

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS**

**Maceió- AL
2006**

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO DE LÍNGUA E MATERNA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E EEDULTOS: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no programa de Mestrado em educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.
Orientadora: Dr^a.Tânia Maria de Melo Moura

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

**Maceió- AL
2006**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Tânia Maria de Melo Moura
Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Peofª Drª Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco
Examinador

Profª Drª Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Universidade Federal de Alagoas
Examinador

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Lúcia Maria Cavalcanti dos Santos, professora, que me mostrou o sentido do compromisso , respeito e estima pela educação de crianças, jovens e adultos.

AGRADECIMENTOS

À Tânia Maria de Melo Moura, professora e amiga, pela preciosa orientação desse trabalho e confiança em minha autonomia, ajudando-me a realizar um sonho há muito acalentado. E, em especial, pela sua dedicação à Universidade Federal de Alagoas.

À FAPEAL pelo apoio financeiro, tornando possível a realização da pesquisa e a minha permanência em Maceió durante o mestrado.

Às professoras Telma Ferraz Leal e Marinaide de Lima Queiroz Freitas pelas valiosas contribuições sugeridas na qualificação.

Aos coordenadores do DEJA pelo apoio e disponibilidade durante a coleta de dados.

Às professoras investigadas, especialmente, àquelas que permitiram a observação de suas práticas pedagógicas.

A(o)s alunos(a)s das turmas observadas pelo carinho e respeito durante a coleta de dados.

A(o)s professore(a)s e colegas do programa de pós- graduação da UFAL pelas inúmeras contribuições nesse meu processo de formação.

A(o)s professore(a)s pernambucanos pelos diálogos nos eventos de formação continuada, instigando em mim o interesse por essa investigação.

A(o)s colegas da CUT Alagoas pelo apoio na fase final dessa pesquisa.

Às amigas, Eliene, Elisabete, Joana, Regina e Socorro pela solidariedade nos momentos difíceis.

Às minhas amadas sobrinhas, Anna Flávia e Fernanda, pelo carinho.

Aos meus pais, Inaldo e Lucia, aos meus irmãos Flávio, Silvana, Herbes e Leydiana pelo carinho, compreensão nos momentos de ausência, e pelo estímulo a realização dos meus objetivos.

As minhas colegas da Secretaria Municipal de Educação de Arcoverde-PE pelo incentivo ao meu desenvolvimento profissional.

Aos componentes do grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em EJA do qual participo, pelo estímulo à pesquisa.

À minha prima Ítala pelos ensinamentos e solidariedade.

Ao Luciano pelo carinho e amizade.

À Deus pelo dom da vida, por ter me concedido inteligência, força de vontade, encorajando-me para superar os desafios, dando-me forças para permanecer firme na luta pelos meus ideais.

Enfim, a todas as pessoas que me apoiaram nessa caminhada pelo incentivo e respeito.

RESUMO

A presente pesquisa é resultado de um estudo sobre o processo de formação continuada de professores e de professoras da Educação de jovens e adultos, especificamente dos cursos de língua materna, implementado pelo Departamento de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Tendo claro que esse processo de formação poderia ter fomentando mudanças na prática pedagógica, configurou-se como objetivo de investigação avaliar as influências do processo de formação continuada, especificamente dos cursos de língua materna, a partir da visão de todos os sujeitos envolvidos e na prática pedagógica do professor da EJA. Nesse sentido, optamos pelos pressupostos epistemológicos da abordagem qualitativa, utilizamos instrumentos e procedimentos de coletas de dados, entre eles: entrevistas, análise documental e observação em sala de aula. Para tanto, os sujeitos investigados foram: professoras, coordenadores pedagógicos e professora formadora. Apoiando-nos em autores como Nóvoa (1995); Pérez Gómez (2001); Bakhtin (2003); Geraldí (2003); Traváglia (1997), nossa investigação evidenciou que não são exatamente as discussões sobre a mudança na concepção de ensino da língua materna, no caso de Maceió, instigada pelo estudo dos pressupostos epistemológicos da lingüística textual com enfoque sociointeracionista, que garantem mudança na concepção de ensino de língua materna e na prática pedagógica. Mas, a partir de um processo contínuo de experimentação e reflexão, na prática e sobre a prática, além do aprofundamento dos pressupostos epistemológicos que fundamentam as teorias lingüísticas. Em função dessa realidade, em Maceió, os dados apontam a necessidade de investigar a prática para propor processos de formação; investimento a longo prazo na formação do professor e da professora e o acompanhamento pedagógico na escola, entre outros aspectos. Impulsionando, concomitantemente, influências inovadoras no ensino de língua materna.

Palavras chave: Formação continuada, ensino de língua materna, educação de jovens e adultos

ABSTRACT

The present research is result of a study on the process of continued formation of teachers of adult and young educations, specifically of the maternal language courses, implemented for the young and adults Departament of the Maceió city department of education. Having clearly that this process of formation could have fomented changes in pedagogical practice, it was configured as objective of inquiry to evaluate the influences of the continued formation process, specifically of the maternal language courses, from the vision of all the involved individuals and in the pedagogical practice of the Young and Adult Education teacher. In this way, we opted to the epistemological presupposition of the qualitative approach and used instruments and procedures of collections of data, between them: interviews, documentary analysis and classroom observation. For in such a way, the investigated individuals had been: teachers, pedagogical coordinators and former teacher: Supported in authors as Nóvoa (1995); Pérez Gómez (2001); Bakhtin (2003; Geraldi (2003) Traváglia (1997), our inquiry evidenced that are not exactly the quarrels on the change in the conception of maternal language education in the case of Maceió, instigated for the study of epistemological presupposition of the literal linguistics with sociointeracional approach that guarantee a change in the conception of maternal language education and in pedagogical practice. But, from a continuous process of experimentation and reflection, in the practice and on the practice, in addition of the deepening of epistemological presuppositions that are base for linguistic theories. Because of this reality in Maceió, the data point the necessity of investigating the practice to consider formation processes; long stated period investment in the formation of the teacher and the pedagogical accompaniment in the school, among other aspects. Stimulating, concomitantly, innovative influences in the maternal language education.

Keywords: Continued formation, maternal language teaching, young and adult education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação acadêmica dos coordenadores do DEJA -----	25
Tabela 2 – Conteúdos trabalhados -----	59
Tabela 3 – Faixa etária do(a)s aluno(a)s -----	95
Tabela 4 – Situação funcional -----	96
Tabela 5 – Tempo de afastamento da escola -----	97
Tabela 6 – Permanência na escola -----	98
Tabela 7 – Conteúdos trabalhados -----	100
Tabela 8 – Conteúdos trabalhados -----	102
Tabela 9 – Aspectos Lingüísticos -----	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Abordagem Metodológica	15
• Os instrumentos utilizados na fase de coleta de dados	15
• As entrevistas	16
• As observações em sala de aula	19
• A análise documental	22
Capítulo I	23
LOCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CENÁRIO E OLHARES	
1.1 Registrando a História: apresentando o cenário	23
1.2 A configuração da política de formação continuada de(a) professor(a) em Maceió ..	30
1.3 Os cursos de LM	33
1.4 As zonais	39
1.5 O GAP	45
Capítulo II	48
CURSOS DE LÍNGUA MATERNA NO BOJO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA AVALIAÇÃO A VÁRIAS VOZES	
2.1 Vozes diferentes, perspectivas similares.....	48
2.2 Seleção dos conteúdos: definições e redefinições	55
2.3 Sugestões, releituras e redefinições: os conteúdos trabalhados durante os cursos de LM	58
2.4 As dificuldades no processo de formação em LM	61
2.5 O lugar do(a)s professore(a)s nos cursos: agentes ou pacientes	66
2.6 Cursos de LM: uma avaliação a vários olhares	70
2.6.1 As vozes das professoras	70
2.6.2 A voz da professora formadora	72
2.6.3 As vozes dos coordenadores	75
2.7 Mudanças na prática: as reflexões das professoras	79
Capítulo III	87
PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURSOS DE FORMAÇÃO EM LM: UMA APROXIMAÇÃO	

3.1 As escolas	88
3.1.1 A escola A.....	88
3.1.2 A escola B	90
3.1.3 As professoras	90
3.1.4 Perfil do(a) aluno(a)	94
3.2 Aula de LM: os conteúdos ensinados	99
3.3 Concepção de linguagem que perpassam as aulas de LM	105
3.4 Análise linguística: ecos na sala de aula	117
3.5 O lugar dos gêneros textuais nas aulas de LM	123
3.6 As aulas de LM na EJA: as habilidades linguísticas ensinadas na escola	132
(In) conclusões	137
Referências Bibliográficas	143
Anexos	152

INTRODUÇÃO

Não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação do professor (NÓVOA, 1997, P.9).

Nos últimos anos, a formação docente em serviço passou a ocupar o centro das atenções no campo educacional, especificamente, a partir da década de 1990. Nesse sentido, acentuaram-se por recomendações de órgãos internacionais, o número de programas governamentais preocupados com a formação continuada do (a) professor(a), pautando-se no pressuposto de que a formação em serviço é mais incisiva no desempenho da prática pedagógica do que a formação inicial.

Exercendo a docência, em cursos de formação continuada de professores(a)s, encaminhando discussões sobre o ensino de LM em diversos programas governamentais¹; além de ministrarmos cursos e oficinas pedagógicas, no município de Arcoverde-PE, e em outros municípios do sertão pernambucano, percebíamos, nesses eventos, as dificuldades do(a)s professores(a)s em compreender os conteúdos específicos de LM trabalhados por exigências desses programas. Observávamos também a resistência e/ou tentativa de aplicação na prática dessas ‘novas’ discussões pelo(a)s professores(a)s sem fundamentos teórico-metodológicos consistentes. Essa experiência, inquietava-nos e aguçava em nós a necessidade de entendermos como as discussões teórico – práticas, fomentadas por formadore(a)s de professor(a)s impulsionavam mudanças na prática pedagógica de ensino de LM, na escola, e quais eram essas mudanças.

¹ Parametros em Ação (2001-2002); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2002-2003); Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco – SAEPE (2002-2004)

Aos sermos aprovadas, no programa de mestrado, desde o processo seletivo, optamos por desenvolver a nossa investigação em Maceió-AL. Acreditávamos que refletir uma outra realidade de formação continuada – não deixando de considerar as características comuns e distintas próprias de processos formativos, mesmo em contextos diferentes, pois estamos inseridos numa mesma conjuntura social-, seria significativo para nossa formação, para o estado de Alagoas, em especial Maceió que ao longo de sua história apresenta poucos registros da sua trajetória educacional; para a melhoria da formação do(a)s professore(a)s; e para o grupo gestor do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, da Secretaria Municipal de Educação e Desporte-SEMED, que historicamente, tentou implementar, em Maceió, propostas de formação continuada capaz de ressignificar a prática pedagógica. Impulsionando, posteriormente, o repensar dos rumos da formação continuada nesse município.

A nossa intenção por esse objeto de pesquisa começou a se configurar de fato, quando em meio a conflitos epistemológicos buscávamos redefinir o nosso objeto de investigação. A partir da realização de uma entrevista piloto com coordenadores do DEJA, no intuito de obtermos informações sobre a proposta de formação continuada encaminhada pelos coordenadores desse Departamento, focalizando, especificamente, os cursos que tematizaram o ensino de LM na EJA, constatamos que muito se tinha investido na formação do(a) professore(a) da EJA, mas perguntávamos inicialmente, até que ponto esse investimento contribuiu para o repensar da prática do(a) professor(a)? E, quais as influências desse processo na prática pedagógica?

Nesse sentido, pressupomos que se o(a)s professore(a)s da EJA que participaram do processo de formação continuada implementado, especificamente dos cursos de LM, provavelmente, apresentariam mais avanços no tratamento teórico-metodológico de ensino de LM do que os professore(a)s não participantes. Considerando também que os cursos de LM foram ministrados por uma professora formadora, doutora em lingüística, pesquisadora na área, fundamentados nos pressupostos teóricos da Lingüística textual, possivelmente implicaram mudanças na prática pedagógica de ensino de LM.

Dado o exposto, propusemo-nos a buscar respostas para o problema: **Quais as influências do processo de formação continuada, especificamente dos cursos de LM, a**

partir da visão de todos os sujeitos envolvidos² e na prática pedagógica do professor³ do Ensino Fundamental da EJA?

Diante dessa problemática, realizamos um estudo com o objetivo geral de **avaliar as influências do processo de formação continuada, especificamente dos cursos de LM, a partir da visão dos sujeitos envolvidos⁴ e na prática pedagógica do professor⁵ do Ensino Fundamental da EJA?**

Esse objetivo geral desdobrou-se em objetivos específicos:

- **Caracterizar os *locus* de formação do(a)s professore(a)s da EJA possibilitados pela política de formação continuada do DEJA a partir de sua reestruturação em 1994;**
- **Avaliar os pressupostos teórico-metodológicos adotados durante os cursos de LM, a partir de diferentes olhares;**
- **Avaliar as influências dos cursos de LM na prática pedagógica da professora participante do processo de formação, estabelecendo relação com a prática de uma professora não participante.**

Para realizarmos a investigação optamos pela abordagem qualitativa, conforme descrevemos na metodologia, a qual nos possibilitou as condições necessárias para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Procuramos, ao longo da investigação. Enfatizar mais o processo do que o produto e, preocupamo-nos em retratar as perspectivas dos participantes (BOGDAN & BIKLEN⁶, 1982 apud LUDKE & ANDRÉ, 1986), já que a pesquisa qualitativa abrange uma compreensão da relação entre assunto e método (FLICK, 2004, p.57).

² Os sujeitos envolvidos na investigação foram coordenadores do DEJA, professoras e professora formadora.

³ O feminino será utilizado nas análises relativas às participantes da pesquisa.

⁴ Idem nota 2.

⁵ Idem nota 3.

⁶ BOGDAN. R. & BIKLEN. S.R. Qualitative Reaserch for Educaction. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A formação continuada do(a)s professore(a)s do Ensino Fundamental da EJA, em Maceió, ao longo de dez anos⁷, passou por redefinições teórico-metodológicas importantes, configurando-se numa arena fértil propícia à análise e discussões. Trata-se de um modelo de formação construído a partir de “altos e baixos”: práticas de reflexão – ação – reflexão, influências políticas; e intervenções diretas e indiretas de pesquisas acadêmicas (COSTA, 2000; BARROS, 2003; MOURA, 2004; QUEIROZ, 2000; SANTOS et AL. 2004).

Ao compreendermos a natureza dinâmica da pesquisa qualitativa, orientamo-nos pelos pressupostos de que os dados são sempre inacabados. Segundo André (1995, p.37) “o pesquisador não pretende comprovar teorias nem fazer ‘grandes’ generalizações”. Consideramos, desta forma, as semelhanças e singularidades de cada contexto investigado que, por um lado, se aproximaram e, por outro, distanciaram-se como mostraremos posteriormente na análise dos dados⁸.

Os instrumentos utilizados na fase de coleta de dados

Ao fazermos opção pela abordagem qualitativa, como já afirmamos, os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observações contínuas em sala de aula.⁹ E, quando necessário, conversas informais com aluno(a)s e/ou outro(a)s informantes (diretoras e coordenadoras pedagógicas) pertencentes ao quadro funcional das escolas campo¹⁰ de pesquisa.

⁷ Especificamente o período de 1994 a 2004

⁸ Segundo Pérez Gomez (2003, p.156) cada escola configura na própria forma específica de estabelecer os intercâmbios pessoais e curriculares e, embora possamos estabelecer os intercâmbios pessoais e curriculares encontrar elementos comuns que se repetem nas mais diversas circunstâncias, sempre atuarão de maneira singular, constituindo um modo peculiar de comportamento e identidade.

⁹ Concordamos com ALVES-MAZZOTTI et AL. (2004, p.163) quando afirma que a pesquisa qualitativa é caracteristicamente multimetodológica, isto é, usa-se uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

¹⁰ O termo genérico “campo” pode significar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de “portadores de biografias (SCHUTZE apud FLICK, 2004, p.67).

As entrevistas

Ao lado das observações, as entrevistas semi-estruturadas representaram um dos instrumentos básicos de coleta de dados sobre o fenômeno investigado (LUDKE & ANDRÉ, 1986). No início e durante o processo de pesquisa em campo, realizamos entrevistas com coordenadores do DEJA, professoras da EJA e professora formadora,¹¹ a qual ministrou os cursos que focalizaram o ensino de LM. Objetivávamos, com isso, caracterizar o processo de formação continuada, implementado em Maceió, especificamente os cursos de LM a partir do olhar desses sujeitos.

