade. Não tive acesso à nova proposta didática, mas é provável que alguns dos problemas encontrados na elaboração do material, como já apontei, tenham sido corrigidos ou minimizados pelos autores.

6.2 Quem são as professoras da EJA que atuam em escolas rurais?

Após apresentar o material didático adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Caeté, é necessário tratar agora do perfil das professoras que atuam na EJA nas comunidades rurais. Primeiro, porque já venho discutindo a necessidade de formação dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Segundo, porque ao descrever a formação e a trajetória profissional dessas educadoras será possível fazer uma análise das práticas de leitura observadas durante esta pesquisa.

A abordagem adotada para a caracterização do grupo de professoras foi traçar um perfil mais amplo sobre formação e experiência profissional com a prática em EJA.

Considerando o total de quatro professoras, destaco que elas tinham idades entre 30 e 50 anos. Todas eram casadas e apenas três possuem filhos. Três delas residiam em Caeté e apenas uma vivia no distrito em que trabalhava. Todas moravam em casa própria, possuíam dois cargos na Prefeitura e trabalhavam dois turnos, manhã e noite, com exceção de Joana, que trabalhava no turno da tarde e da noite e era a única professora que vivia e lecionava no mesmo distrito. Quando não estavam trabalhando nas escolas, as quatro professoras dedicavam-se às famílias e aos afazeres domésticos.

Para atuar como professora da EJA, no município de Caeté, é preciso ocupar um outro cargo na Prefeitura, pois o trabalho, nessa modalidade, é feito em regime suplementar. A base de cálculo para a remuneração das professoras, portanto, é a hora trabalhada⁶³.

Em relação ao processo de escolha desses profissionais, segundo a coordenadora técnica, ele acontece da seguinte forma:

(...) os professores são selecionados pela habilidade em alfabetizar e... principalmente pela serenidade, afeto e alto grau de motivação para ensinar... pois temos um alto índice de idosos que são muito carentes de atenção... também observamos o nível de graduação dos professores... priorizando aqueles com formação em nível superior... e se possível com pós-graduação...

Com relação à formação do grupo investigado, destaca-se que ele era composto por duas professoras que tinham o magistério de 1ª a 4ª série e em 2007 não estavam estudando; uma havia feito o curso normal superior e pós-graduação em Psicopedagogia e a quarta professora do grupo estava fazendo o curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, curso à distância oferecido pela UFOP, em convênio com a Prefeitura Municipal de Caeté.

No que se refere ao grau de formação dos professores da educação básica na zona urbana e na zona rural, dados do Censo Escolar 2006 apontam que, na zona urbana, 10,4% das funções que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental possuem formação apenas em nível médio, enquanto na zona rural este percentual corresponde a 42,5%.

A fim de fornecer mais detalhes sobre os sujeitos desta pesquisa, a partir de agora apresento o perfil descritivo de cada professora, separadamente:

Isabel, 33 anos, formada em magistério, frequentou um ano e meio do curso de letras. Atua como secretária escolar no turno da manhã, em Caeté, é concursada no cargo e iniciou carreira como professora da EJA no ano de 2007, após saber da existência da vaga na escola e de ter feito contato com a Secretaria Municipal de Educação. Segundo ela, após contato inicial, foi solicitado que escrevesse “uma carta de encaminhamento com todos os seus requisitos”, destacando por que pretendia trabalhar na EJA, qualificações para o cargo, pretensões e objetivos, pois “a EJA não pode ser só um bico, uma complementação. Tem diferença, você

⁶³ Os valores pagos, pelo município, ao professor da EJA, foram apresentados anteriormente no Capítulo 2.

tem que trabalhar, você tem que gostar”. Isabel também tinha experiência de dois anos como professora de inglês, atuando em escolas estaduais de Caeté, como designada, por curtos períodos de tempo (os contratos variavam de três a seis meses cada um).

Joana, aproximadamente 45 anos, também concursada como secretária escolar, é formada em magistério e possui curso técnico em enfermagem. Prestou vestibular em 2006 para o curso de pedagogia, em Caeté, passou nos exames, mas optou por não fazer a matrícula por problemas pessoais. Sua experiência no magistério é de três meses com turmas de terceira e quarta séries e atua na EJA desde março de 2006, tendo sido chamada para trabalhar no distrito após ter se oferecido para o cargo.

A terceira professora do grupo, Amélia, tinha cerca de quarenta e cinco anos, fez magistério, depois Normal Superior e, em seguida, pós-graduação em Psicopedagogia. Atua como professora alfabetizadora na rede de ensino municipal de Caeté há aproximadamente oito anos, como contratada. Na EJA, o ano de 2007 foi sua primeira experiência. Questionada a respeito da opção por essa modalidade de ensino, Amélia declara:

(...) bom... a eja foi uma coisa assim meio... sem planejamento... porque faltou... a turma não tinha professor... elisabete ficou com as duas turmas aí superlotou a sala... eles fizeram a divisão (...) ficaram sem professor aí me convidaram pra assumir porque eu já trabalho à tarde... aí eu já ficaria... não teria gasto com mais professor de ter que vir e tal...