As perguntas das entrevistas, previamente estruturadas, serviam como um roteiro.¹² Procurávamos, no momento das entrevistas, respeitar a singularidade do(a)s informantes (professoras, formadora e equipe gestora do DEJA) quanto as suas percepções sobre o foco da pesquisa. Não seguíamos a ordem rígida da elaboração dos roteiros da entrevista, tentávamos adequá-las ao transcorrer das informações postas pelo(a)s entrevistado(a)s.¹³ Ele(a)s, ocasionalmente, anteciparam informações subseqüentes, em função disso, algumas perguntas não foram realizadas. Vale salientar que para construirmos o perfil do(a)s alunos(a)s das turmas observadas, entrevistamo-los.

As entrevistas foram realizadas, exclusivamente, pela pesquisadora, com a permissão dos informantes foram gravadas.¹⁴ Posteriormente, transcritas, lidas e adequadas as normas de transcrição de entrevistas orais.¹⁵

No momento das entrevistas, procurávamos vivenciar uma situação informal, interviamos de forma discreta apenas quando o discurso do(a)s entrevistado(a)s não mantinha relações direta com a temática dos questionamentos.

¹¹ A opção pela flexão do substantivo no feminino justifica-se pelo fato da formadora ser desse gênero.

¹² Os roteiros das entrevistas propostas encontram-se nos anexos (1,2,3,4).

¹³ Algumas perguntas foram reelaboradas oralmente, antes de ser questionadas aos sujeitos investigados, pois a linguagem utilizada nos questionamentos, às vezes, não eram tão familiar a(o)s entrevistados(a)s.

¹⁴ Entre as professoras entrevistadas 1(uma) não permitiu que gravássemos a sua entrevistada.

¹⁵ Ver anexo 5.

No início das entrevistas, procurávamos garantir um clima de confiança, com relação ao uso dos dados, explicitamos, previamente, o rigor metodológico da pesquisa – que exigia tempo e esforço (BRANDÃO, 2002), e a ética da pesquisadora para com o uso, quando necessário, das informações coletadas. Essa postura, contribuiu para que o(a)s entrevistado(a)s se sentissem à vontade para falar livremente sobre a temática em foco. Desta forma, concordamos com Kaufman (2002, p.40), “entrevista é trabalho, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdos da fala do(a) entrevistado(a), os encaminhamentos, as indecisões. Contradições, as expressões e gestos.”

Procurávamos manter uma série de exigências e de cuidados requeridos, no momento das entrevistas, desde o local e horários marcados aos cumprimentos de acordos convenientes até a garantia do sigilo, e anonimato da identidade do(a)s informantes (ANDRÉ, 1995).

As entrevistas, com os coordenadores¹⁶ do DEJA, aconteceram em dois momentos distintos: primeiro, realizamos uma entrevista piloto com o(a) direto(a) de ensino do DEJA na época.¹⁷ com o objetivo de coletar informações preliminares sobre o processo de formação implementando pelo DEJA. Essa entrevista possibilitou-nos a redefinição do objeto de investigação, como já explicitamos; em seguida, entrevistamos cada um dos ex-coordenadores do DEJA, desta vez, as entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado.

Posteriormente, coletamos informações sobre quais professore(a)s pertenciam ao quadro do DEJA em 2000, quais desses(a)s permaneciam exercendo a docência na EJA até o período de investigação na sala de aula. Como não tínhamos condições de entrevistar todos(a)s os professore(a)s participantes do processo de formação, e o(a)s não participantes, mas que ainda permaneciam na EJA, devido ao limitado tempo de investigação, optamos por definir critérios¹⁸ seletivos para coleta dos dados, pois exigiam muito tempo para descrições e análises dos mesmos.

¹⁶ No período da investigação, primeiro semestre de 2004, o DEJA era direcionado por coordenadores do sexo masculino e feminino, para mantermos o anonimato dessa equipe optamos pela flexão do masculino todas as vezes que nos referimos a esses sujeitos.

¹⁷ Primeiro semestre de 2004.

¹⁸ Os critérios são apontados na metodologia.

No cruzamento das relações nominais do(a)s professores(a)s¹⁹, detectamos a permanência, durante o período definido para a investigação 2000-2004, de 30(trinta) professoras²⁰ no quadro do DEJA²¹. Isso significa a constância de aproximadamente 34% do(a)s professores(a)s no quadro da EJA em Maceió durante o período investigado. Dessas professoras, como a participação aos cursos dava-se por adesão, 8 (oito) não participaram, ou seja, aproximadamente 26%. Diante dessa realidade sorteamos 20% das professoras participantes do processo, e 20% das não participantes para serem entrevistado(a)s. Nesse recorte, entrevistamos 5 (cinco) professoras participantes e 2 (duas) professoras não participantes dos cursos de LM.

No intuito de mantermos as informantes²² no anonimato, identificamo-las por **P (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7)**, a seqüência numérica indica a ordem das entrevistadas. No caso, **P3** e **P7** não participaram do processo de formação, cursos de LM, enquanto **P1, P2, P4, P5 e P6** foram cursistas assíduas.²³

Os demais depoimentos coletados durante as entrevistas, com coordenadores e formadora, citados nesse trabalho, identificamo-los pelas abreviaturas: **C** para os coordenadores (**C1, C2, C3, C4, C5, C6**)²⁴ e **F** para formadora. Os cursos de LM foram ministrados por 4 (quatro) formadore(a)s, ambo(a)s trabalharam na perspectiva da lingüística textual, no entanto, abordaram temáticas diferentes. A formadora selecionada²⁵ justifica-se por ter ministrado os cursos de LM durante dois anos e meio, perfazendo uma carga horária de

¹⁹ Inicialmente, fizemos o cruzamento de duas listas nominais do(a)s professore(a)s efetivos do quadro da DEJA: a primeira tratava-se de uma relação das Escolas da SEMED e os nomes dos seus respectivos professore(a)s do EJA, atuantes em 2000; a segunda consistiu em uma relação nominal do(a)s professor(a)s expedida pelo DEJA, no segundo semestre de 2004.

²⁰ Esse número demonstra a acentuada rotatividade do(a) professor(a) um dos entraves à continuidade do processo de formação continuada.

²¹ Vale salientar que, em 2000, o DEJA era constituído por 86 professore(a)s efetivo(a)s. em 2004, esse percentual quase dobrou, subindo para 156 professores. Segundo informações dos coordenadores do DEJA, quando acrescenta-se a esse número o(a)s professores contratado(a)s temporariamente e o(a)s horistas, o departamento constituía-se por 200 professore(a)s.

²² Todas as informantes eram do gênero feminino, por isso a opção pelo uso desse gênero.

²³ Durante o período de investigação, entre as não participantes, 2 (duas) aposentaram-se, uma afastou-se da EJA por motivos pessoais.

²⁴ A ordem numérica indica a seqüência em que esses informantes foram entrevistados.²⁵ A formadora escolhida é doutora Linguística, professora adjunto de cursos de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Pesquisadora do CNPQ e FAPEAL. Coordena projetos de pesquisa. É autora de livros. Desta forma, sua formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação justificam a sua escolha pelos fundamentos teórico-metodológicos da lingüística textual

252 horas, aproximadamente, enquanto o(a)s demais formadore(a)s ministraram cursos com carga horária inferior.

Entre as professoras entrevistadas, sorteamos, aleatoriamente, 1 (uma) de cada grupo, para realizarmos, com seu consentimentos, a observação de suas práticas pedagógicas de ensino de LM. Como eles não definiam um horário disciplinar semanal, assistimos suas aulas de LM conforme nos comunicavam.

Concordamos com Nóvoa (1995, p.28), ao defender que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Nessa perspectiva, dentro do universo escolar, além da sala de aula, outros contextos foram objetos de observações: conversas nos bastidores (sala dos professore(a)s, biblioteca, corredores, entre outros), além de observarmos os acontecimentos ocorridos no portão das escolas durante a entrada e saída do(a)s alunos(a)s. Esses momentos nos possibilitaram a coleta de informações imprescindíveis à compreensão do contexto escolar²⁶ no qual as práticas estavam inseridas.

As observações em sala de aula

As observações, especificamente, das aulas que tematizaram o ensino de LM, foram realizadas no período de abril a julho de 2005 em Maceió, em classes de 3º fase²⁷, do Ensino Fundamental da EJA em duas escolas publicas da rede municipal. Observamos a prática pedagógica durante 40h/a²⁸ em cada escola.

²⁶ Pérez Gómez (2011, p.131), ao refletir sobre a cultura escolar na sociedade neoliberal, postula que a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir.

²⁷ O curso de Educação Básica de Jovens e Adultos – primeiro segmento do ensino fundamental de Educação em Maceió, está estruturado num bloco único de conhecimento e didaticamente desenvolvido em três fases, seis semestres, com calendário anual de 200 dias letivos, perfazendo um total de 1800 horas. Com relação as fases, em Maceió, a 1º fase corresponde ao processo de alfabetização; a 2ª fase a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental; e a 3ª fase corresponde a 3ª. e a 4ª. séries do Ensino Fundamental.

²⁸ Essas 40 h foram desdobradas em 16 dias letivos, em cada dia computávamos 2 h 30 min.

No contexto das aulas, propusemo-nos a registrar de forma fidedigna, as situações de sala de aula da **professora A**, que participou do processo de formação e da **professora B** que não participou.

A identidade da pesquisadora e as intenções da pesquisa foram reveladas desde nosso contato inicial com os informantes. O contato com as professoras aconteceu, anteriormente a nossa inserção em suas salas de aula, exatamente, no período da coleta das entrevistas. Nesse momento, ainda não tínhamos selecionado as professoras para observarmos suas práticas, mas antecipamos que, possivelmente, poderiam ser selecionadas para essa finalidade. As professoras demonstraram-se apreensivas com essa possibilidade, mas segundo elas não haveria problema, poderíamos observá-las.

Na sala de aula, localizávamos-nos, ao lado do(a)s aluno(a)s, geralmente no final da sala, posição que nos possibilitava uma melhor visualização da dinâmica do cotidiano escolar. Fomos bem recebidas pelo(a)s aluno(a)s. Nos primeiros dias, na turma B, ele(a)s demonstraram suas curiosidades com relação a nossa presença: “a senhora é professora?”, “a senhora copia tudo que ela faz?”. Mas rapidamente, acostumaram-se com a nossa presença.

Vale salientar que, na turma A, todos os dias o(a)s aluno(a)s questionavam: “hoje é aula de quê?”, quando a professora afirmava: “de português”. Automaticamente, alguns/algumas aluno(a)s olhavam para o interior da sala no intuito de localizar-nos. Infelizmente, demonstravam pouco interesse pelas aulas de LM, resistiam aos encaminhamentos de algumas atividades, principalmente, as propostas de produção de texto. O (a)s aluno (a)s questionaram, em vários eventos de aula, “quando é que vai ter aula de matemática?”, “ainda é português?”.

As professoras receberam-nos bem, sempre simpáticas e atenciosas. Atenderam nossas solicitações no que diz respeito ao andamento da pesquisa. Em todos os eventos das aulas, elas ao trazerem alguma proposta de atividade, xerografada ou mimeografada, disponibilizavam-nos uma cópia.

Cabe registrar que as professoras demonstraram curiosidade com relação a nossa pesquisa. A **professora A**, durante as observações, socializou que gostaria de conversar conosco, posteriormente, sobre os aspectos observados, disse “quero melhorar minha aula”. A **professora B**, também, revelou-nos ansiedade para conhecer os resultados da pesquisa. Ambas deixaram transparecer, uma certa insegurança com relação aos procedimentos

didáticos, adotados durante as aulas: seleção dos conteúdos e encaminhamentos das atividades, entre outros aspectos. Muitas vezes, justificaram-nos suas opções teórico-metodológicas. Segundo elas, o(a)s aluno(a)s apresentavam muitas dificuldades provenientes de lacunas escolares com relação ao domínio da leitura e da escrita, por isso as suas opções pelo ensino de alguns conteúdos gramaticais.

Sabemos que a presença de um(a) observador(a), no contexto da sala de aula, pode alterar a obtenção dos dados, no entanto, acreditamos que a nossa presença não causou mudanças significativas na dinâmica de LM, nem no comportamento do(a)s aluno(a)s capazes de interferir na coleta e análise dos dados.

As aulas foram gravadas e fita K7. Na transcrição das fitas, seguimos as orientações da análise da conversação²⁹, a qual parte da premissa de que “a conversação é uma atividade lingüística básica. Ela integra as práticas diárias de qualquer cidadão, independente de seu nível sócio-cultural” (CASTILHO, 2002, P.29). Com relação as gravações, houve algumas interferências provocadas pelos ruídos ambientais e, também, pela própria fragilidade do gravador, tornando algumas passagens inaudíveis, não chegando a constituir prejuízo para à análise.

Vale salientar que tínhamos um caderno de registro de observações no qual tentávamos anotar todos os acontecimentos transcorridos durante as aulas. Esses registros foram importantíssimos para compreendermos com se materializavam as aulas observadas.

No que se refere a transcrição das entrevistas e das aulas gravadas, seguimos as orientações dos princípios de notação adotado pelo Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (NURC).³⁰

²⁹ Como postula Marcushi (1986, p.14) “ a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e, provavelmente, a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”.

³⁰ O NURC estuda o uso da variedade lingüística urbana culta, a partir da coleta de entrevistas com adultos universitários. Entre 1970 e 1976, lingüistas brasileiros ligados a esse projeto levantaram uma enorme quantidade de matérias falados nas cidades de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre

A análise documental

A análise documental consistiu no estudo de documentos referentes ao processo de formação implementado, dando ênfase aos cursos de LM, no período de 2000-2004. Os documentos estudados foram: projetos e relatório do DEJA; propostas de trabalho para os cursos, diretriz curricular para EJA em Maceió; listas de frequências dos cursos; e textos teóricos³¹ trabalhados durante os encontros. Esses documentos³² possibilitaram-nos montar o cenário de implementação dos cursos de LM desde os aspectos estruturais até suas opções políticas.

A metodologia desenvolvida permitiu-nos apresentar o trabalho com a seguinte organização:

No **primeiro capítulo**, apresentamos e caracterizamos os *locus*³³ de formação continuada possibilitados pela política de formação do DEJA a partir de sua reestruturação e 1994, estendendo-se até o 1º semestre de 2004.

No **segundo capítulo**, propusemo-nos a avaliar os pressupostos teórico-metodológicos, adotados durante os cursos de LM e suas influências no processo de ensino de LM a partir de diferentes olhares.

No **terceiro capítulo**, considerando que um processo de formação continuada de professor(a) poderá influenciar mudanças na prática de ensino de LM, nos dedicamos a analisar a influência dos cursos de LM na prática pedagógica da professora participante do processo de formação, estabelecendo relação com a prática de uma professora não participante.

³¹ Os textos foram citados nas referências bibliográficas.

³² A relação de todos os documentos consultados encontra-se no anexo 6.

³³ *Locus* são espaços de produção de conhecimento. Segundo Candau, na perspectiva “clássica” de formação de professores, o locus de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento, o locus da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional (2003, p.53). Enquanto que, numa perspectiva atual, o locus de formação a ser privilegiado é a própria escola (idem, p.55)

Cápítulo 1

LOCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CENÁRIO E OLHARES

Este capítulo situa a política de formação continuada de professore(a)s da EJA, implementada pelo DEJA, desde sua reestruturação em 1994 até o período de oferta dos cursos de LM. Nesse sentido, faremos *a priori*, e, quando necessário, ao longo deste texto, remissões aos direcionamentos e redirecionamentos, da equipe gestora do DEJA, no intuito de caracterizarmos e compreendermos como esse processo de formação constituiu-se e configurou-se no modelo investigado.

1.1 Registrando a história: apresentando o cenário

O DEJA³⁴ foi criado em 1993, ao ser reestruturada a SEMED. Durante esse ano a equipe gestora desse departamento definiu, entre outros aspectos, sua atuação pedagógica e administrativa.³⁵ Essa reestruturação implicou mudanças na organização política-administrativa da SEMED. No que diz respeito a formação continuada do(a)s professore(a)s da EJA, os ensaios da formação iniciaram-se em 1993 e intensificaram-se após realização do concurso público para provimento de vagas na rede municipal de Maceió em 1994.