Elisabete, aproximadamente 47 anos, formada em contabilidade e magistério, é concursada para o cargo de secretária escolar e exerce essa função no turno da manhã. Atualmente, faz o curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, curso à distância oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em convênio com a Prefeitura Municipal de Caeté. Segundo Elisabete, ela foi a primeira professora “da primeira escola rural que ia ter EJA”, mesmo sendo contratada e tendo professoras efetivas que gostariam de ocupar o cargo. De acordo com informações fornecidas em entrevista, ela fez o pedido para trabalhar com EJA, porque não podia exercer a função de professora pela prefeitura de Caeté visto que “exige faculdade e a EJA não exige formação nenhuma a não ser o segundo grau”. Com relação ao tempo de experiência na EJA, Elisabete afirma que tem pouco tempo, pois começou a trabalhar somente em agosto de 2005.

Diferente do que normalmente se espera do perfil de profissionais que atuam no meio rural, ou seja, profissionais sem habilitação para o magistério, esse grupo possui formação em nível médio, uma delas tem formação superior e pós-graduação, outra está cursando o Ensino Superior e as duas restantes têm demonstrado interesse em continuar os estudos, como podemos perceber através de alguns relatos:

Isabel: fiz um ano meio do curso de letras na puc⁶⁴ ... tranquei por causa de condições financeiras e... só... por enquanto não voltei a estudar ainda não... pretendo voltar no curso de letras no ano que vem

Joana: ano que vem eu to pensando em fazer alguma coisa inclusive eu até fiz a prova do enem⁶⁵ ... eu... eu nunca tinha feito não... outro dia eu fiz... eu tô pensando em fazer alguma coisa... porque... eu gosto de estudar... eu acho que estudar (...) eu fico muito estressada... (...) eu acho que se eu estudar eu vou... sei lá... eu vou ficar melhor (...) porque às vezes lá em casa eles falam... meu marido meus menino... não sabem pra que eu fico inventando fazer curso porque depois eu não vou trabalhar... mas às vezes eu faço curso NÃO É COM INTENÇÃO DE TRABALHAR mas porque eu quero fazer mesmo né ... eu gosto de ir pra escola... então... eu sempre gostei de ir pra escola mesmo que eu... não faça nada naquela área

Mesmo demonstrando interesse em continuar com os estudos, graduar-se no Ensino Superior, esse grupo de professoras, para atuar na EJA, necessitaria de formação continuada. Nas práticas observadas durante o tempo de imersão no campo, tive a oportunidade de presenciar algumas aulas improvisadas e a transposição de atividades para os jovens e adultos baseadas em propostas de ensino para as crianças.

Em variados momentos, ouvi declarações de uma delas que não havia planejamento das aulas, pois trabalhava com aquilo que os alunos demandavam no dia. É preciso considerar que trabalhar a realidade, a necessidade dos alunos, é muito importante. Entretanto, há que se fazer um planejamento claro e objetivo daquilo que se deseja alcançar. Não é possível trabalhar apenas com o mínimo em sala de aula. A questão da qualidade do ensino é um direito a ser perseguido.

⁶⁴ Pontifícia Universidade Católica (PUC).

⁶⁵ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tal situação é preocupante, na medida em que um ensino de qualidade demanda um corpo docente qualitativamente preparado e em condições adequadas de trabalho e remuneração. Em estudo realizado por Machado (2001), as produções referentes à temática alertam que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela, é necessário ter formação inicial específica consistente, assim como formação continuada.

O que pode ser destacado a partir da descrição do perfil das professoras é uma fragilidade em relação à formação continuada, pois não há uma política do município que garanta esse direito às professoras. Na atualidade, elas dispõem de um encontro bimestral, sempre às sextas-feiras, durante o turno de trabalho, para discussão das propostas realizadas nas turmas. Esses encontros, chamados de RTP, são reuniões pedagógicas para troca de experiências, orientação para organização de diários e outros tantos documentos necessários para o funcionamento das turmas. Vejamos o depoimento de uma professora em que ela esclarece como são conduzidos esses encontros, os enfoques que são dados pela coordenadora pedagógica e a avaliação que fazem sobre eles:

Isabel: na verdade esses módulos são trocas de experiências... normalmente ela deixa a gente falar primeiro... a gente leva pra ela os problemas que a gente... anteriormente ela entrega pra gente uma ficha pra colocar aspectos positivos... negativos... quais alunos que já estão lendo... os que não estão né... o tipo de problema de cada um... deficiência física... todos esses problemas a gente expõe... depois ela vem... a gente troca experiências com outros colegas pra ver se lá nos outros distritos está tendo o mesmo tipo de problema... aí às vezes ela dá a opinião dela... lê textos sobre o assunto entendeu... passa alguns textos pra gente...

Pesquisadora: vocês falam de organização da turma... e quando é de conteúdo? se vocês têm alguma dúvida a quem vocês recorrem?

Isabel: a ela [a coordenadora]... bom... normalmente... igual eu te falei... o conteúdo é passado nesse módulo também... o que eu vou dar... como trabalhar... ela fala 'você conhece sua turma... você vai fazer um projeto pra eles' (...) ela não especifica COMO que eu vou trabalhar não... (...) ela fala 'vocês a cada dia vão conhecendo e percebendo o andamento e aí você vai dando prosseguimento'... às vezes pelo diário quando ela recolhe ela vê como é que tá o conteúdo... mas assim... nunca foi passado o que é que eu tenho que dar... o que é que eu não devo... se tava ruim... se tava bom... não... ela me fala assim 'você vai olhar o andamento da turma... a turma tá rendendo bem vamos puxar um pouquinho... se eles cansaram e se você sentiu que eles estão estressados... teve um abandono... vamos diminuir um pouquinho, vamos voltar atrás, vamos ver por quê... hoje a aula tá cansativa... vamos dar uma dinâmica de grupo... vamos trabalhar um método diferente para dar uma... diversificar o português, a matemática, artes'... mas conteúdo que ela passa específico não... tem livro né... (...)