³⁴ O DEJA, desde sua criação, mantém uma articulação permanente com a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, especificamente com o Centro de Educação CEDU/ Núcleo de estudos, pesquisa e extensão sobre alfabetização – NEPEAL, que numa parceria tem contribuído significativamente para os avanços, em relação a prática pedagógica do(a)s professore(a)s (DEJA, 1999).

³⁵ A respeito da reestruturação pedagógica e administrativa foram realizadas as ações: a) visitas as escolas com vistas a detectar problemas tanto de ordem física ou pedagógicas; b) encontros com as equipes administrativas das escolas nas quais funcionam turmas de Educação de Jovens e Adultos; c) encontros para planejamento e avaliação; d) parceria com COBEL (Companhia Beneficiadora de Lixo) e o Banco do Brasil no Projeto de Alfabetização do servidor; e) elaboração de propostas pedagógicas que levem em consideração as necessidades e anseios das escolas; f) parceria com a UFAL, através do Centro de Educação, na assessoria para elaboração da

O DEJA era coordenado por 6 (seis)³⁶ profissionais que assumiram a função de coordenador de apoio ou diretor(a) de ensino. Entre suas funções, poderiam propor políticas de formação, bem como, atividades burocráticas/administrativas.

A composição da equipe do DEJA³⁷, na época³⁸, teve um diferencial, na administração municipal, os coordenadores foram selecionados, considerando suas experiências na EJA. A escolha desses profissionais deu-se também pela liberdade/autonomia do(a) diretor(a) do DEJA. Essas características poderiam ter contribuído para a implementação de uma proposta de formação continuada que atendesse as especificidades do(a)s professore(a)s da EJA.

Tradicionalmente, as interferências político partidária, na composição de quadros pedagógicos, em departamentos de ensino, podem, muitas vezes, reforçar a prática de políticas descontinuas de formação, além da permanência de quadros administrativos mais preocupados com a manutenção de *status* social do que, propriamente, com a melhoria da educação pública³⁹. Essa realidade nos leva a refletir sobre as políticas de formação descontinuas que segundo Collares, Moysés e Geraldí.

como a ‘educação continuada’ atende a planos de governos e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança representa um recomeçar do ‘zero’, negando-se a história que, no entanto está lá, na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações de poder atuais (1999, p.216)

As políticas da descontinuidade acentuada com as reformas educativas, da década de 1990, refletem a intervenção crescente de forças e da lógica do mercado na definição das condições de cumprimento da escolaridade: na estrutura curricular; na definição de atores e

proposta pedagogia e capacitação dos professores (DEJA, 1999, P.1).

³⁶ Dados referentes ao primeiro semestre de 2004.

³⁷ No período de 1994-2004 a SEMED direcionou a formação continuada de todas as modalidades de ensino, por meio da iniciativa dos departamentos que a compõem.

³⁸ Entende-se o período entre 1993-2004.

³⁹ Pérez Gómez (2003, p.141), ao refletir sobre os sistemas educativos (público e privado), afirma que embora nunca se estabeleça limites e fronteiras claras e definitivas, o sistema que denominaremos “público” tem correspondência com políticas educativas defendidas por posições sócio-democráticas ou socialistas, enquanto que o sistema que denominamos “público” tem uma maior correspondência com políticas neoliberais.

nos interesses, entre outros aspectos, contribuíram para desvalorização profissional e acentuaram o declínio da qualidade do ensino. Legitimando essa lógica da descontinuidade, o quadro funcional das Secretarias de Educação, entre outras instituições, tem um caráter determinado, estando sujeito a remanejamento de seus membros.

A Tabela 1 demonstra-nos a composição funcional dos membros do DEJA e suas titulações, durante o período investigado:

TABELA 1⁴⁰

TÉCNICO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FUNÇÃO
C1	Doutor(a) em Lingüística	Diretor (a)
C2	Especialista em Docência do Ensino Superior	Coordenador pedagógico
C3	Pedagogo (a)	Coordenador pedagógico
C4	Mestre (a) em Educação	Coordenador pedagógico
C5	Mestre (a) em Educação	Coordenador pedagógico
C6	Especialista em Educação de Jovens e Adultos	Coordenador pedagógico

Fonte: entrevistas – coordenadores

A tabela supracitada revela-nos uma equipe técnica-pedagógica com formação possivelmente pertinente ao cargo ocupado. Segundo depoimentos dos coordenadores, suas formações acadêmicas aconteceram no bojo do processo de formação continuada da EJA.

Em 2004, o DEJA atendia a 200 professore(a)s. Destes, 156 compunham o quadro efetivo da SEMED, enquanto 30 (trinta) eram professore(a)s estagiário(a)s, contratado(a)s temporariamente, e as vagas restantes eram ocupadas por professore(a)s horistas.⁴¹

A equipe gestora do DEJA, na tentativa de implementar uma política de formação, em

⁴⁰ Quadro funcional dos componentes do Departamento de Jovens e Adultos durante o período investigado (2000-2004). Essas informações foram coletadas nos momentos de entrevistas.

⁴¹ O(a)s professore(a)s horistas são efetivos do quadro funcional da SEMED, atuam em outras modalidades, ao disporem de carga horária noturno poderiam preenchê-las com aulas na EJA, por uma periodicidade indeterminada, em situações em que existissem lacunas de professore(a)s. As situações mais recorrentes eram licenças (médicas) e/ou lacunas no quadro de professore(a)s, pois todo(a)s ao(a)s professore(a)s concursado(a)s tinham sido nomeado(a)s existindo vagas, na época, no quadro da EJA.

Maceió, que durante quase 20 anos foi relegada ao abandono por parte do governo municipal, orientava-se pelo pressuposto de que

num primeiro momento desse processo, visávamos apenas suprir as deficiências de uma formação inicial na qual a educação de jovens e adultos não é contemplada. [...] Em outro momento, esta formação se deu no sentido de melhorar, sobretudo do ponto de vista metodológico, o trabalho desenvolvido em sala de aula. Vale salientar que, mesmo neste período, a ênfase no caráter político da educação de jovens e adultos também foi marcado. Atualmente, buscamos, a partir das dificuldades levantadas em sala de aula e nos encontros semanais, organizar cursos e/ou palestras no sentido de aprofundar o debate (COSTA, 2000, p.15)

O modelo de formação continuada adotado, nesse momento inicial, de reestruturação do DEJA, pautava-se em intensos períodos de cursos e oficinas. Essa estratégia foi justificada pelo fato do(a)s professor(a)s apresentarem pouca experiência no trabalho pedagógico com jovens e adultos, haja vista, entre outros aspectos, sua formação acadêmica centrada no ensino para crianças (DEJA,1999). Essas preocupações referendam a nossa posição de que um salto qualitativo na EJA perpassa por uma sólida formação do professor, historicamente carente de propostas teóricas consistentes e políticas públicas sólidas.

Em Maceió, constatamos a tentativa da equipe do DEJA de dinamizar os rumos da formação, no intuito de superar os entraves teórico-metodológicos da prática pedagógica. Nesse sentido, Costa afirma que

o trabalho de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos começa a se estruturar de fato a partir do segundo semestre de 1994, após a realização do concurso público municipal. Procurávamos trabalhar à luz dos princípios de Paulo Freire, pontuando aspectos filosóficos e metodológicos e para isso contávamos com a assessoria dos professores da Universidade Federal de Alagoas. Na ânsia de recuperar o tempo perdido por anos de abandono sem a devida clareza do que o mesmo representava. A ausência de um projeto de formação claramente definido foi logo observado: após um intenso período de cursos e capacitações, poucas mudanças aconteciam (2000, p.2)

No estrato acima, Costa afirma que o processo de formação implementado foi alvo de (re)definições, cujos objetivos voltavam-se a superação de lacunas da formação inicial. A ênfase no caráter político da EJA na tentativa de suprir as dificuldades do(a)s professor(a)s

em sala de aula, nesse período, a ausência de um modelo de formação continuada, conduziu a implementação de propostas de formação compensatório, “recuperar o tempo perdido”.

A forma como o(a)s gestore(a)s educacionais percebem o processo de formação, quase sempre, pautam-se na concepção tradicional de ensino, de aprendizagem e, conseqüentemente, de formação de professore(a)s. Em contrapartida, o contexto de formação estrutura-se, às vezes, para introdução de “novos métodos” de ensino e/ou divulgação das orientações de reformas educativas. Candau postula que na perspectiva “clássica” de formação continuada

a ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores [...]. O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos, realiza atividades específicas, em geral, a volta à Universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação *lato sensu*, mas também *strictu sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a freqüência a cursos promovidos pelas próprias **secretaria de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional** (2003, p.52, grifo nosso).

Outras iniciativas política – administrativas que influenciaram e, ao mesmo tempo, caracterizaram-se enquanto elementos propulsores de mudanças na (re)organização da política de formação de professore(a)s, relevantes para compreendermos o processo de formação, segundo relatório do DEJA (1999) foram:

1995 – O DEJA inicia o trabalho de formação continuada de maneira sistematizada, tendo o apoio do FNDE/MEC, realizando o 1º SEJA (Seminário de Educação de Jovens e Adultos), implanta as Zonas e lança o 1º. caderno de produção coletiva que sistematiza as produções textuais dos alunos e professores da EJA.
 1996 – Realização do 2º. SEJA, que passa a ser bienal;
 1998 – Realização do 3º. SEJA e o lançamento do 2º. caderno de produção coletiva e os anais do 2º. SEJA;

Além das iniciativas supracitadas, o governo municipal de Maceió, em 1999, aprovou o Plano de Carreira e Remuneração do Sistema Público Municipal de Educação⁴² do

⁴² Lei nº 4.731, de 02 de julho de 1998.

magistério que acarretou em mudanças significativas no modelo de formação continuada, ao instituir em seu Art.8º.

as jornadas de trabalho de 20 e 40 horas semanais, assegurando-se aos ocupantes do cargo de professor a utilizarem 25% de carga horária, para outras atividades relacionadas ao magistério, como à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração escolar, à articulação com a comunidade, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

Nas diretrizes gerais, do referido plano, com relação a situação funcional do(a)s professore(a)s que assumem a carga horária de 20 horas, ficou estabelecido que

professor atividade com carga horária de 20 h não será dispensado do trabalho em sala de aula, para freqüentar os cursos citados no item 2⁴³ exceto para os de *stricto sensu* (doutorado e mestrado), apenas mediante análise e aprovação da solicitação. Para a formação continuada serão reservadas 2 horas quinzenais ou 4 horas de acordo com o plano de ação da Escola/SEMED. As aulas nesse período poderão ser suspensas e substituídas por atividades recreativas, artísticas, de lazer, dentre outras, planejadas em consonância com o projeto pedagógico.

O plano de Carreira e Remuneração do Sistema Público Municipal de Educação do Magistério, aprovado em Maceió, ao tentar atender aos requisitos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96⁴⁴, especificamente, Art. 67, inciso II, que fixa o direito dos profissionais da educação a formação continuada, com licenciamento e remuneração para esse aperfeiçoamento, e, no inciso V do mesmo artigo, garante período reservado a estudos, planejamento e avaliação, inclusive na carga horária docente, por um lado, configurando-se enquanto uma conquista para o(a)s professore(a)s de 40 h, por outro, acarretou inúmeras discussões, pois não sendo assegurado, esse direito para todo(a)s o(a)s professore(a)s, esse

⁴³ Situação a considerar: a) graduação regular diurno; b) graduação regular noturno; c) graduação – convenio SEMED/UFAL – 1995; d) graduação – convenio à distancia – União Nacional de Dirigentes Municipais – UNDIME;

e) pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, noturno, diurno e modular.

⁴⁴Lei 9.394/96

fato fomentou um dos entraves do processo de formação: indisponibilidade para participar dos encontros de formação.

Essa situação reforça uma cultura de discriminação profissional dentro de uma mesma modalidade de ensino. Independente da carga horária que assumem, o(a)s professore(a)s, são profissionais de uma mesma modalidade de ensino. Historicamente, reconhecida como uma modalidade compensatória e assistencialista, cujos professore(a)s nunca na história da Educação Brasileira, foram alvo de políticas governamentais de formação inicial e/ou continuada, centrada no ensino – aprendizagem que atendesse a especificidade do(a) aluno (a) jovem e adulto(a). Moura, ao refletir sobre a evolução histórica das concepções de alfabetização de adultos, denuncia o descaso do governo com relação a(o) professor(a) da EJA, tal denuncia acompanha atualmente a trajetória de formação do(a) professor(a), pois afirma a autora:

Também é “pobre” a forma como os alfabetizadores são vistos e tratados. Essa concepção é refletida nos baixos salários; no desrespeito a legislação que obriga a elaboração e o cumprimento de um plano de cargos e salários; nas péssimas condições de trabalho e na falta de compromisso com a sua qualificação. Ao conceber-se a alfabetização como um processo simples e barato, os alfabetizadores também devem ser os que têm a menor formação e os que ganham menos. Os alfabetizadores terminam por ser considerados da mesma forma como os alfabetizadores são considerados; profissionais de cultura e inteligência inferior, comparando com aqueles que exercem cargos e tarefas de maior aceitação e status social (2004, p.34)

Dado o exposto, a implementação do referido plano impulsionou, relativamente, mudanças significativas no processo de formação continuada direcionado pelo DEJA. Entre elas, houve modificações nos limites e possibilidades de desenvolver o processo de formação continuada. O DEJA, a partir desse momento, passou a exercer uma maior autonomia com relação a implementação de eventos de formação (cursos, seminários, encontros, entre outros) possibilitados também pela descentralização de recursos financeiros do Programa Recomeço.⁴⁵

⁴⁵ O programa Recomeço – Supletivo de Qualidade – foi lançado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental – MEC/SEF em 2000, inserido dentro do Projeto Alvorada, e consistiu na transferência pela União, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos estados e municípios, destinados a ampliar a oferta de vaga na Educação Fundamental Pública de Jovens e Adultos de 15 anos a mais. A partir de 2003 passou a ser chamado de Fazendo Escola (SEF/MEC/COEJA, 2002).

1.2 A configuração da política de formação continuada de(a) professor(a) em Maceió

Na tentativa de possibilitar a(o)s professore(a)s uma formação compatível aos seus anseios e necessidades teórico-metodológicas, a equipe do DEJA estruturou a formação através da realização de cursos, em diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitar a participação, de representantes de professore(a)s e/ou coordenadore(a)s do DEJA, em encontros de estudos nas áreas de conhecimento específicos para EJA a nível regional e/ou estadual. Na tentativa de acompanhar o(a)s professore(a)s “mais de perto”, em seu ambiente pedagógico, o DEJA instituiu, posteriormente as Zonais⁴⁶. Posteriormente, ao reconhecer a necessidade de problematizar a prática d=no ambiente de trabalho, o Departamento elaborou o projeto Grupo de Apoio Pedagógico/GAP – ação organizacional.

A proposta de formação, trilhada pelo grupo gestor do DEJA, na época, fundamentava-se como qualquer modelo, numa concepção política de formação. Garcia (1995) defende que, ao falarmos e implementarmos políticas de formação continuada, assumimos determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, cultural) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos. Nessa perspectiva, para o **coordenador C1** formação continuada

é aquela concepção... que ela vem desde a inicial...[...] e não para...[...] que vai além da técnica... vai muito além destas questões de formação... não só cursos[...] não só acompanhamento pedagógico... mas [...] todo o processo que se dá [...] da orientação individual com o professor... até a publicação das suas experiência... então é um processo...

O **Coordenador C1**, ao compreender a formação continuada enquanto processo amplo que se estende desde a formação inicial, perpassando as ações pedagógicas vivenciadas, pelo(a)s professore(a)s, em propostas de formação continuada promovidas pelo

⁴⁶ Segundo relatório do DEJA, as zonais são nucleações que concentram escolas próximas, nem sempre do mesmo bairro. Nas grandes zonais reúnem-se os professores de todas as escolas que trabalham com EJA (DEJA, 2001).

DEJA e/ou por outras instituições formativas, converge com a concepção de Fusari quando afirma que

a formação inicial e a formação contínua são percebidas como dois momentos de um mesmo processo, de tal forma que ambos se interpenetram e se complementam, oferecendo qualidade, quantidade e dignidade de ensino e aprendizagem à formação do educador. Trata-se, pois, de um novo paradigma para a formação do professor (1998, p.532).