Pesquisadora: qual é a sua opinião sobre esses encontros?

Isabel: (...) eu acho excelente... acho essencial... acho até que deveria encontrar mais vezes... porque como você trabalha com o supervisor longe às vezes vai surgindo muitas dúvidas... você fica por exemplo... ‘será que eu to no caminho certo... será que esse material ta adequado... será que ta atendendo aos alunos... será que eles estão gostando... será que a minha avaliação ta certa e meu modo de trabalhar ta bom... eu gosto porque é o único contato que você tem... quando você tem um supervisor mais perto você já resolve aquilo ali na hora... com ela não... você tem que... demora mais um pouco... normalmente eu anoto... eu vou anotando... levo... porque na hora lá você esquece... tanta coisa pra falar que esquece... mas eu gosto muito porque tira minhas dúvidas com relação à nota... conceito... se o aluno tem condições de passar de ano ou não... se o nível dos meus alunos (...) ta melhor ta pior tá igual aos outros distritos ou lá em caeté mesmo

Pesquisadora: então se pudesse ter mais encontros você gostaria?

Isabel: com certeza... são construtivos

Na fala das professoras, esses encontros são muito valorizados e constituem-se em espaços de aprendizado para a compreensão do público da EJA. A troca de experiências entre o grupo, através dos relatos dos problemas enfrentados nas turmas, é algo que elas destacam como muito importante. Entretanto, observei que a periodicidade desses encontros não satisfazia as professoras. Três delas gostariam que houvesse mais encontros, mais orientações para o trabalho. A exceção, nesse caso, fica por conta de Elisabete, que julga suficiente o número de RTP. A avaliação que ela faz é que se houver encontros mensais, como no Ensino Fundamental, “acaba não tendo assunto... pois na EJA não tem muito o que dizer” e haverá uma perda no tempo efetivo com os alunos em sala, pois a aula tem horário reduzido, duas horas e meia diárias.

No depoimento de Isabel, como pude observar, novamente apareceu em destaque a preocupação com a evasão de alunos e o que deve ser feito para que isso não aconteça. Questionada a respeito de dúvidas possíveis sobre o conteúdo, Isabel declara que são sanadas pela coordenadora pedagógica e acrescenta que os conteúdos a serem trabalhados na EJA não são repassados por esta profissional, pois existe um livro. Mas como isso acontece se vimos que o LD não é usado nas turmas e se as professoras declaram que o material é “puxado” para os alunos? Mais uma vez é possível constatar um trabalho solitário em que cada professora define o que vai ser trabalhado com sua turma.

Em relação à formação continuada, as professoras relataram sua inexistência e as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, reconheceram a necessidade de uma formação e reivindicaram esse direito. Para elas, o descaso da prefeitura por esta política pode estar associado ao fato de não serem efetivas no cargo, da EJA ser “um bico” e de algumas professoras do grupo buscarem

formação por conta própria, como a conquista de um diploma universitário. Os gastos com formação também foram destacados por algumas professoras como algo que talvez justifique essa falta. Acompanhamos a seguir alguns depoimentos significativos:

Joana: na EJA não tem nenhum curso de formação não (...) eu acho que nós devíamos ter curso de formação... porque lá nessa turma que dá aula pra eja... tem acho que quatro... são três secretárias agora... (...) e as outras são professoras já... há muito anos... as que não têm curso superior estão fazendo agora a ufop... eu não to fazendo... (...) eu acho que eles deveriam dar um curso pra eja... mas na minha opinião... como nós não somos professoras efetivas da eja... a gente ta ali no bico bem dizer... por isso que eu acho que eles não preocupam muito... porque as outras tão fazendo faculdade ou tem faculdade...

Elisabete: eu acho que faz falta uma capacitação né... (...) tem os cursos lá de alfabetização... já pedi pra participar e eles nunca deix... nunca chamaram

Pesquisadora: você me diz que não tem e nunca teve curso de formação pra eja... a coordenadora chega a comentar alguma coisa sobre isso... que tem a intenção... que gostaria que tivesse... que pede isso na prefeitura?

Elisabete: sempre fala... nos módulos ela fala quais as reivindicações dela... só que prefeitura é muito complicado né... (...) mas nisso aí tem que falar.. ela ta sempre lutando por uma coisa nova... sempre lutando...

As considerações até aqui apresentadas não têm um caráter de desvalorização daquilo que é proposto nessas reuniões, mas sim, objetivam chamar a atenção de que é preciso ir além, buscar alternativas de formação, investir nesse profissional que atua no meio rural.

No próximo tópico, darei enfoque maior à questão da formação dos professores que atuam na EJA (ou a falta dela), apresentando uma discussão que envolve os desafios enfrentados por esses profissionais, políticas que garantem o direito à formação e os desafios que se colocam na prática.