Ao considerar a amplitude e a complexidade da formação continuada, não podemos prever de fato quando iniciamos o nosso processo profissional. Sabemos que inúmeros eventos e práticas pedagógicas formativas, na qual interagimos, contribuíram para o nosso aperfeiçoamento profissional. Concordamos com Nóvoa quando defende que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (1995, p.25, grifo do autor).

Certamente essa característica do processo de formação continuada quando compreendida e assumida, pelos órgãos gestores de políticas de formação de professore(a), não só em Maceió, mas em qualquer sistema educativo, poderá ser uma possibilidade de resistência contra as determinações políticas neoliberais, que exclui o(a) profissional da EJA do acesso a uma formação inicial específica para atuar nessa modalidade. Ao ultrapassar essas determinações o(a) professor(a), ao participar de um processo de formação dinâmico e interativo, forma-se e (re)forma-se. Nesse sentido, Nóvoa defende que a “troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútuos, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (op. Cit. P.26).

Os rumos tomados pelo processo de formação do(a)s professore(a)s (seleção das temáticas, estratégias metodológicas, definição de *locus*, organização estrutural, entre outros aspectos), em Maceió, apoiavam-se na forma como a equipe gestora concebia a formação

continuada. Os encaminhamentos teórico-metodológicos podem contribuir para (re)significar a prática pedagógica, ou para consolidar modelos obsoletos de ensino-aprendizagem. A qualidade de uma formação depende, sobretudo de sua concepção (PERRENOUD, 2001;2002). Nesse sentido, Nóvoa afirma que

práticas contínuas organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (1995, p.26, grifo do autor).

As práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas deveriam, entre outras estratégias, envolver o grupo em práticas de observação de aulas gravadas, a fim de realizar um exame crítico desse evento pedagógico, para que observando as situações reais de sala de aula, no que diz respeito as práticas de ensino de LM, possa refletir as possibilidades de mudanças. Vieira-Abraão (2002) defende que o conhecimento é construído por meio da reflexão sobre os problemas reais encontrados e por meio de teorias que se fazem necessário para a compreensão e busca de soluções.

Nesse sentido, Gimeno⁴⁷ (1990, apud GARCIA, 1995, p.54) afirma que “ a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. A formação ainda passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho (NÓVOA, 1995).

A formação do(a) professor(a) da EJA, nessa perspectiva, assume um papel fundamental, à medida que é na prática que esse(a) profissional apropria-se de um saber pedagógico empírico sobre como o(a) aluno(a) jovem e adulto(a) aprendem, e quais os melhores caminhos para ensiná-lo(a).

⁴⁷GIMENO SACRISTAN, J. Consciencia y accion sobre La pratica como liberación profesional de los profesores. Comunicação apresentada as jornadas sobre os molelos y estratégias em La formación permanente Del profesorado em los países de la CEE (BARCELONA, 1990)

As iniciativas de formação para o(a) professor(a) da EJA, deveriam pautar-se na experimentação, possibilitando a partir de tentativas de erros e acertos, buscar “novos” modelos de ensino-aprendizagem que atendam as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. A mudança educacional depende, entre outros aspectos, da atuação do(a)s professore(a)s, do seu processo de formação e, conseqüentemente da transformação da prática pedagógica.

1.2 Os cursos de LM

A equipe gestora do DEJA justificou a implementação dos cursos, ao defender que “tendo em conta que a formação continuada vai além das zonais. Realizaram-se no centro de Formação Paulo Freire, cursos de atualização e aperfeiçoamento para os professores, independente da carga-horária de cada um” (DEJA, 2000)

Em Maceió, no início da implementação da política de formação de professore(a)s, os cursos foram ministrados pelo(a)s coordenadore(a)s do DEJA. A partir do 2000, o MEC impulsionou a implementação de programa de alfabetização de pessoas jovens e adultas, descentralizando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para esse fim. Tais recursos, entre outras ações, poderiam ser aplicados na formação do(a) professor(a). Desta forma, a equipe do DEJA, ao receber tais recursos⁴⁸, começou a organizar cursos de formação continuada com o objetivo de discutir alguns pressupostos teórico-metodológicos, em diferentes áreas do conhecimento, desta vez, contratando profissionais de instituições universitárias para coordená-los.

A equipe do DEJA afirmou que, no processo de formação do(a)s estagiário(a)s/bolsistas e do(a)s professore(a)s do quadro efetivo da EJA, foram realizados cursos de: Fundamentos Metodológicos em Matemática na EJA, Fundamentos Históricos da EJA, Fundamentos Metodológicos em Língua Portuguesa na EJA, Fundamentos Histórico-

⁴⁸ Conforme, relatórios os recursos do Programa Recomeço foram investidos, além dos cursos, em publicação de cadernos de produções coletivas, na compra de livros, material didático e na merenda escolar.

filosóficos e Legais da EJA, Fundamentos Metodológicos em Ciências Sociais e Naturais na EJA, Fundamentos Sócio-antropológicos da EJA. Além destes eventos, aconteceram momentos de estudo, discussão e socialização de experiências, entre o(a)s professore(a)s e a equipe do DEJA, ou durante os encontros pedagógicos quinzenais nas zonais, e estudos nas escolas com o(a)s professore(a)s que adotaram a metodologia de Redes Temática⁴⁹

Os cursos possibilitaram o acesso do(a)s professore(a)s aos conhecimentos disciplinares, raramente problematizados em propostas de formação de professore(a)s. As precárias condições de formação – inicial e continuada – do(a)s professor(a) da EJA atreladas a carência de materiais didáticos, específicos para essa modalidade, são fatores que podem interferir na prática pedagógica. Nesse sentido, a formação implementada ao possibilitar o acesso do(a)s professore(a)s às discussões específicas à modalidade de jovens e adultos, pode avançar na perspectiva do currículo, já que os materiais e/ou propostas disponibilizadas a(o)s professore(a)s, tradicionalmente enfatizaram, superficialmente, os conhecimentos lingüísticos e matemáticos e, às vezes, os conhecimentos das ciências naturais e sociais. Desconsiderando a necessidade de aprofundamento dos saberes teórico-metodológicos do(a)s professore(a)s sobre como ensiná-los. Torres (1999, p.106), diz que “as instituições e os programas de formação docente tem sido a melhor ‘escola de demonstração da escola de transmissão, autoritária, burocrática, que desdenha a aprendizagem’.

Construir uma escola diferente implica, sob esse ponto de vista, entre outros aspectos, numa transformação do modelo tradicional de formação do(a) professo(a)r formador(a) sobre seu objeto de ensino, atrelado aos conhecimentos subjacente às especificidades de ensino do(a) professor(a), e das necessidades de aprendizagem do(a)s aluno(a)s da EJA são aspectos relevantes e/ou determinantes, na configuração de políticas de formação de propícios a essa modalidade.

Todos os eventos de formação (cursos, seminários, palestras, etc), ao inserirem-se num processo educativo pressupõem ensino-aprendizagem, conseqüentemente podem implicar no

⁴⁹ As redes temáticas atuam como referenciais pedagógicos para o resgate constante do processo de análise realizado pela comunidade escolar. Construídas coletivamente, são utilizadas tanto na organização do programa das diferentes disciplinas na preparação das atividades para sala de aula (SILVA, p.6). As redes temáticas foram implementadas, no 1º segmento da EJA nas Dom Miguel F. Camara, Nise da Silveira, João XXIII e Arnon de Melo.

fazer pedagógico, desmitificando a concepção tradicional de formação entendida, muitas vezes, como possibilidade de mudanças do fazer pedagógico, contrapondo-se a transmissão mecânica, bancária de conhecimento científicos. Entendemos que os eventos de formação precisam atender as reais necessidades teórico-prático do(a)s professore(a)s. É este compromisso, é esta articulação que faltam em muitos programas de formação continuada. Trata-se, pois, segundo Mizukami et AL (2003, p.39) de uma questão de “coerência entre o que os educadores aprendem (e como aprendem) e o que lhes pedem que ensinem (e como ensinem) em suas aulas, tanto no que se refere a conteúdos quanto ao enfoque, métodos, valores e atitudes”.

Observamos, no contexto atual, a necessidade de tentarmos aproximar os conhecimentos do senso comum⁵⁰, adquiridos na experiência profissional, dos conhecimentos da academia. Articulando, desta forma, a relação teórico-prática subjacente a modelos de formação que almejam alcançar mudanças na prática. Ao refletir sobre a relação entre conhecimento do senso comum e conhecimento acadêmico, Nóvoa (1999, p.57) afirma que, na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza, “o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. Na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum.”

Os cursos, desde o início, foram ofertados às sextas-feiras e aos sábados. As aulas das sextas-feiras foram suspensas, compensadas posteriormente com atividades extra-classe. Os cursos, nessa configuração, como já afirmamos, foram implementados durante dois anos e meio, após esse período, devido ao seu esvaziamento, acarretado por inúmeras dificuldades (pedagógicas, estruturais, pessoais) foram, conseqüentemente, suspensos.

Evidentemente, a organização do calendário dos cursos, implicava na (re)organização na vida do(a)s professore(a)s. Ele(a)s exerciam, muitas vezes, jornadas duplas ou triplas de trabalho semanal. Para esses, os finais de semana eram os únicos espaços de tempo que teriam para dar assistência à família, além de utilizarem-no para possíveis momentos de planejamento da jornada de trabalho. Nesse contexto, incentivar e contribuir para a

⁵⁰ Freire (1998, p.43) nos alerta de que o saber da prática docente ou quase espontânea, ‘desarmada’, ‘indiscutivelmente’ produz um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

participação do(a) professor(a), durante os cursos, sem incentivo da Secretaria de Educação configurou-se, para o DEJA, num desafio.

Essa realidade influenciou, principalmente, na reorganização do cronograma e horários dos cursos de LM. Fazia-se necessário, nesse contexto, ofertá-los em horários compatíveis a disponibilidade do(a)s professore(a)s, sem prejudicar a carga horária mínima de permanência do aluno na escola estabelecida pela LDB.

Os cursos, nesse formato, não aconteceram em horários exclusivamente pedagógico, como afirmamos anteriormente, levando a equipe do DEJA a aceitar que a participação, do(a)s professore(a)s, ocorresse de forma voluntária, conforme depoimento do **coordenador C 5**

Os cursos de finais de semana... ficaram assim... é:: por opção deles... era por adesão... porque tinha 20 h apenas trabalhando... de segunda a sexta... não tinha assim:... nenhum aspecto legal... que garantisse... ou não... essa minha permanência... no sábado inteiro estudando...

O depoimento do **coordenador C5** demonstra que o DEJA assumiu uma postura flexível quanto ao acesso do(a)s professore(a)s aos cursos de LM. Nesse sentido, não basta que as equipes gestoras implementem propostas de formação de professore(a)s, é preciso que haja conexão entre as condições de acesso e permanência, durante os eventos de formação, e os modos de atuar do(a)s professore(a)s. Não havendo consonância entre estes elementos, os objetivos da formação correm o risco de diluírem-se, perderem o sentido.

Os cursos de LM, em meio a outros cursos⁵¹, foram implementados, sistematicamente no período de 2001-2004, perfazendo um total de 252 h de estudos no *locus* de formação. A partir dos pressupostos epistemológicos adotados, lingüística textual com enfoque sóciointeracionista, como temos afirmados, as temáticas desdobraram-se em vários aspectos de ensino da língua. Sobre as características dos cursos de LM, nos relatórios da equipe gestora do DEJA, temos:

⁵¹ No processo de formação do professor(a) da EJA foram oferecidos cursos em diferentes áreas do conhecimento

os cursos⁵² ministrados, atenderam as seguintes áreas, em consonância com os PCNs: I – Fundamentos Metodológicos na **Língua Portuguesa, com aprofundamento em Lingüística Textual, Produção Textual e Oralidade e Escrita, como proposta de trabalho em outras linguagens para expressão do pensamento**, foi realizado o curso em Fundamentos metodológicos em Arte-Educação; II – Fundamentos metodológicos em Ciências Sociais em Matemática, com o aprofundamento em Geometria e Medidas, e III – fundamentos Histórico-Filosóficos da EJA. (...) a) **Os cursos iniciaram no mês de agosto com Língua Portuguesa, que aconteceu em três etapas. Na primeira etapa, foi visto a concepção de língua, texto, oralidade e escrita dentro de um processo enunciativo. Na segunda etapa, foi o estudo sobre as concepções de gramática, análises de trabalhos realizados em sala de aula pelos professores com o uso de textos, e da gramática a partir destes e com estes, reconhecendo a participação dos sujeitos autores e co-autores, bem como observando os lugares e processos onde estavam sendo produzidos. Na terceira etapa, os cursos ressaltaram as modalidades da língua: falada e escrita; tipologias textuais: dissertação – formas de dissertação (argumentação): narração. Dissertação; relações simétricas, assimétricas e retextualizações.** (DEJA, 2001, grifo nosso)

Considerando que, durante 2001, aproximadamente a carga horária direcionada ao trabalho com LM foi de 65 h, esse tempo, dependendo da abordagem teórico-metodológica adotada poderia ser insuficiente para aprofundar as temáticas selecionadas, uma vez que cada conteúdo priorizado pressupõe aprofundamento, análise, experimentação e reflexão de sua aplicação na prática, para que sejam, possivelmente, incorporados. As inovações propostas a(o) professor(a) não podem ser olhadas isoladamente, mas sempre à luz do contexto em que está imersa. Desta forma, eles necessitam de um tempo para (re)definição de suas bases epistemológicas. Nesse sentido, Falsarella defende que

qualquer proposta de inovação em prática de sala de aula passa necessariamente pelo crivo e pela aceitação do professor, pelas relações que ele estabelece com sua prática já construída, pelas representações que revela sobre seu papel docente, pelo modo como articula esses elementos para construir sua identidade profissional. É o professor que efetiva ou não, as mudanças na sua prática cotidiana (2004, p.5)

Em 2002, a oferta de cursos permaneceu sendo um dos eventos privilegiados para

⁵² O DEJA organizou uma programação de cursos com uma carga horária de 516 horas. Essa carga horária distribuída entre os três eixos temáticos: fundamentos metodológicos na língua portuguesa; fundamentos metodológicos em ciências sociais e em matemática; e fundamentos históricos da EJA. Para participarem desses cursos o(a)s professor(a)s da EJA, foram divididos em 2 (dois) grupos, cada grupo composto por 41 professor(a)s que atuavam em 19 (dezenove) escolas da rede municipal de ensino, beneficiados pelo programa Recomeço.

discussão de algumas questões direcionadas ao ensino da LM. Segundo o grupo gestor do DEJA

ta que a formação continuada vai além das zonais, realizamos no Centro de Formação Paulo Freire, cursos de atualização e aperfeiçoamento para os professores, independentemente da carga-horária de cada um. **As temáticas que se seguem surgiram a partir do acompanhamento da equipe técnica das atividades pedagógicas dos professores, que após ampla discussão com os mesmos,** decidiu-se pelos seguintes cursos: Fundamentos da EJA; Concepção de Alfabetização; Professor pesquisador; **Língua Português; Lingüística textual, Coesão e Coerência e Gêneros textuais;** Ciências da Sociedade e da natureza: Leitura de mapas. O corpo humano e Redes temáticas. Estes cursos seguem o mesmo formato já desenvolvido no ano passado. **A carga-horária anual foi de 474 horas para cada uma das três turmas, perfazendo um total de 1.422 horas** (DEJA, 2002, grifo nosso).