6.3 Considerações acerca da formação: a ausência de uma necessidade e a negação de um direito

Abordar o papel do educador da EJA, nesse momento, é fundamental, pois eles são os “agentes centrais do processo educativo” (CORTI e VÓVIO, 2007) e em se tratando da qualidade do ensino, nada mais importante do que promover uma discussão sobre formação continuada.

Nessa perspectiva, tenho tentado compreender quem são as professoras que participaram desta pesquisa, como ingressaram na EJA, quais as condições de trabalho que enfrentam e o que pensam sobre a própria formação. Conforme já venho sinalizando, a atuação na EJA, nas comunidades rurais de Caeté, é uma opção das professoras. Sabendo da oportunidade de trabalho, elas candidataram-se à vaga. Para aquelas que ainda não possuem curso superior, exigência do município para atuarem no Ensino Fundamental regular, a EJA foi o meio que encontraram para atuarem na docência. As condições de trabalho oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Caeté, para essa modalidade de ensino, têm atendido, de uma maneira geral, as expectativas das professoras, pois elas relatam investimento em infraestrutura, disponibilidade de material escolar e facilidade de acesso ao local de trabalho.

Satisfeitas as condições básicas para funcionamento das turmas da EJA, é preciso dizer que ainda falta um aspecto relevante a ser considerado: a formação continuada dos professores. De acordo com os depoimentos fornecidos por elas, o poder público municipal não oferece essa formação e por isso tem deixado muito a desejar. É preciso dizer que esta não é uma realidade apenas do município de Caeté, pois como nos mostram os estudos de Machado (2001), estas referências são bastante difundidas na atualidade e em função da precariedade de formação é comum observarmos práticas improvisadas que desqualificam o trabalho.

Na forma da Lei já existem garantias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 estabelece a necessidade de formação adequada para se trabalhar com jovens e adultos, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal mais claro para a luta política em torno do direito.

Em se tratando especificamente da educação no meio rural, observa-se que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB, o Art. 12 também trata da formação de professores:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o Art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), portanto, reconhece e exige, por meio da Lei, que os sistemas promovam o aperfeiçoamento permanente dos docentes, mas há uma enorme distância entre o que está previsto nas leis e a sua efetivação na realidade. As professoras investigadas neste estudo comprovam essa afirmação, pois revelaram a ausência de políticas que, na prática, assegurem este direito.

Conforme pude perceber durante o tempo desta pesquisa, a docência na EJA, nas comunidades rurais de Caeté, é vista como complementação, no período noturno, do regime de trabalho em outros cargos na prefeitura. Enfim, são professoras que não estão bem preparadas para atuarem na EJA e isso pode ser comprovado através de alguns depoimentos, quando elas destacam a própria inexperiência, o pouco domínio de saberes sistemáticos sobre a leitura e a escrita, a não participação em cursos de formação e também o desconhecimento de quem são os jovens e adultos que estão nas salas de aula, suas trajetórias, suas histórias de vida (ARROYO, 2006).

Nesse momento, recorro a uma afirmação de Tardif (2000) para falar da importância dos saberes dos educadores e do investimento em sua formação. Para esse autor, os saberes dos professores advêm de fontes variadas, como por exemplo, do trabalho, da cultura, da formação escolar, além dos conhecimentos adquiridos em cursos de especialização. Para o autor, boa parte daquilo que os professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do professor e sobre o modo de ensinar, tem sua origem em sua própria história de vida, sobretudo sua história de vida escolar.

Para atuar como professor da EJA é muito importante ter uma sólida formação, pois, no universo escolar eles ocupam a posição de pessoas mais experientes, pois, entre outras coisas, mediam os novos saberes dos alunos. Segundo Haddad e Di Pierro (1994), os professores da

EJA, em sua grande maioria, “não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular (p.15). No caso específico de Caeté, temos apenas uma professora oriunda do ensino regular, as outras três professoras atuam em secretarias de escolas municipais, mas possuem formação em nível médio (nesse caso, o magistério).

A respeito desse caráter complementar da EJA, Di Pierro e Graciano (2003) fazem algumas considerações importantes. Para as autoras, outros fatores também caracterizam essa modalidade e limitam as possibilidades de eventuais iniciativas de capacitação em serviço:

A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço (DI PIERRO E GRACIANO, 2003, p. 23).

A partir das considerações formuladas por Di Pierro e Graciano (2003), poderíamos pensar que seriam essas as motivações do município de Caeté para não investir em seus professores? Essa explicação daria conta de justificar o perfil dos profissionais que atuam na EJA, nas comunidades rurais pesquisadas, e a conseqüente ausência de formação continuada? Penso que essa pode ser uma explicação, mas não é a única. Uma hipótese que podemos levantar é que o custo no investimento desses profissionais seja algo que contribua significativamente para a não existência de formação, se pensarmos que para atuar na EJA o profissional deve ter uma outra ocupação na Prefeitura, pois não há salário para essa modalidade, como já destaquei.