Nesse período, os estudos sobre a lingüística textual enfatizaram a coerência, a coesão e o estudo dos gêneros textuais. O foco de análise, da lingüística textual, é o texto. Essa materialidade lingüística, na concepção interacionista, considerada como o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (KOCH, 2002, p.17)

O DEJA, mesmo em meio a um processo de (re)avaliação dos rumos da formação, continua a oferecer os cursos, na mesma sistemática em 2003. Sobre esse período o relatório do DEJA afirma que

no processo de formação dos estagiários/bolsistas e dos professores do quadro efetivo da EJA, foram realizados, os cursos de: Fundamentos Metodológicos em Matemática na EJA (280), Fundamentos históricos da EJA (160h), Fundamentos Históricos e Filosóficos da eja (80H), Fundamentos Metodológico em Língua Portuguesa na EJA (380h)⁵³, Fundamentos Históricos e Sociológicos da EJA (240h), Fundamentos Histórico-Filosóficos e Legais da EJA (120h), Fundamentos Metodológicos em Ciências Sociais e Naturais na EJA (100h), Fundamentos Sócio-Antropológicos da EJA (40h); além destes eventos houve uma sistemática de encontros pedagógicos quinzenalmente com os professores e estudos nas Escolas que desenvolvem o trabalho com redes temáticas. [...] **Em relação a Língua Portuguesa foram estudados as**

⁵³Essa carga horária corresponde ao total de horas das 4 (quatro) turmas de professore(a)s que participaram dos cursos de LM

concepções de linguagem, língua, texto e o estudo de gêneros textuais que permeiam a sala de aula da EJA (DEJA, 2002, grifo nosso)

No extrato, percebemos que o DEJA tentou continuar o processo de formação, desta vez, aprofundando as concepções de linguagem, língua, texto e o estudo dos gêneros. Esses estudos foram aprofundados em aproximadamente 92 horas. Considerando a relevância e a complexidade desses temas, inferimos que havia por parte do DEJA o interesse em ampliar o debate sobre esses temas, no intuito de conduzir o(a) professor(a) à reelaboração de suas concepções de ensino de LM. Essas discussões poderiam ter implicado um processo de desestabilização dos saberes docentes construídos pelo(a)s professore(a)s ao longo de sua trajetória de vida e profissional. A literatura mostra que os saberes profissionais são construídos, incorporados, subjetivados, difíceis de serem dissociados da pessoa, de sua experiência e da situação de trabalho. Destarte, com cada professor(a) e em cada escola, a inovação pode tomar uma forma diferente, em virtude dos inúmeros fatores que sobre a prática exercem influências, tanto fatores ligados ao processo de formação inicial e/ou continuado quanto ligados à organização e às condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

As reflexões dos coordenadores do DEJA, sobre as influências dos cursos na prática pedagógica, apontaram nitidamente a necessidade de levar as discussões para dentro das escolas, pois, esporadicamente, algumas influências eram percebidas na prática. Nesse sentido, apontaram a necessidade da implementação, paralelo aos cursos, das Zonais.

1.3 As zonais

Os *locus* de encontros sistemáticos de formação nucleados que aconteciam periodicamente, denominados Zonais, foram criados em 1995 com a intenção, a princípio, de proporcionar, a(o)s professore(a)s, um espaço de socialização de experiências e estudos (COSTA, 2000). Nesse sentido, Nóvoa (1995, p.18) defende que “ mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

As zonais foram criadas com o objetivo, entre outros, de conceber a escola como um espaço de socialização e construção de conhecimentos. Elas foram extintas, durante o primeiro semestre de 2004, devido a mudanças na composição do DEJA, demonstrando-nos que em instituições educacionais públicas a (re)composição de quadros gestores, muitas vezes, significam mudanças de concepções de formação, que podem implicar numa vulnerabilidade da postura do grupo gestor e descontinuidade do trabalho.

A organização das zonais⁵⁴, ao reunir professore(a)s provenientes de realidades semelhantes, tentando possibilitar a interação entre o grupo; a socialização de dificuldades; a busca de respostas para os problemas do cotidiano, representou um avanço na concepção de formação continuada de professore(a)s, já que tradicionalmente, em Maceió, as práticas de formação caracterizavam-se pela oferta de cursos – eventos pontuais -, restrito aos espaços da SEMED aglomerando professore(a)s de diversas realidades.

Entre defender um princípio e executá-lo, às vezes, existem icebergs. Desta forma, a luta por uma perspectiva de formação inovadora atrelada a sua configuração, quando se almeja ultrapassar modelos obsoletos de formação, geralmente acarretam conflitos ideológicos entre os grupos dominantes, defensores da manutenção do poder, e os grupos dominados que defendem a libertação dos princípios tradicionais de formação. Uma mudança de perspectiva de formação exige ainda que o(a)s professore(a)s se sintam agentes desse processo, libertando-se de mitos, medos e entraves sócio-políticos e culturais que legitimam suas práticas de formação e interferem em seu fazer pedagógico.

O deslocamento dos *locus* de formação não deve configurar-se apenas numa mudança de espaço físico, mas requer uma nova forma de fazer formação (NÓVOA, 1995), implicando numa prática problematizadora. Uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas de resolvê-los (CANDAUI, 2003).

Nessa perspectiva, o(a)s professore(a)s deveriam ser protagonistas do seu processo formativo, desenvolvendo competências profissionais possibilitadas, entre outros aspectos, pela interação⁵⁵ entre o(a)s professore(a)s e formador(a).

⁵⁴ As zonais aconteceram, até o período investigado, em duas Escolas da Rede Municipal de Educação: João XXIII e Carmelita Cardoso Goma e ainda no Centro de Formação Paulo Freire, localizado na SEMED.

⁵⁵ Segundo Tardif (2003, p.166), falamos de interação quando “os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros”, O autor (idem, ibidem), defende, ainda que, “o agir interativo não é

Essa prática, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento de uma autonomia docente – instituindo uma nova cultura profissional (NÓVOA, 1995). Configurar-se-ia, “numa prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição” (CANDAU, 2003, p.144).

As práticas de formação continuada devem ter como núcleos de referências as escolas. Nesse sentido, Nóvoa (2001, p.2) postula que “são as escolas e os professores organizados que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua”. Não desmerecendo, segundo o autor, a importância do trabalho de especialistas universitários, nessa colaboração, e na organização dos próprios professore(a)s.

Candau (2003, p.55) defende também que “o *locus* de formação a ser privilegiado é a própria escola: isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação para a própria escola de primeiro e segundo grau”⁵⁶. Ao deslocar esses espaços de formação para núcleos locais, faz-se necessário que a formação continuada mantenha uma estreita relação com a prática pedagógica cotidiana, considerando-se *a priori* os saberes docentes, possibilitando um acompanhamento sistemático do(a) professor(a) na sala de aula – pelo(a) formador(a) ou por outros profissionais habilitados para essa função-. Tentando impulsionar, dessa forma, a transposição didática desses saberes na sala de aula. Para Nóvoa(1995, p.28) a formação deveria passar por processos de investigação. Trata-se de considerar, segundo Candau (2003, p.143) que “todo processo de formação continuada precisa ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente”.

O coordenador C5 ao refletir sobre a definição dos conteúdos, a serem discutidos nas zonais, afirma que

Nos trabalhos com os encontros pedagógicos... as zonais... que eram delimitadas... a partir dos locais onde as escolas funcionavam... e ai a gente tinha uma escola onde

⁵⁵ orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro”. Para o autor, ainda, o confronto com o outro não é rígido ; podendo adaptar-se a diversos modos e diversas modulações, de acordo com a finalidade que os autores – professore(a)s e formadore(a)s, almejam alcançar.

⁵⁶ Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a nova LDB/9.394/96

seria sede dos nossos encontros... esses encontros eram quinzenais... e nesses encontros também... estudar alguma temática que fossem assim aparecendo como entrave... [...] no nosso planejamento... então se a gente começava a planejar por exemplo... língua portuguesa... o uso de um gênero textual... então a gente tentava trazer... planejar um encontro pedagógico... onde a gente trouxesse fundamentação teórica para [...] estudar esse gênero textual... e:: a partir daí... rever o nosso planejamento... rever o material produzido pelos alunos em sala... analisar a luz dessa teoria... aquilo que a gente tava propondo... como planejamento de atividade...

Segundo o **coordenador C5**, a seleção das temáticas a serem discutidas nas zonais pautava-se nas dificuldades apresentadas pelo(a)s professore(a)s durante os momentos do planejamento pedagógico. Leal (2005, p.111) defendem que “o planejamento é uma estratégia de formação por propiciar a explicitação de princípios didáticos fundamentais, articulando-os aos saberes práticos que são gerados no cotidiano da experiência docente”. Nesse sentido, as discussões proporcionadas durante os encontros, nas zonais, especificamente, no momento do planejamento pedagógico, configuravam-se num evento de formação, à medida que o(a)s professore(a)s eram convidados a planejarem seus futuros eventos de aula, a partir da reflexão dos saberes docentes mobilizados nesses momentos. Para Leal (idem, p.111-112) o planejamento em contextos de formação, concebido como “um procedimento rico para ajudar o professor a transpor para a prática os modelos teóricos que estão sendo apropriados, não pode, no entanto, ser visto como um meio de uniformizar as práticas docentes, levando os professores a homogeneizar suas ações em sala de aula”.

O planejamento, em momentos de formação, precisa ser entendido como uma das possibilidades de refletir e (re)pensar a prática docente, buscando coletivamente alternativas para melhorá-la. Essas ações ao direcionarem-se para o ensino de LM, configuram-se num momento privilegiado para recuperar o sentido do ensino de LM para os usuários dessa língua. Não se trata de copiar modelos, pois, em cada contexto pedagógico, o(a)s professore(a)s deparam-se com situações complexas heterogêneas, únicas. As propostas discutidas durante a formação são ressignificadas na prática. Desta forma, é necessário pensar o que pode ser ensinado e como deve ser ensinado.

Nóvoa⁵⁷, ao refletir sobre a formação continuada, defende que

⁵⁷ NOVOA, Antonio (1991). Concepções e práticas de formação continua de professores. In Formação continuada de professores: realidades e perspectiva. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire

credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (1991 apud CANDAU, 2003, p.57)

As reuniões das zonais ilustram uma tentativa de rompimento das práticas tradicionais de formação centradas, muitas vezes, em conteúdos acadêmicos. Conforme depoimento supracitado, os encontros nas zonais eram realizadas também com o objetivo de assegurar o planejamento da prática docente; o aprofundamento de questões teórico-metodológicas; o intercâmbio de experiências, a interação entre o grupo, e a socialização das produções do(a) aluno(a)s. É preciso reconhecer, nesse cenário, a necessidade de um acompanhamento do(a) professor(a) no seu *locus* de trabalho, no intuito de ajudá-lo(a) a buscar “respostas” para os seus problemas pedagógicos cotidianos. Caso contrário, as reformas educacionais continuariam servindo justamente para legitimar as práticas que deveriam ser transformadas (ZEICHNER, 2003)

As zonais desenvolveram-se sem uma organização política-pedagógica que definissem a sua identidade. Costa (2000, p.73) considera que, neste sentido, “as zonais assemelham-se aos cursos de capacitações que, no início, se realizavam às pressas muito mais para ocupar às 20 horas do(a)s professore(a)s que pela existência de tal projeto definido”. Uma proposta política destinada a formar professore(a)s da EJA deveria pautar-se na definição de um conjunto de princípios teórico-práticos norteadores, proporcionando condições para que esse(a)s professore(a)s pudessem, numa relação dialética, aprender e ensinar.

O redirecionamento de uma política de formação continuada de professore(a)s pressupõe, necessariamente, uma reflexão crítica das vertentes que a interferem. Para se (re)pensar a formação continuada, segundo Nóvoa, é preciso

reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação dos professores. E situar as novas reflexões para além das clivagens tradicionais (componentes científicos versus componentes pedagógicos, disciplina teórica *versus* disciplina metodológico, etc) sugerindo novas maneiras de pensar problemática da formação do professor (1995m p.23).

Apoiando-se nessa perspectiva, reafirmamos que o *locus* de formação continuada deveria tornar-se um espaço dinâmico, por meio do qual o(a)s docentes ensinassem e

aprendessem, (re)elaborando nesse processo, suas concepções de ensino e aprendizagem, adequando sua formação às exigências da atividade profissional. Pois, a definição de *locus*, por si só, não basta para vivenciar um processo formativo, é preciso garantir que ele se efetive enquanto lugar de ensino e aquisição de conhecimento.

Segundo a equipe gestora do DEJA, nas zonais

uma das ações de formação continuada aconteceram, quinzenalmente e mensalmente, servindo-nos para a socialização de planejamentos, avaliação das ações de sala de aula, e elaboração de novos planos e projetos. No caso de 2003 foram apresentados pelos professores, no momento de socialização de experiências, os seguintes trabalhos: monografias (trabalhos de conclusão de curso de especialização em EJA, realizado pela UFAL, cujo objetivo de estudo foi a prática pedagógica na EJA, e projetos didáticos cujas temáticas foram: arte educação na 3ª. idade, além da socialização dos resultados da pesquisa sobre o fracasso escolar na EJA, na perspectiva da Língua Portuguesa (DEJA, 2003).

O fragmento supracitado, demonstra-nos que, nas zonais, o(a)s professore(a)s eram convidado(a)s a participarem de momentos de socialização de planejamentos e metodologia de avaliação, além de pesquisas desenvolvidas em outras instituições formativas e projetos de investigação. Nessa perspectiva, poderíamos inferir que as discussões nas zonais consideravam a prática profissional e a experiência pessoal docente como elementos propulsores de reflexões, possivelmente o desenvolvimento profissional. Segundo Herneck & Mizukami (2002) quando a escola é concebida como espaço de socialização e construção dos saberes, a prática dos professores, por sua vez, implica a consideração de dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e ética, possuindo uma natureza subjetiva que configura diferentes formas de agir e de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

A análise mostra o compromisso do DEJA em direcionar um processo de formação continuada que proporcionasse a melhoria do processo de ensino-aprendizagem do(a)s aluno(a)s da EJA, além de proporcionar a(o)s professore(a)s o repensar a prática pedagógica. Nesse sentido, além da oferta de cursos que perpassaram todo processo de formação; e a criação das Zonais, entre outros eventos formativos, o DEJA propôs a implementação do Grupo de Apoio Pedagógico – GAP.

1.1 GAP

Com o objetivo de (re)direcionar a formação, do(a)s professore(a)s da EJA, a equipe gestora do DEJA, em 2004, elaborou um projeto para implementação do GAP. Essa iniciativa foi resultante de reflexões sobre o processo de formação vivenciado numa trajetória marcada por seus avanços e retrocessos. Segundo o grupo gestor do DEJA, este projeto “se fundamenta nos princípios da democracia, autonomia e profissionalização docente, partia de uma realidade da formação continuada do DEJA, redirecionada ao longo de uma trajetória de dez anos, que acenou para a criação de um grupo de Apoio Pedagógico – GAP⁵⁸” (GAP/2004).

Inserido no contexto de formação continuada, demonstrando preocupação com a profissionalização docente, o GAP tinha por objetivo “contribuir por meio da formação continuada para o fortalecimento do processo democrático das escolas públicas municipais” (GAP, 2004, p.4). A proposta de criação do GAP tentou ultrapassar a perspectiva de formação técnica, “que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico básico aplicado, e as derivações técnicas da prática profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.107).

Segundo a equipe gestora do DEJA

A equipe de se construir um grupo que pudesse dar apoio aos professores da EJA vem sendo amadurecida desde 2000 quando da conclusão da pesquisa de Costa (2000), que analisou a formação continuada desenvolvida pelo Departamento. A partir dessa pesquisa foram apresentados os seguintes pontos para reflexão: 1) A formação continuada deve estar a serviço do processo de democratização da escola; 2) É necessário identificar as reais necessidades dos professores, quando do planejamento das ações de formação continuada; 3) Definir uma proposta, de fato, de formação continuada; 4) A manutenção desse processo é necessário devendo existir maior atenção ao fazer pedagógico dos professores; 5) A práxis docente como lugar da produção do saber; 6) Tornar a escola um espaço de formação; 7) O professor deve torna-se “produtor de sua profissão”, alicerçado numa sólida formação; 8) As trocas de experiências deveriam avançar no sentido do que, porque e para que se faz; 9) Planejamento articulado das ações de capacitação, favorecendo a seqüência dos cursos; 10) Realização de um planejamento a longo prazo da formação continuada; 11) Mudanças pretendidas no plano da consciência, criticidade e atuação competente, são conseqüências da conquista da cidadania desses profissionais (GAP, 2004).

⁵⁸ O grupo de apoio pedagógico foi criado, mas não foi consolidado nas escolas, devido a motivos políticos institucionais os componentes do DEJA afastaram-se do departamento, deixando para trás a trajetória que construíram durante 10 anos.

O GAP preocupava-se, entre outros aspectos, com o acompanhamento do(a)s professore(a)s no espaço escolar. Acreditava que a presença de um(a) profissional de apoio, na escola, poderia contribuir para (re)significar a prática pedagógica. Esse profissional ajudaria a constituir, um contexto interativo entre aluno(a) – professor(a)/formador(a), além de proporcionar momentos de reflexões sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. A prática deve mesmo “constituir-se como o ponto de partida do currículo de formação” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.111). Nessa perspectiva, o grupo idealizador do GAP afirma que o eixo central dessa proposta era “garantir uma presença constante desse grupo nas escolas, onde funcionavam as turmas de jovens e adultos, mantendo-se uma postura propositiva, no sentido de intervir para qualificar o trabalho pedagógico” (GAP, 2004. P,6).

O GAP era formado por 9 (nove) educadore(a)s, entre ele(a)s, 4 (quatro) profissionais que compunham o quadro da equipe central do departamento na época da pesquisa⁵⁹. Os outros 5 (cinco) profissionais, exerciam suas funções docentes em turmas da EJA. Ao serem selecionados pela equipe central⁶⁰, passariam a atuar junto ao DEJA no referido projeto. Nessa configuração, cada membro do GAP assumiria o acompanhamento pedagógico de 6 (seis) escolas aproximadamente.

No projeto de implementação do GAP eram apresentadas as suas atribuições:

- 1) Atuação como educador de apoio no acompanhamento da prática pedagógica do professor da EJA em sala de aula nas escolas sob sua responsabilidade;
- 2) Coordenação de reuniões de planejamento, estudo e socialização das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores de EJA;
- 3) Participação no mínimo duas vezes por semana das reuniões sobre a política de trabalho do Departamento de Educação de Jovens e Adultos;
- 4) Participação das pesquisas acadêmicas realizadas pelo DEJA/SEMED em parceria com a UFAL;
- 5) Atuação como mediadora das ações pedagógicas entre escola, SEMD/DIGEM/DEJA/comunidade;
- 6) Organização e realização nas escolas sob a responsabilidade dos educadores de apoio em ação de: seminários, palestras, encontros, cursos, dentre outras atividades;
- 7) Organização de um plano de trabalho que deveria ser discutido com a equipe do DEJA bem como com os professores junto aos quais seria desenvolvido o trabalho;
- 8) Formação inicial dos professores que iriam assumir as turmas de EJA (GAP 2004, p.7-9)

Dado o exposto, o projeto do GAP representaria, ao seguir o rigor metodológico e ético que defendia, um salto qualitativo na prática de formação do(a) professor(a) vivenciada nas zonais. Nesse sentido, o(a) formador(a) estaria mais próximo dos problemas cotidianos da

⁶⁰ Tendo como critério avaliativo seu desempenho nos encontros de formação e/ou em suas práticas pedagógicas.

escola, teria condições de intervir na realidade e, ao mesmo tempo, fazer parte dela. As atribuições do GAP demonstravam a responsabilidade que o grupo teria ao tentar contribuir para o desenvolvimento sistemático de ações pedagógicas. Para Pérez Gómez (1995, p.113), é preciso “criar espaço para um novo tipo de investigação sobre a vida complexa na sala de aula, sobre o *pensamento prático* do professor, sobre o seu conhecimento-na-acção, sobre o seu fazer, sobre a sua reflexão-na-acção e sobre a sua reflexão sobre a acção”.

Na conjuntura atual, articular a formação do(a) professor(a) e o desenvolvimento de espaços de reflexão na escola ainda são ações marginais, desacreditadas. As estratégias de formação almejam melhorar a qualidade do sistema educacional, mas para melhorá-la é necessário investir na qualificação do profissional da educação, proporcionando-lhe também um espaço propício ao desenvolvimento de sua prática docente e a troca de experiências com a equipe pedagógica da escola.

Uma política de formação continuada capaz de atender as necessidades teórico-prático do(a)s professore(a)s, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional será possível, entre outros aspectos, quando essa formação considerar as especificidades sócio-culturais da formação humana. Nesse sentido, Candau (2003, p.152) postula que “temos de estar conscientes da necessidade de articulação dialeticamente entre as diferentes dimensões da profissão docente os aspectos psicológicos, técnicos, científicos, políticos-sociais, ideológicos, étnicos e sociais”. Para propor um modelo de formação que atenda as necessidades do grupo, precisamos redirecionar os modelos de formação postos na sociedade (CHANTRAINE-DAMAILLY, 1995).

Dado o exposto, o (re)direcionamento das práticas de formação pressupõe a reflexão contínua do(a)s agentes implementadore(a)s e do(a)s professore(a)s cursistas na tentativa de redirecionar constantemente os rumos da formação. Nesse sentido, no próximo capítulo refletiremos a partir dos vários olhares dos sujeitos envolvidos as especificidades dos cursos de formação de LM.

CAPÍTULO 2

CURSOS DE LÍNGUA MATERNA NO BOJO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA AVALIAÇÃO A VÁRIAS VOZES

Neste capítulo nos propusemos a avaliar os pressupostos teórico-metodológicos adotados durante os cursos de LM, a partir da escuta das vozes das professoras, dos coordenadores e da formadora. Esse(a)s informantes, como demonstraremos, foram determinantes na definição do percurso teórico-metodológico direcionado no período de implantação dos cursos de LM.

Para fundamentação desse capítulo, nos baseamos, principalmente, nos estudos de Bakhtin (2004), Geraldi (2003), Matencio (2002), Nóvoa (1995, 1999), dentre outros autores que também vêm contribuindo na discussão sobre ensino de LM e/ou formação continuada de professore(a)s.

2.1 Vozes diferentes, perspectivas similares...

O ensino de LM, em Maceió, ocupou lugar privilegiado entre as ações de formação continuada do(a) professor(a) da EJA. Nesse contexto, a equipe do DEJA investiu, consideravelmente, em cursos que tematizaram o ensino de LM. Esses cursos caracterizaram-se por sua natureza sistemática, configurando-se enquanto modelo de formação inserido dentro de uma política ampla implementada pelo Departamento. Nesse perspectiva, a equipe gestora do DEJA defende que

a formação contínua é uma das principais ações do DEJA, assim temos repensado num processo permanente de ação-reflexão-ação o nosso fazer pedagógico. Neste ano, com a contribuição dos recursos do Programa Recomeço foi possível ampliar a oferta dos cursos e participação de vários encontros nacionais, que oportunizaram a apresentação de experiências de EJA no Município de Maceió (DEJA 2001).

O programa Recomeço objetivava, entre outras ações, proporcionar ensino de qualidade, mediante formação continuada de professores. Reconhecemos a relevância desses recursos, para implementação de proposta de formação de professor(a)s, mas contrapomos ao seu caráter emergencial, provisório, compensatória e sujeito à interrupção. Considerando as especificidades do(a) professor(a)s da EJA, faz-se necessário o investimento em políticas públicas de formação continuada de professor(a)s. Evitando-se iniciativas e extinção de propostas de formação que a cada (re)começar desconsideram os saberes docentes construídos ao longo do ciclo de vida profissional do(a)s professor(a)s.

Huberman (2000, p.31-61), ao analisar o ciclo de vida profissional de professores identifica as seguintes “fases ou estágios”, pelos quais passam o professor no decorrer de sua profissionalização, que podem ser considerados no momento de definir programas de formação continuada de professor(a)s: entrada na carreira; estabilização; lamentações; e desinvestimento. No entanto, a passagem por essas fases não é um percurso natural, inúmeros fatores de natureza política e cultural colaboram para que essa evidencia ocorra em alguns contextos.

Com relação a responsabilidade do DEJA, em oferecer *locus* de formação a(o)s professor(a)s e, em contrapartida, o compromisso do(a) professor(a) para com o seu desenvolvimento profissional, o **coordenador C 3** afirma que

é obrigação... enquanto instituição oferecer a formação continuada... mas... ela é pequena... diante do universo da prática... [...] você sujeito... também tem que se responsabilizar um pouco pela sua formação... então não esperar tê só esses momentos... de estudo

Ao refletir sobre a relevância dos cursos para a formação do(a) professor(a), no depoimento supracitado, constatamos que o coordenador C3 demonstrou preocupação com a necessidade do(a)s professor(a)s em investir em sua auto-formação (PERRENOUD, 2002).

No *locus* de formação docente, o(a)s professore(a)s, deveriam ser conduzidos a refletirem coletivamente sobre a sua função, seu processo de formação e suas necessidades de aprendizagem ambas de natureza política. Pois, nenhum ensino, e nenhuma educação de professores podem ser neutra (ZEICHNER⁶², 1995 apu GERALDI et AL., 2003), como já havia postulado Paulo Freire (1987).

Os cursos de LM, possibilitaram o estudo dos pressupostos teórico-metodológicos da lingüística textual, no intuito de fomentar o repensar a prática de ensino de LM na escola. Vale ressaltar que foram propostas outras iniciativas paralelas aos cursos, entre elas, a participação em eventos pontuais (congressos, seminários, oficinas) e estudos nas zonais.

Ao falar sobre a organização dos cursos o **coordenador C3** afirma que

[...] tinha uma carga horária de trabalho...[...] foi com a língua portuguesa... em torno quase de 120 horas por ano [...] ou seja... é uma carga horária... que a gente... poderia dizer assim... já razoável... pra determinadas questões da linguagem já terem sido superadas

O **coordenador C3** demonstrou inquietações com relações aos resultados do trabalho desenvolvido, por não perceber os reflexos do processo de formação na prática pedagógica. A transposição dos conhecimentos teóricos, discutidos durante os cursos, em conteúdos didaticamente assimiláveis pelo(a)s aluno(a)s, ou seja, na atividade de transposição didática (PERRENOUD, 1993), que resulta da construção do “ conhecimento pedagógico dos conteúdos” (SHULMANN, 1986), um dos diferenciais da docência como atividade profissional, não acontecem instantaneamente, precisam de um tempo para ser (re)significadas e incorporados à prática.

A prática pedagógica de ensino de LM constitui-se por sua complexidade. Historicamente, o ensino de língua está marcado pelo peso da tradição. As experiências que o(a)s professore(a)s tiveram com o ensino de LM, durante longos anos de escolaridade,

⁶² ZEICHNER, K.M. & GORE J.M Using action research vehicle for student teacher reflection: a social reconstructionist appioach. In: NOFFKE e ETEVENSSON (eds) Educacional action research: becoming practically critical. Londres e Nova York. Teacher. Madrid Morata; La Coriña, Fundación Paideia.

enquanto eram estudantes, são tomadas como referências para o trabalho com a LM na escola. A esse respeito, Kennedy⁶³ (1990 apud Vieira-Abraão, 2002), “os professores adquirem marcas aparentemente permanentes de sua experiência como alunos que são difíceis de remover”.

Tardif (2003, p. 261) defende que “a inserção do professor em seu espaço de trabalho, experiências anterior ao exercício da profissão docente, se manifestam através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente”. Mas do que “um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos a formação de professores é o momento chave da socialização da configuração profissional” (NOVOA, 1995, p.18). Já que resultados positivos implicam “ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequadas ao estatuto de formação de docentes para EJA” (SOARES, 2002, p.113).

Nesse sentido, *os locus* de formação continuada devem proporcionar a(o) professor(a), momentos de socialização e de valorização de sua subjetividade, no que diz respeito aos seus saberes docentes construídos ao longo do seu processo de formação profissional. Segundo Nóvoa, cada professor(a) “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (2000, p.16, grifo do autor).

Suassuna (2000, p. 60), ao refletir sobre as novas perspectivas de ensino de língua, defende que “nós professores de língua materna, deparamos com uma situação de impasse; toda a prática tradicional está posta em questão e não nos parece muito claro, de imediato, que caminhos poderíamos ou deveríamos seguir”. Nessa perspectiva, o(a)s formadore(a)s deveriam dominar, entre outros saberes, os fundamentos teórico-práticos subjacentes ao ensino de LM, considerando, entre outros aspectos, as necessidades de aprendizagem do(a)s alunos(a)s da EJA.

Zeichner⁶⁴ (1997 apud GERALDI et al., 2003, p.244) referenda que seria “dicotômico cobrarmos que os professores façam coisas que nós mesmos não conseguimos fazer”. É nesse momento que “a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições

⁶³ KENNEDY, M. Policy Issues in teacher Education. East Lansing , Mitch: National Center for Research on Teacher Learning. 1990

⁶⁴ Ver nota 60.

formadoras” (SOARES, 2002, p.120). Destarte, a formação inicial e continuada do(a) professor(a) da EJA poderá ser uma alternativa para legitimação ou invalidação dos saberes docentes inerentes à prática pedagógica.

Sobre a opção pelo caminho teórico-metodológico, seguido durante os cursos de LM, o **coordenador C1** afirma

trouxemos uma nova concepção na formação de língua... com a F... com a questão de sociolinguística... da linguística textual... [...] para eles começar a refletir [...] mas quando a gente chega lá... cadê? Comé que eu vou trabalhar a gramática? Ai eu deixo a gramática de lado... porque eu [...] não tenho conhecimento... só sei dá a gramática daquele jeito... e uma gramática contextualizada não consigo trabalhar... até porque eu já esqueci... o que é o verbo... [...] já esqueci preposição... não sei nem comé que vou trabalhar isso... nessa perspectiva da linguística

O **coordenador C1**, ao tentar refletir sobre os saberes discutidos, durante os cursos, e a sua transposição à prática de ensino de LM, justifica o não avanço do(a)s professore(a)s em suas concepções, pelo fato de apresentarem lacunas conceituais provenientes de seus processos de formação inicial. A inclusão dos conteúdos trabalhados, no período dos cursos, no currículo da EJA, nem sempre serão suficientes para que haja uma mudança na prática. Muitas vezes, as discussões fomentadas não estabelecem relações diretas com os saberes ensináveis a(o)s aluno(a)s. Nesse sentido, Tardif (2003, p.37) defende que a prática docente “não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

As dificuldades da inclusão dos estudos linguísticos na escola, no contexto atual, é natural, já que “os estudos dos textos e do discurso são muito recentes para que seus princípios possam ser incorporados às práticas escolares sem dificuldades, sejam estas de ordem teórico-metodológica ou institucional” (MATÊNCIO, 2002, p.73).

Em EJA, a preocupação com o ensino de língua, tendo por base o texto, iniciou-se mesmo de forma incipiente, na década de 1980, conseqüentemente com os avanços das ciências linguísticas ocorreu um maior aprofundamento no final da década de 1990. Matêncio (idem, p.83) afirma que até a década de 60, na realidade, existiam outros grandes problemas

de ordem estrutural na universidade: discutia-se ainda o papel das pesquisas para o desenvolvimento das ciências profissionais no país, nesse contexto, a Lingüística estava apenas sendo introduzida nos cursos de formação de professore(a)s.

Ao questionarmos, se os estudos dos pressupostos teórico-metodológicos, durante os cursos, desdobravam-se em outros encontros progressivamente, partindo-se dos saberes da experiência para paulatinamente construir novos conhecimentos, o **coordenador C5** afirmou que

a coisa aparecia... nós estávamos no curso discutindo o ensino da língua portuguesa... então aparecia nessa perspectiva que tava sendo trabalhado... àquela concepção de linguagem... então aparecia durante as zonais... sem necessariamente... a gente pensar na progressão dessas temáticas

O **coordenador C5** reconhece que não havia uma preocupação, no processo de formação, com a progressão dos pressupostos teórico-metodológicos discutidos. Ao longo de um processo de formação, naturalmente, o(a)s professore(a)s podem demonstrar dificuldades em compreender os temas abordados. Desta forma, o encontro subsequente, como se tratava de um processo de formação continuada, poderia ser um momento privilegiado para refletir os pressupostos que ainda não foram compreendidos, e avançar no já sabido. O processo de aquisição de conhecimento não acontece em apenas alguns encontros, mas paulatinamente através de estudos, experimentação e reflexão. Nessa direção, Torres (1999), propõe, entre os princípios norteadores, as políticas no campo da formação docente, a necessidade de articular a formação inicial e formação em serviço. Essa articulação, é inerente à própria concepção de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência, entendida com um contínuo ao longo da vida.