O que fazer diante do panorama do ensino da EJA nas comunidades rurais de Caeté? Acredito que a primeira providência é o investimento na formação continuada das professoras para que possam ter condições objetivas de atualização e, com ela, o incremento das propostas de ensino. A EJA de qualidade pede professores capacitados para ensinar os jovens e adultos. Assim, devemos nos preocupar primeiro com a qualidade do ensino ofertado aos alunos e em dar suporte aos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

Sobre a importância da formação continuada, em entrevista para o jornal *Folha de São Paulo*⁶⁶, Antônio Nóvoa destacou que ela pode auxiliar o professor a ser melhor e a ter práticas mais eficientes e que deve atuar em duas dimensões: na reflexão e na organização do trabalho escolar. Esta posição também é encontrada em Giovanetti (2005), quando a autora destaca que, em geral, duas dimensões da atuação profissional estão presentes na EJA: “a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela)”. Essas duas dimensões, para ela, devem fazer parte da prática profissional alimentando-se mutuamente. Do contrário, “corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança, ou do tecnicismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas” (GIOVANETTI, 2005, p. 243). Giovanetti ainda acrescenta às duas dimensões destacadas, um terceiro elemento: a explicitação da intencionalidade que orientaria ambas. Feito isso, o processo educativo ganha sentido através da intervenção do profissional. Sendo assim, prática e reflexão, orientadas pela intencionalidade, seriam fundamentais em um processo de formação.

É certo que não há, ainda, no Brasil, uma política nacional de formação de docentes para a EJA, mas não há como nos esquivarmos dessa responsabilidade. Se o acesso à escola é um direito do cidadão, nesse espaço ele deve encontrar qualidade e os professores devem contar com uma série de condições de trabalho, incluindo apoio de uma coordenação pedagógica, de outros colegas educadores e contando com espaços de formação (CORTI e VÓVIO, 2007).

⁶⁶ Entrevista publicada em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml>. Acesso em: 25 de mai. 2008

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras perguntas que me vêm à cabeça neste momento são: o que e como concluir? O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2007) traz, no mínimo, seis definições para o termo *concluir*. Para este texto, poderia pensar em três possibilidades: 1) colocar um ponto final, acabar 2) chegar a uma decisão, a uma afirmação sobre as possibilidades de compreensão do tema de estudo 3) encerrar um tempo de estudo e fazer novas projeções. Todas as três possibilidades têm em comum o caráter de finalização, de chegada ao limite, de encerramento de uma etapa, mas a terceira é aquela que me agrada mais, pois sinaliza a perspectiva de continuidade, de projeção, de futuro na pesquisa. Futuro porque, nesta seção, não pretendo apresentar conclusões acerca das concepções de leitura de professoras da EJA que atuam em três comunidades rurais do município de Caeté-MG, mas sim fazer algumas considerações a respeito do que pude observar e analisar ao longo deste estudo, apontando para novas perspectivas de aprofundamento da temática.

O texto que se segue está estruturado em três momentos: no primeiro, aponto algumas questões importantes sobre o ensino da leitura em sala de aula e a tarefa do professor, fundamentais para a compreensão do objeto de estudo. Num outro momento, retomo observações e análises já pontuadas ao longo dos capítulos desta dissertação. Num terceiro momento, apresento algumas considerações para futuras possibilidades de pesquisa no campo da EJA, mais especificamente, no meio rural.

Ao longo desta pesquisa, venho apresentando minhas impressões sobre o trabalho feito com a leitura nas turmas observadas, como penso que ele deveria ser conduzido e o que poderia ser feito para melhorá-lo. Inicialmente, é preciso destacar que trabalhar com leitura não é uma tarefa simples. Ela exige que os professores tenham uma determinada concepção de leitura, estabeleçam com clareza os objetivos das suas aulas, realizem um planejamento, pesquisem e selecionem textos e estratégias de acordo com os objetivos que desejam alcançar e proporcionem aos alunos práticas de leitura que são essenciais para a formação deles, sejam elas na perspectiva cultural, política ou afetiva.

Múltiplas são as razões para se ler e variados são os suportes e os gêneros textuais existentes na nossa sociedade, pois eles surgem, modificam-se e depois desaparecem no curso da história cultural de uma comunidade lingüística (MARCUSCHI, 2006). A leitura visa a

diversos objetivos, como ler para se obter informações, seguir instruções, aprender conteúdos, planejar uma aula, escrever um texto, desenvolver o gosto pela leitura, por fruição, como pretexto, dentre tantas outras possíveis razões que motivam o leitor, levando em consideração os seus desejos e as variadas situações de comunicação que lhe são impostas pela sociedade.

Trabalhar com a leitura, portanto, exige dos professores muita atenção, pois qualquer proposta que se faça, com qualidade, exige que se tenha clareza da concepção de leitura, planejamento, pesquisa e seleção dos textos, de tipos e gêneros variados, levando-se em consideração os interesses dos alunos, para que eles possam ampliar suas expectativas. As estratégias de leitura também devem ser previstas, adequando-as ao perfil do leitor, cada qual com suas experiências de vida, suas experiências de leitura. Enfim, é muito importante que os professores tenham clareza dos objetivos da leitura e dos diferentes modos de ler (KLEIMAN, 1989).

É preciso dizer que havia um número reduzido de aulas de leitura, o que me levou a acreditar, inicialmente, que não havia esse tipo de aula nas turmas da EJA. A ênfase dada à disciplina de matemática era algo que me chamava muita a atenção, pois a ela era dedicado quase todo o tempo de duração das aulas (duas horas e meia). Nas duas ocasiões, em que observei uma aula de leitura, em duas turmas distintas, o texto foi usado como pretexto (LAJOLO, 1993) para garantir a aprendizagem dos conteúdos de gramática e ortografia.

Durante a pesquisa, pude observar que o trabalho de leitura realizado pelas professoras apresentava diversas lacunas. Faltava clareza de objetivos, diversidade de textos, planejamento da atividade e adequação dos textos selecionados aos interesses dos alunos. O objetivo principal da leitura, perseguido por todas elas, era a decodificação, a preocupação com o sistema de escrita.

Chamou-me a atenção, ainda, a grande utilização de textos curtos ou apenas fragmentos, extraídos de cartilhas destinadas às crianças do ensino regular. Mesmo as professoras tendo à disposição um material didático de qualidade, com uma coletânea de textos diversificada e adequada ao público específico da EJA, elas optaram por rejeitá-lo. É necessário dizer que esse material foi produzido tendo em vista alunos de grandes centros urbanos, portanto não era completamente adequado ao perfil dos alunos das comunidades rurais, mas algumas propostas, nele existentes, poderiam ser avaliadas e adaptadas de modo que incluíssem os interesses desse público. A começar, por exemplo, pelas letras de músicas, muitas delas

conhecidas no país inteiro, documentos (como certidão, carteira de identidade), fotografias, lendas brasileiras, bilhetes, cartas, reportagens, notícias etc. Esses gêneros, se bem avaliados e tendo-se clareza dos objetivos para sua discussão em sala de aula, proporcionariam uma boa oportunidade de aprendizado. Havia, portanto, material didático produzido para a EJA, para ser tomado como referência para a elaboração de novas propostas e isso poderia ser um primeiro passo para o abandono, a exclusão definitiva da presença, em turmas da EJA, de livros didáticos produzidos para crianças.

Através deste estudo, observei que os dois principais espaços no qual circulavam os impressos, nas comunidades rurais em que trabalhavam as professoras investigadas, eram a escola e a igreja⁶⁷. Nos depoimentos das professoras, essas duas instituições foram diversas vezes citadas como os únicos locais onde os alunos tinham a oportunidade de ler, em que praticavam a leitura. As oportunidades que os alunos teriam de entrar em contato com variados textos, partilhar leituras e discutir sobre elas, estavam circunscritas ao ambiente escolar e nele era oferecido o mínimo. Aos alunos do primeiro segmento, como já afirmei, bastava aprender a ler (aqui no sentido de decodificação, nada mais que isso), escrever e contar. A escola, então, era principal mediadora da leitura e as professoras figuras centrais nesse processo (KLEIMAN, 1989).

Outro objetivo perseguido neste trabalho foi a identificação de comunidades leitoras, professores que trocariam entre si os impressos, fazendo-os circular, configurando-se assim como um grupo de discussão, de estudos. Como pude observar, não havia investimento nesse sentido. As trocas que aconteciam eram de situações vivenciadas em sala de aula, como a postura de alguma professora diante de certos desafios enfrentados na prática. O estudo de textos, trocas de materiais e, até mesmo, de propostas de trabalho não existiam no grupo das professoras. Para todas elas, o fator tempo era o maior dificultador dessas práticas, pois moravam distante umas das outras e trabalhavam também em diferentes comunidades, com exceção de duas professoras que davam aulas numa mesma escola e tinham encontros diários, mas pouco trocavam materiais entre si.

Tudo que foi dito até agora me leva a uma constatação: falta formação para as professoras que atuam na EJA, nas comunidades rurais de Caeté. O mínimo exigido por lei, elas já possuem,

⁶⁷ Em estudo feito por Dias (1999), a autora também observou que esses dois espaços, escola e igreja, demarcavam o valor da leitura para um grupo de professoras que viviam e trabalhavam em comunidades rurais.

que é o magistério, mas e a formação continuada, de direito, para trabalhar nessa modalidade de ensino?

Alguns estudos realizados sobre EJA, no período que compreende os anos de 1986-1998, apontam a necessidade de formação específica dos professores que nela atuam e constataam a existência de um trabalho de baixa qualidade quando esta formação não ocorre (HADDAD, 2002). As pesquisas apontam ainda que, em geral, quando a formação acontece, ela, por vezes, é insuficiente e inadequada às demandas dos professores.

Desse modo, é preciso ter em mente que a formação docente, em caráter permanente, é um direito a ser perseguido e conquistado através da mobilização do poder público municipal. Permanente no sentido de que deve acontecer baseada em uma reflexão contínua sobre a prática docente, com acompanhamento sistemático de uma coordenação pedagógica que apóie professores, como as professoras que participaram desta pesquisa, que estude com eles, que escute suas demandas reais, discuta com eles o sentido da EJA e assim construam saberes a partir do fazer docente, colaborando entre si e perseguindo fins comuns através de um sistema de colaboração (TARDIF e LESSARD, 2005). Nessa perspectiva, entendo que a formação continuada das professoras que atuam na EJA, nas escolas municipais de Caeté, deve ser priorizada.