A definição dos pressupostos teóricos a serem discutidos, durante os cursos de LM, pautavam-se também em análise das produções escritas do(a)s aluno(a)s, como podemos constatar no depoimento do **coordenador C5**.

a gente tava estudando gêneros textuais... as marcas lingüísticas do gênero bilhete... antes de estudar [...] as marcas lingüísticas do gênero... levou as produções dos alunos... [...] diante dessa produção... a gente analisou o estudo do gênero

Na definição dos pressupostos teóricos a serem discutidas, segundo o coordenador C5, levava-se em consideração o conhecimento prévio do(a) aluno(a) sobre o gênero textual, inferidos a partir de suas produções, proveniente de suas práticas sociais ou escolares, essa estratégia mostra-nos a tentativa de aproximar os conteúdos trabalhados, durante os cursos , e os saberes do(a)s aluno(a)s. Nesse sentido, Kleiman postula que

é preciso partir das situações de fora do contexto escolar e dar-lhe uma significação dentro do contexto da escola, pelo enriquecimento e pela ampliação das concepções e representações que o aluno traz em relação à escrita, do desenvolvimento de gêneros escolares que sejam úteis para a aprendizagem e da criação de situações significativas de uso da escrita que extrapolem os limites da sala de aula. (2001, p. 242)

O respeito aos saberes do(a)s aluno(a)s da EJA, saberes socialmente construídos, sobre os usos e as funções da leitura e da escrita, pressupõe aceitar que os conteúdos discutidos na escola devam manter relações com as práticas sociais de uso da linguagem fora dela. Para isso é preciso desmitificar, por meio de eventos de formação, perspectivas obsoletas de ensino de LM na escola.

Arelada ao descaso governamental, com relação ao processo de profissionalização docente, segundo Messina (2002, p. 11) “ as inovações na formação inicial docente não foram incorporadas as problemáticas da educação de pessoas jovens e adultas, nem a perspectiva de educação permanente”. Para a autora ainda, nesse contexto, a formação do educador de adulto “ continua segregada ou passou a fazer parte das tentativas de formação dos professores e das professores do ensino regular, sejam em âmbitos federal, estaduais e/ou municipais” (idem, ibidem). Embora, percebemos indícios de algumas tentativas de propostas de estruturação, de formação contínua em contextos isolados.

Os cursos de LM pautaram-se em estratégias específicas. No que diz respeito a seleção dos conteúdos tentou-se ouvir o(a)s professor(a)s, antes de selecionarem os conteúdos, referendamos, posteriormente, como esse processo aconteceu.

2.2 Seleção dos conteúdos: definições e redefinições

Tem sido lugar comum, durante os eventos de formação de professor(a), a definição dos conteúdos tomarem como parâmetros: orientações da proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental da EJA: apoio em propostas curriculares de outras modalidades de ensino e/ou podem ser estruturadas pelo(a)s formadore(a)s ou pelas equipes das Secretarias de Educação (estaduais e/ou municipais). Segundo Zabala (1998, p. 30) o termo conteúdo normalmente foi empregado para “expressar àquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teorias”.

Em Maceió, a definição dos conteúdos abordados, durante os cursos de LM, seguiram inicialmente as orientações do(a)s coordenadore(a)s do DEJA, como podemos perceber no depoimento da **Formadora**

quando eu fui convidada... para participar como formadora [...] da formação continuada [...] primeiro ela me deu uma temática... por sinal temática de texto [...] como [...] introduzir o texto na educação de jovens e adultos... e [...] caminhando toda a aquisição da linguagem... toda essa parte... como é passar os conhecimentos de língua para os estudantes da EJA... que têm um conhecimento de mundo que lhe é peculiar [...] que buscasse no próprio aluno da formação continuada... aquilo que eles mais gostavam... que precisavam... então é o primeiro curso... um curso que alguém me desse um tema... foi exemplo como estudar o texto...

A formadora afirma, no extrato acima, que inicialmente recebeu do grupo gestor do DEJA⁶⁵, na época, a sugestão de iniciar o processo de formação a partir das discussões teórico-metodológicas sobre a introdução do estudo do texto na EJA. Posteriormente, outros conteúdos foram desdobrando-se: aquisição da linguagem e como ensinar a LM a(o)s aluno(a)s da EJA, considerando seus conhecimentos de mundo, de linguagem oral e escrita construídos em suas relações sociais.

A necessidade de inclusão do estudo do texto, nas aulas de LM, vem sendo discutido por diversos pesquisadores (KOCH, 2002; MARCUSHI, 2002; GERALDI, 1997; 2003; TRAVAGLIA, 2003; SANTOS et al 2004). No entanto, a inserção do texto, na sala de aula, enquanto objeto de estudo, principalmente na EJA, apresenta-se ainda timidamente. Segundo Fávero e Koch (1988, p. 25), o texto é qualquer passagem, falado ou escrito, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto.

Observamos, no contexto escolar, a persistência dos estudos gramaticais descontextualizados, quase exclusivo, nas aulas de LM em detrimento do ensino de outros aspectos lingüísticos. Bagno (2002, p. 17), ao falar sobre o ensino de língua, afirma que

ao longo do tempo foi acontecendo um fenômeno bastante curioso. A gramática, que, por opção consciente de seus fundadores só cuidava da língua escrita literária, começou a ser usada como um código de leis, como uma régua para medir todo e qualquer uso oral ou escrito de uma língua. Assim, transformando em instrumento de poder e dominação de uma parcela pequena da sociedade sobre todos os demais membros dela, a GT foi avançando, conquistando terreno, impondo seu domínio: a partir de um pequeno setor do universo total da língua.

Posteriormente, segundo a **Formadora**, o(a)s professore(a)s foram convidado(a)s a sugerirem os conteúdos:

⁶⁵ Alguns componentes do DEJA em parceria com o CEDU-UFAL, e uma professora do departamento de letras e lingüística, da mesma universidade, desenvolvem pesquisas científicas direcionadas a lingüística em interface com a educação. Esse vínculo pode justificar a escolha da abordagem teórica que permearam as discussões durante os cursos de formação.

Então:: o que eu quero dizer... é que... o primeiro encontro [...] me deram a temática... porque aí... eu vi como adequar esse tema as professoras... as que estavam sob minha custódia... mas os temas seguintes... eles provieram da necessidade dos próprios professores... então:: o bonito é que eu tinha um acompanhamento do grupo... e:: o grupo ia sentindo a necessidade [...] do que eles estavam precisando... então:: o tema seguinte [...] ou que iria ser a grande temática do outro [...] seria centrada nos próprios formandos... naqueles que estavam na formação continuada

O depoimento da formadora demonstra-nos que o(a)s professore(a)s atuavam sugerindo os conteúdos que deveriam ser trabalhados durante os cursos de LM. Se o(a)s professore(a)s desconhecem os conteúdos específicos das ciências lingüísticas, não poderiam sugerir-los. Desta forma, as sugestões do(a) professor(a)s, embasadas em suas experiências de vida e profissional, foram ressignificadas pela formadora. Os motivos que podem levar o(a)s professore(a)s a envolverem-se em uma proposta de formação, socialização de suas experiências e interesses são àqueles relacionados às necessidades específicas do ensino (GARCIA, 1995)

A seleção dos conteúdos problematizados, durante os cursos, foram delimitados a partir das necessidades de aprendizagem do(a)s professore(a)s, sobre o ensino de LM, segundo o **coordenador C3**

[...] a escolha dos nossos temas... e aí foi uma coisa... que nós sempre batemos desde o início... era de que... primeiro teríamos que ouvir o professor... mas também... o ouvir não ficasse somente em eu vou atender tudo que ele tá pedindo... a gente até que colocava como sendo muitas vezes a necessidade dele... a gente levava ele a refletir... se era realmente aquilo... já que muitos estão atrelados a questão muito da prática pela prática da oficina.

Nessa passagem, o **coordenador C3** mesmo querendo demonstrar que a equipe do DEJA mantinha-se numa postura democrática na seleção dos conteúdos, deixou transparecer os limites dessa liberdade, ela tinha um caráter restrito, submetia-se, posteriormente, à análise do grupo gestor do DEJA que definia, por sua vez, a pertinência das solicitações.

O coordenador C5, sobre o critério de escolha dos conteúdos, afirma que

essa definição... ela era tomada... a partir das sugestões dos professores... da reflexão [...] da avaliação desses encontros... tanto dos cursos... quanto das zonais... a partir dessa avaliação... [...] o Departamento ia fechando a temática

Nessa perspectiva, devemos manter-nos em alerta, quanto a coerência entre discurso e prática já que, no contexto pedagógico, segundo Nóvoa (1999, p. 158) inovações, mudanças, criatividades, autonomia, “tornaram-se termos que brilham no discurso oficial da sedução, mas que não escondem a realidade da rotina estritamente regulamentada e a mediocridade de condições de trabalho que limitam, em larga medida, a vivência nos espaços escolares”.

Dado o exposto, para que o(a) professor (re)direcione a sua atuação no ensino da leitura e da produção de texto, ele(a) precisa tomar consciência de sua concepção sobre gêneros textuais, sobre a linguagem, sobre práticas sociais de uso da língua em diversos contextos, mas precisa sobretudo conhecer quais são os processos cognitivos envolvidos na atividade de leitura e na produção de textos. Precisam ainda, refletir sobre a didática do ensino da leitura e da produção de textos, sobre progressão escolar, sobre currículo, entre outros aspectos. Nesse sentido, refletirmos nos encontros de formação apenas sobre os conteúdos curriculares podem não garantir mudanças na prática, é preciso compreender também como acontece o processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Sugestões, releituras e definições: os conteúdos trabalhados nos cursos de LM

Durante os cursos de LM foram trabalhados conteúdos⁶⁶ procedimentais, atitudinais, conceituais⁶⁷ entre outros. No entanto, como investigamos um processo de formação já

⁶⁶ Concordamos com Zabala (1998, p.30) ao defender que “devemos nos desprender da leitura restrita do termo “conteúdo” e entende-lo como tudo se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas como também incluem as demais capacidades”.

⁶⁷ Segundo Zabala (1998, p.42), os conteúdos e os princípios são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetivos ou símbolos que tem características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos e que normalmente descrevem relações causa efeito ou de correlação.

vivenciado, não encontramos dados suficientes para analisarmos todos os conteúdos abordados. Desta forma, os conteúdos conceituais foram nosso foco de análise.

A tabela 2 sintetiza os conteúdos trabalhados nos cursos⁶⁸ de LM:

TABELA 2 – CONTEUDOS TRABALHADOS

Proposta de trabalho ⁶⁹
<p>Ementa: Levar os professores a refletirem sobre sua prática pedagógica à luz das teorias lingüísticas da aquisição da linguagem, com enfoque sóciointeracionista.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As concepções de linguagem • As teorias sóciointeracionista • Considerações entre a oralidade e a escrita • Análise de texto
<p>Ementa: Compreensão do lugar da Lingüística Textual em relação às demais ciências, com foco na sua definição histórica e no seu objeto de estudo.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Lingüística textual em relação às ciências da linguagem • A Lingüística textual: definição, origem, objeto de estudo e principais precursores • Conceitos-chaves da Lingüística textual • Caracterização das relações entre língua falada e língua escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Frase, texto, discurso, tipo textual e gêneros discursivos⁷⁰ • Ensino de Português • As condições de produção do discursos • Paráfrase e polissemia • A enunciação • Competência textual • Gêneros textuais: comédia, charge, Lead, piada, poemas, Cartum, caricatura, tiras, manchetes, artigo de jornal, propaganda e fábulas

Fonte: Registros dos cursos

A tabela 2 nos demonstra que, durante os cursos de LM, foram discutidos alguns princípios epistemológicos da lingüística textual com enfoque sóciointeracionista. Com o

⁶⁸ Os cursos fundamentaram-se em Bakhtin (2004); Citelli (1994); Costa Val (1999); Fávero (1983). Koch (1991; 1984); Marcuschi (1983; 2000); Meurer (1997); Santos (1999); Geraldi (2003); Possenti (2003), entre outros.

⁶⁹ Esse quadro foi montado a partir das informações coletadas nos textos “propostas de cursos”. Na inexistência de registro sobre o processo de formação, não foi possível recuperar todos os conteúdos trabalhados, porém a partir das análises das entrevistas percebemos que esses foram os conteúdos mais discutidos.

⁷⁰ Conteúdos recuperados a partir de textos trabalhados durante a formação

objetivo de conduzir o(a)s professore(a)s à reflexão sobre suas práticas de ensino de LM a partir dos pressupostos da lingüística textual; à compreensão do lugar da lingüística em relação às demais ciências; as características dos gêneros textuais; e as relações lingüísticas estabelecidas pela textualidade.

É interessante observarmos que grande parte dos conteúdos sistematizados, na tabela 2, referem-se as definições de pressupostos epistemológicos da lingüística textual, saberes disciplinares específicos par ao professor de LM. Mas,, não, necessariamente, ensináveis a(o)s aluno(a)s do Ensino Fundamental da EJA. Nesse sentido, é necessário que o professor compreenda os pressupostos teóricos discutidos, reflitam sobre a sua relevância, a teorização sobre a prática, e encontrem através de discussões coletivas respostas para suas inquietações sobre a prática de ensino de língua.

O critério para definição de conteúdos, abordados, em encontros de formação, pressupõe uma concepção de linguagem. Nesse sentido, Geraldi postula que

a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino. (2003, p.45).

A concepção de linguagem adotada pelo(a) formador(a) poderá ser um elemento propulsor de mudanças no tratamento teórico-metodológico dos conteúdos trabalhados durante as práticas de formação. Na realidade, se almejamos formar jovens e adultos letrados capazes de interagir competentemente, fazendo uso da leitura e escrita em diversos contextos sociais, sabemos que não é apenas o conhecimento teórico-metodológico dos fundamentos da lingüística que “irá proporcionar aos profissionais de ensino de língua materna posturas mais eficazes em sala de aula” (MATÊNCIO, 2002, p. 85). Embora seja um dos aspectos essenciais, referenda a questão posta por Freire (1998, p. 90) “como alfabetizar sem conhecimento precioso sobre aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia sobre técnicas e métodos de ensino da leitura e da escrita?”

A **Formadora** afirma que a sua opção metodológica se apoiava nos conhecimentos da lingüística com enfoque sóciointeracionista. Desta forma, segundo ela. “ todas as temáticas foram temáticas ligadas ao sóciointeracionismo. Houve até uma época em que se pensou em

dá uma só de gramática”. Na referida abordagem, através da interlocução e das relações entre os seres humanos. Para Marcushi (2003, p. 33), nessa perspectiva, a “fala e a escrita apresentam dialogicidade; usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociações, situacionalidade, coerência e dinamicidade”.

No ensino das modalidades lingüísticas oral e escrita, durante as aulas de LM, não se trata de privilegiar uma em detrimento da outra, mas compreendê-las como formas de enunciação, com características próprias, que precisam ser apropriadas por seus usuários. Precisamos compreender que “a comunicação é de natureza social” (BAKHTIN, 2004). A língua e o sujeito se constituem nos processos interativos (GERALDI, 2003). Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo (BAKHTIN, idem). É inegável, portanto, a necessidade de uma revisão crítica dos cursos que tematizaram o ensino da LM, seja na formação inicial ou continuada do(a) professor(a) para que, conseqüentemente, seu ensino se aproxime mais das reais necessidades de aprendizagem de uma língua.

2.4 As dificuldades do processo de formação em LM

A formação continuada do(a) professor(a) é um processo influenciado e determinado por fatores de natureza social e político, os quais interferem desde a implementação de iniciativas de formação até o desenvolvimento desse processo. Nesse contexto, o(a) professore(a)s para participarem das iniciativas de formação oferecidas pelos órgãos governamentais precisam superar inúmeras dificuldades (disponibilidade de carga horária, recursos para deslocamentos, problemas familiares , entre outros).

Em Maceió, os cursos de formação em LM receberam interferências de diversos fatores de naturezas complexas. Sobre as dificuldades surgidas, o **coordenador C5** afirma que

a maioria dos professores tinham dificuldades... a partir do amadurecimento das discussões... dos encontros de língua portuguesa... a gente foi avançando... com relação a algumas questões... mas assim... envolvidas por questões pessoais... sociais... econômicas... não avançou tanto:: quanto se estava esperando [...]

O depoimento do **coordenador C5** nos leva a defender o pressuposto de que em qualquer processo de formação, precisamos conhecer a singularidade do(a) professor(a), com relação as suas dificuldades pessoais e sociais. A realidade na qual estão inseridos é populosa, por um lado, de incertezas, desilusões, mal está docente (ESTEVEZ, 1991). Por outro lado, podem impulsionar motivação, prazer e/ou perspectiva de mudança. Para isso, o conceito de coletividade deve ser invocado, a fim de que os cursos de formação de professor(a)s sejam percebidos como espaços de produção coletiva, no qual ele(a)s se sintam a vontade para socializar suas dúvidas, dificuldades pessoais, perspectivas, valores éticos e experiências. Segundo Tardif (2003, p. 241) “o principal desafio para a formação de professores nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo”.