Pelo estudo, constatei que o poder público municipal de Caeté está investindo na EJA no sentido de abrir novas turmas, melhorar a infra-estrutura das escolas, disponibilizar materiais escolares, oferecer transporte escolar, tanto para professores quanto para alunos, mas ainda faltam alguns investimentos muito importantes, como a formação continuada das professoras, já discutida, e a criação de turmas da EJA, nas comunidades rurais, que atendam aos alunos que concluíram o primeiro segmento. Atualmente, apenas em Caeté há oferta de turmas para o segundo segmento e muitos alunos se sentem desmotivados em continuar os estudos fora do distrito ou povoado onde vivem. Algumas justificativas apresentadas por esses alunos são a distância e o cansaço da viagem após um longo dia de trabalho. Outro fator a ser considerado é que muitos alunos estão com idade avançada e não se dispõem a fazer esse trajeto até Caeté, diariamente. Em consequência dessa não oferta de turmas que atendam alunos do segundo segmento, ouvi muitas vezes, durante a pesquisa, que a maioria dos alunos não daria continuidade aos estudos fora do local de moradia, contudo retornariam no ano seguinte para a mesma escola, como ouvintes, para não se esquecerem do que haviam aprendido ao longo do ano anterior.

Por fim, os resultados desta pesquisa apontaram, como perspectiva, para futura análise, uma investigação com vistas ao aprofundamento do conhecimento das comunidades rurais de Caeté-MG quanto às suas características sócio-culturais, principalmente em relação à cultura escrita e às práticas de letramento. Interessa-me investigar os jovens e adultos remanescentes das escolas da EJA pesquisadas, para acompanhar as suas práticas e concepções sobre a escrita e que possíveis influências a escola exerce sobre essas práticas. Destaco que esta proposta de pesquisa faz parte de um projeto maior que envolve outros pesquisadores interessados em discutir essa temática, intitulado “Letramento e cultura escrita em comunidades tradicionais e/ou rurais: índios Xacriabá, comunidades rurais da Região Metropolitana de Belo Horizonte e assentamento do MST, no Vale do Rio Doce”. Esse projeto foi apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)⁶⁸, para financiamento, com previsão de início das pesquisas para o ano de 2009. O resultado do edital ainda não foi divulgado.

⁶⁸ Os pesquisadores responsáveis por este projeto são Marildes Marinho (Coord.), FaE/UFMG; Ana Maria Rabelo Gomes, FaE/UFMG e Carlos Henrique de Souza Gerken DPSIC/UFSJ. Participam dele ainda Suzana Alves Escobar e Vânia Aparecida Costa, ambas doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação, FaE/UFMG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, História e História da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- ALENCAR, Andréa Gomes de Alencar. Práticas de Ensino de produção de textos na Educação de Jovens e Adultos 2º segmento (5ª a 8ª séries). São Paulo: LAEL,PUC/SP, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADE, Márcia Regina, DI PIERRO, Maria Clara. PRONERA - Relatório Geral: Avaliação Externa do programa. 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/relatorio_final%20pronera.pdf Acesso em: 24 mai. 2006.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica: 2006. p. 17-32
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo* (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 85-103, jul.1998.
- BATISTA, A. A. G. O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1996 (Tese de Doutorado).
- BATISTA, A. A. G. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, ano 10, n.52, p.21-38, out-dez . 1991.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria. (Orgs.) *Leitura: Práticas, Impressos, Letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-45.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- BELMIRO, Célia Abicalil. A leitura na educação de jovens e adultos. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.693-732.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1993. p.156-183
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A Questão Política da Educação Popular*. 3. ed. [s.l]: Brasiliense, [s.d].
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: MEC/SECAD, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CNE/CEB n.11/2000. Carlos Roberto Jamil Cury (relator conselheiro). Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2000, 66p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 1994.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 47-63
- CAIADO, Aurílio Sérgio Costa; SANTOS, Sarah Maria Monteiro dos. Fim da dicotomia rural-urbano? Um olhar sobre os processos socioespaciais. *São Paulo em Perspec.*, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p.115-124, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n3-4/a12v1734.pdf> . Acesso em: 08 dez. 2006.
- CALDART, Roseli Salete (Org.). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 239-253
- CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Cláudia Lemos. *Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos*. Brasília: Ministério da Educação/Ação Educativa, 2007.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Projeto de Avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2006. Mimeografado.
- COSTA VAL, Maria da Graça; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 147-184.

COSTA, Vânia Aparecida; SILVA, Lourdes Helena. Educação rural. *Presença Pedagógica*. Editora dimensão, Belo Horizonte, v.12, n.69, mai/jun. 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, jan/abr. 2004.

DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (Coord.). *Educação e Escola do Campo*. Campinas: Papyrus,1993.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA). Hamburgo: 1997. 3 p. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. 2 ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DIAS, Vânia Aparecida Costa. *Práticas de leitura de professoras no meio rural*. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 1999 (Dissertação de Mestrado).

DI PIERRO, Maria Clara. *Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os Compromissos e a Realidade* (Coord.). São Paulo: 2003. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/seisanoseja.pdf. Acesso em: 10 jan. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara et al. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 56, p. 22-30, out/dez. 1992.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariangela. A educação de jovens e adultos no Brasil - Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.com.br/downloads/relorealc.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2008.

FERNANDES, Florestan. *Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil*. [S.l], [S.n.], 1998. p.105-120.

FORTES, Maria de Fátima A. Escola rural mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.18/19, p.80-92, jun. 1994.

FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 49. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

- GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35. maio/ago. 2007.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. 140 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 8).
- HADDAD, Sérgio. Breve histórico da política de educação de adultos no Brasil. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Educação 4*, Goiânia, 1986. São Paulo: Cortez/Ande/Anped/Cedes, 1986.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, mai/ago. 2000.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94*. São Paulo, ago.1994.
- HEATH, Shirley Brice. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2007.
- KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, Ângela B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.267-281, jul./dez. 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs). *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. v. 4. Brasília, 2002.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.
- MACHADO, Maria Margarida. Especificidades da formação e professores para ensinar jovens e adultos In: LISITA, Verbena Moreira (Org.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 43-58.
- MACHADO, Maria Margarida. A Trajetória da EJA na Década de 90 - Políticas Públicas sendo Substituídas por Solidariedade. In: 21a. Reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. São Paulo: ANPED, 1998. p. 156-156.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *O analfabeto: vida e lida sem escrita*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1994 (Dissertação de Mestrado).
- MAIA, Eny Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. *Em Aberto*, Brasília, v.1, n.9, p.27-33, set. 1982.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARINHO, Cristiane Moraes; BARBOSA, Willer Araújo. Educações do Campo e Rural: Ligações e Tensionamentos. *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.
- MARINHO, Marildes. *Que novidades trouxeram os novos estudos sobre letramento?* Trabalho apresentado no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 27 a 30 de maio de 2007, UFES, Vitória-ES. Mimeografado.
- MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e Navegar: Espaços e Percursos da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MARINHO, Marildes. *Os usos sociais da escrita no cotidiano das camadas populares*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1991 (Dissertação de Mestrado).
- MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da. *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. *Revista Terra Livre*, São Paulo, v. 18, n. 19, p. 95-112, 2002.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marildes Marinho. *Os usos sociais da escrita no cotidiano das camadas populares*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1991 (Dissertação de Mestrado).

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Literatura e letramento; espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2003.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

PAIVA, V. P. Mobral: um desacerto autoritário. 1ª parte. *Síntese*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 83-114, set./dez. 1981.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Alfa - Omega, 1976.

RELATÓRIOS DOS ENEJAS (I-V). In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Aparecida; IRELAND, Timothy. (Org.) *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. Brasília: MEC, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão et al. *Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC-SEF, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XVIII, n. 60, dezembro/97.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

ROCHA, Gladys. *Concepções de alfabetização e analfabetismo em Campanhas de alfabetização: o caso do Programa Alfabetização Solidária*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2004a (Tese de Doutorado).

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2004b (Tese de Doutorado).

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Alfabetização: ferramenta para construção da cidadania*. Projeto de extensão apresentado à Coordenação Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, 1998. Mimeografado.

RODRIGUES, Giovana de Sousa Rodrigues. *A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades lingüísticas*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003 (Dissertação de Mestrado).

SANTANA, Luciene. *Usos e funções da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1996 (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SCHITINE, Silvânia Passos. *Práticas de leitura de professores num contexto de formação*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003 (Dissertação de Mestrado).

SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Ezequiel T. *A Produção de Leitura na Escola, Pesquisas e Propostas*. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Ezequiel T. Condições para fazer leitores nas escolas brasileiras: do medonho ao sem-vergonha. In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003a. p. 19-24.

SILVA, Ezequiel T. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, n. 5, p. 105-112, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 26 abr. 2008.

SILVA, Lourdes Helena da. *Cenários da educação no meio rural em Minas Gerais*. Viçosa: 2006. Mimeografado.

SILVA, Luciana. *Formação de leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003b (Dissertação de Mestrado).

SÍNTESE do debate sobre Alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/alf01.pdf. Acesso em: 22 jan. 2007

SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Rafael. O conceito de rural. In: GIARRACCA, Norma (Comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina? Grupo de Trabajo: Desarrollo Rural*. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/rural/rural.html>. Acesso em: 19 mai 2006.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil; reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. A escola: espaço de domínio da leitura e da escrita? In: Simpósio Internacional sobre a Leitura e a Escrita na Sociedade e na Escola. *Anais...* Brasília: MEC; Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.

SOLARI, A. B. O Objeto da Sociologia Rural. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.) *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

SOUZA, Maria José Francisco de. *Rezas e benzeções: a apropriação desses saberes populares em Barra do Dengoso*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003 (Dissertação de Mestrado).

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. Holt Rinchat and Winston, Inc. Florida: 1979.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan/abr. 2000.

TERZI, Sylvia Bueno. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade? O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. In RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de Jovens e Adultos novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2002.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura; uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

THERRIEN, J. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Escola e educação no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: _____. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURFI, Sônia. *Determinantes da ação educativa dos professores leigos na escola rural de uma realidade em transformação*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1985 (Dissertação de Mestrado).

VEIGA, José Eli da. A Relação Rural/Urbano no Desenvolvimento Regional. *Cadernos do CEAM* (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, UnB), v.17, p. 9-22, fev. 2005. Disponível em: <http://www.econ.fea.usp.br/zeeli/>. Acesso em: 12 jan. 2007.

VEIGA, José Eli da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Viver, Aprender: avaliação e usos do material didático na Alfabetização Solidária*. Relatório de pesquisa. São Paulo, maio de 2005. Mimeografado.

VÓVIO, Cláudia Lemos (Coord.). *Viver, Aprender: educação de jovens e adultos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2002 (Ação Educativa).