Além dos impedimentos pessoais, a inadequação da escola às camadas desprivilegiadas, a precária formação do(a) professor(a), atrelada ao fracasso do ensino de LM, tradicionalmente, vêm reforçando o insucesso do(a) aluno(a) no domínio da leitura e da escrita, entre outras habilidades. Nesse sentido, Kleiman (2001) afirma que devido à sua formação acrítica em cursos sem leitura e sem escrita, esses alfabetizadores não conseguem evitar a frustração e o fracasso do cotidiano da aula. Eles poderão até, alfabetizar, mas, certamente, não formarão sujeitos letrados que utilizam a escrita para o seu desenvolvimento e o do seu grupo social”.

Nesse sentido, o(a) professor(a) ao adentrar em cursos de formação, muitas vezes, procura respostas para seus problemas cotidianos no intuito de superar suas dificuldades. Os eventos de formação, nesse contexto, configuram-se numa possibilidade de ressignificar a prática. O **Coordenador C1** demonstra essa perspectiva ao afirmar que

não pense que é fácil... você levar um curso... quando você começa pela concepção de língua... quando você começa por todas aquelas coisas... pra poder chegar e tal... mas eles querem saber... ‘mas eu quero saber como eu vou fazer’... porque o aluno também tem pressa... [...] então::: têm todas essas dificuldades...

No extrato, a **coordenadora C1** defende que propor um curso abordando conhecimentos teóricos, sem de certa forma estabelecer relação com a prática pedagógica, torná-se uma ação difícil. O(a)s professor(a)s querem saber o que devem fazer com os conhecimentos discutidos. Transformar os conhecimentos teóricos trabalhados, durante os

curso, em conhecimentos didaticamente ensináveis, essência da docência, é uma atividade desafiadora. Nesse sentido, o(a) professor(a) precisa, nos encontros de formação, apoiado em reflexões coletivas, encontrar possíveis respostas para seus questionamentos. Para ultrapassar a dicotomia teoria-prática, da forma como tradicionalmente se apresenta, é preciso, segundo Kramer

superar a concepção instrumental de linguagem⁷¹ que está subjacente aos cursos de formação de professores em serviço, pois estes pretendem transmitir conteúdos sobre a linguagem, sem se dispor a pensar essa linguagem e sem conhecer a linguagem praticada e produzida naquela experiência de formação

Em uma perspectiva de formação que adota como ponto de partida o(a) professor(a) – seus interesses, seus conhecimentos, suas experiências, a pergunta que deveria ser posta é o que o(a) professor(a) sabe sobre o ensino de LM?

O **coordenador C5** aponta um dos entraves do processo de formação “a resistência do professor ao novo... a resistência em fazer... até porque... eles não conseguiram fazer também... então assim:... são duas dificuldades básicas. Nesse caso, o **coordenador** acredita que a resistência à incorporação dos novos saberes à prática, justifica-se pelo fato do(a) professor(a)s não saberem como transpô-los, ou seja, são dificuldades provenientes da relação teórica-prática subjacente a uma determinada postura pedagógica. Devemos considerar também que as discussões sobre o ensino de LM, na escola, ‘por serem estudos recentes, ainda carecem de propostas de aplicação ao ensino.

A fragilidade na formação inicial do(a) professor(a) parece ser evidenciada ainda no depoimento do **coordenador C4**

a gente via... a fragilidade da própria formação inicial deles... não tinham porque determinadas questões [...] a gente apresentava pra eles... que deveriam ter sido trabalhados na formação inicial

As dificuldades conceituais apresentadas pelo(a)s professor(a)s são percebidas pelo **coordenador C4**. Considerando que pouco(a)s professor(a)s, durante sua formação inicial,

⁷¹ Koch (2002, p. 14) afirma que a concepção de linguagem como estrutura, por seu turno, corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer lingüístico, quer social.

tiveram a oportunidade de aprofundar e/ou (re)elaborar seus saberes lingüísticos, constatamos a necessidade de repensar a trajetória de formação continuada ao intencionar mudanças na postura de ensino de LM. Dionísio (200, p.82) postula que, “ recai, sobre os cursos de formação de professores, especificamente sobre os cursos de lingüística que os graduandos possam perceber como selecionar e como orientar os conteúdos de linguagem para o Ensino Fundamental e Médio”.

Tardif (2003) defende que um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outro, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, é um ator no sentido forte do termo, isso é um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade docentes, podemos observar essa constatação no depoimento da **coordenadora C5**

a maioria dos professores tinham pedagogia... existia... assim... uma grande dificuldade nossa de apropriação [...] dessa reflexão... sobre o ensino de língua portuguesa [...] a gente conseguiu avançar muito... a partir desses encontros... [...] entretanto a gente ainda tinha uma barreira[...] fruto da nossa formação inicial [...] de nossa formação do ensino fundamental... de ensino médio... da dificuldade de produzir... de compreender o texto escrito principalmente... essas dificuldades... conseqüentemente dificuldades também em nossa prática pedagógica... nós não conseguimos fazer isso com muita clareza... [...] achávamos quase que impossível... fazer essa transposição... daquilo que nós estávamos estudando para a nossa prática pedagógica... nos tínhamos muita dificuldade [...]

O depoimento da **coordenadora C5** aponta os principais fatores que dificultaram a qualidade do processo de formação implementado pelo DEJA. Esses fatores podem ser resumidos em: I) a maioria do(a)s professore(a)s foram formados para lecionar em outras modalidades de ensino, apresentam lacunas de formação quantos aos fundamentos lingüísticos; II) essa realidade acarreta dificuldades na apropriação dos conhecimentos discutidos nos cursos; III) não tendo clareza dos aspectos discutidos seria quase impossível transpô-los à prática.

A heterogeneidade de tempo de atuação na EJA, também apresenta-se enquanto desafio a ser superado. Segundo o **coordenador C4**

um outro desafio... era a questão de termos dois públicos distintos na rede... um grupo que já tinha uma certa caminhada... que entrou na rede... no concurso de 1994...

então:: determinadas questões metodológicas mesmo.. já estavam até superadas... então... não daria pra ta trazendo ela de volta... repetindo... e um outro... que não tinha essa caminhada...

A heterogeneidade do grupo de formação, com relação a experiência profissional, participação nos eventos de formação e a rotatividade docente são aspectos a serem considerados quando se almeja desenvolver uma formação comprometida com a aprendizagem do grupo. O discurso do **coordenador C4** demonstra-nos a necessidade de (re)pensar o modelo de formação implementado. Para o sucesso desse investimento, o ciclo de vida profissional de professores deve ser considerado no momento em que se planeja essa formação, como referenda Candau

para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (1996, p. 143)

A heterogeneidade é constitutiva dos seres humanos. Os saberes docentes são plurais e heterogêneos (TARDIF, 2003). Mesmo que tenhamos um grupo de professore(a)s que iniciaram o processo de formação ao mesmo tempo, nunca teremos um grupo homogêneo. Para Tardif (idem, p.263) os saberes profissionais também “são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino; eles são antes, ecléticos e sincréticos”.

Dado o exposto, não basta definir o profissional que se deseja formar, mas precisa-se compreender e atentar para o profissional que estão em formação, como alerta Arroyo

não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer, possam, por um passe de mágica, alterar o histórico oficial de mestre que os professores repetem? É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mas moderno e atualizado de educador. O grave não é, apenas essa ingênua pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidades de elaborar um projeto da escola, por exemplo, ou como aprender novos critérios de enturmação de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam ao cerne do ofício de mestres do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é

historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação. (1999, p. 145)

Não obstante, o investimento na formação continua de professore(a)s, com a finalidade de alterar a prática pedagógica, só faz sentido quando esta formação tiver como princípio organizador o atendimento às necessidades formativas do(a) professor(a).

2.5 O lugar do(a)s professore(a)s nos cursos: agentes ou pacientes?

O *locus* de formação deve configurar-se num espaço coletivo de construção de saberes docentes, através de práticas de socialização de experiências, discussão coletiva – sobre os problemas do cotidiano escolar, e, incentivo à prática de pesquisa. Segundo Kleiman

a formação continua do professor é um processo que tem sido comparado à atividade de pesquisa. Não havendo respostas prontas, mas perguntas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. As respostas seriam obtidas por meio de metodologias que, de fato se assemelham à metodologia de um pesquisador que procura, nos dados empíricos, respostas aos seus questionamentos (2001, p.207).

]

A formação, nessa moldura, proporcionaria o crescimento profissional do grupo. Exigindo, do(a) formador(a), para isso, uma postura interativa, entre professor(a)-formador(a), possibilitando a construção de conhecimento mútuo. Matêncio, ao refletir sobre a formação continuada do(a) professor(a) de LM, defende que

os cursos de formação de professores deveria compartilhar da visão, existente em outros setores, de que o educador pode e deve dar continuidade à sua formação, em um processo de reflexão e de troca contínua com outros profissionais. Não estou propondo, nesse sentido, que os cursos de formação incorporem a visão histórica de que a formação dos professores é incompleta, pois é exatamente essa concepção que leva a tentativa de se suprimir as lacunas durante o exercício profissional (2002, p. 86)

Nessa perspectiva, professore(a)s e formadore(a)s assumem uma postura de agentes do processo de formação, desmontado a concepção de espaço de formação enquanto depósito de conhecimento. Se almejamos (re)significar os saberes docentes, através do processo de

formação continuada, seria necessário compreendermos como se dar o processo de aprendizagem humana. Segundo Vieira-Abrahão

o conhecimento é construído por meio da reflexão sobre os reais problemas encontrados e por meio de teorias que se fazem necessário para a compreensão e busca de soluções. [...] Considerando necessário que o aluno-professor tenha acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino, mas que os mesmos não sejam apresentados de forma impositiva e dogmática, como verdades únicas e aplicáveis a qualquer contexto (2002, p. 65).

Sob essa perspectiva, a heterogeneidade da formação do(a) professor(a) da EJA, aliado as suas reais condições de trabalho, a seleção dos conteúdos, a opção metodológica, os avanços e recuos na progressão dos conteúdos, a relação com as outras áreas do conhecimento, bem como a reflexão sobre a transposição didática, entre outros aspectos, são elementos a ser considerados ao propor cursos de LM.

O(a) professor(a), muitas vezes, mesmo assumido uma postura política passiva mediante os rumos da formação continuada implementada (a nível nacional, municipal ou estadual) -, possui expectativa, interesse, angústia, opiniões com relação à formação recebida. Deixá-lo(a) falar sobre suas expectativas poderia contribuir para o traçar de novos rumos para a formação continuada. Sobre isso a **professora P5** relata que

quando organiza essa formação... se havia uma pesquisa... havia um interesse de saber... qual a necessidade do professor... o que (...) a professora gostaria... que necessidades ela tinha... então havia antes essa preocupação... de dá essa formação a partir da necessidade do professor...

O discurso da **professora P5** revela que havia, por parte da equipe do DEJA, a preocupação em conhecer as necessidades teórico-metodológicas do(a)s professore(a)s, sobre o ensino de LM, e, a partir daí, montar cursos que possibilitassem superar as lacunas provenientes do processo de formação do(a)s professore(a)s. Nóvoa (1995) defende que os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação. Alarcão (2003, p. 115), nesse sentido, afirma que “qualquer formando é sujeito e não objeto de formação e que só é efetiva se for significativa para quem se forma”.

No contexto atual, formar o(a) professor(a) para ensinar a LM, principalmente na EJA, cujos aluno(a)s almejam, entre outros aspectos, apropriarem-se da cultura letrada, é um processo complexo. Muito(a)s professore(a)s acreditam ainda que ensinar a LM significa, “inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas corretas, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade lingüística real, cobrar o conhecimento – através de práticas de memorização, repetições mecânicas” (BAGNO, 2001, p. 10). Essas práticas, de ensino de língua, desprovidas de função social, muitas vezes, podem reforçar a condição de sujeito aprendiz, analfabeto funcional. Contrapondo a essa perspectiva, os encontros de formação devem aguçar no(a) professor(a) a percepção de que estudar e ensinar a língua é

não se contentar com o que vem pronto, é não querer reproduzir sem crítica uma doutrina transmitida intacta durante séculos a fio. É buscar construir seu próprio conhecimento, é contrastar a diferença entre o que é e o que alguns poucos acham que *deveria ser*. (BAGNO, *ibidem*, grifo do autor).

Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares da LM destinados ao ensino fundamental de jovens e adultos, deveriam ser tratados em níveis de abrangência e complexidade necessária a (re)significação de conhecimentos e valores adquiridos, pelo(a)s aluno(a)s, em suas práticas sociais. Para isso, o(a) professor(a) da EJA precisa assumir uma postura de pesquisador. Ou seja, conhecer através do diálogo e da problematização os saberes discentes sobre a LM em uso, para através de práticas significativas de reflexão sobre a língua, aprender a usá-la em diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, Freire afirma que

fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a buscar a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se percebe e se assumi, porque professor, como pesquisador. (1998, p. 32)

O(a)s professore(a)s, durante os cursos, foram convidados a refletirem sobre os conhecimentos e as dificuldades do(a)s aluno(a)s com relação ao uso da modalidade lingüística escrita, como aponta o depoimento da **professora P5**

sempre assim... ela trazia... [...] material... apostila... mas também... principalmente o material do aluno... sempre... estudado junto... a gente avaliava... a gente colocava como levava os textos dos nossos alunos pra que a visse... [...] produzidos pelos nossos alunos... assim... de uma forma bem mais prática... não meu aluno está escrevendo... assim... não o que eu posso diante do proposto dessa formação [...] como eu posso trabalhar? [...] para a melhoria da escrita dele? da compreensão da escrita dele? então aí... aqueles outros recursos... [...] e vídeos... também... [...] retroprojetor... recursos assim... pra mim foi fundamental ... [...] a produção dos alunos... a gente tava trabalhando com os alunos... vê fazer a pesquisa sobre... observar assim... realmente assim a fonte... nosso objetivo... este meu aluno está assim... o que eu posso fazer pra enriquecer a aprendizagem.

No discurso da **professora P5**, observamos alguns indícios de que o(a)s professore(a)s participaram do processo de definição dos saberes docentes trabalhados, durante os eventos de formação. Essa participação aconteceu à medida que o(a)s professore(a)s interagirem com seus pares, socializando as produções do(a)s aluno(a)s e buscando sugestões de encaminhamentos teórico-metodológico, capazes de possibilitar o avanço do(a)s aluno(a)s no domínio da escrita. Tardif (2003, p. 298) afirma que “só os próprios profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares”. Para o autor ainda, a competência e a incompetência de um profissional só pode ser avaliadas por seus pares.

A formação continuada poderia contribuir para o (re)significar o ensino de LM na escola. Nessa perspectiva, Nóvoa afirma que

toda formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação. E não há projeto sem opção. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passaram pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto. (1995, p. 31).

Dado o exposto, a formação continuada do(a) professore(a) almeja ressignificar a prática pedagógica. Por isso, a implementação de qualquer política de formação pressupõe o planejamento de ações, a definição de pressupostos epistemológicos, a valorização dos saberes docentes e da pessoa do(a) professor(a). A formação continuada do(a) profissional da educação é um processo lento, complexo⁷², angustiante para quem se forma, é também uma possibilidade de perceber outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

⁷² Como reconhece Perrenoud (1993, p. 102-103) ‘complexo’, consolidado e enfraquecido pelos *feed-back* que o professor recebe no dia-a-dia

2.6 Cursos de LM: uma avaliação a vários olhares

Ouvir as percepções do(a)s professore(a)s, coordenadores e professora formadora sobre o processo de formação, poderia ser um dos caminhos para ressignificar a própria formação, esse ressignificar implica mexer com o paradigma⁷³ vigente de concepção de formação do(a) professor(a) – podendo contribuir para formação de professore(a)s técnicos⁷⁴ ou práticos – reflexivos.

2.6.1 A voz das professoras

Ao participarem do processo de formação, os sujeitos investigados, expõem suas impressões, socializam aspectos, muitas vezes, silenciados pelo(a)s implementadore(a)s de políticas de formação, mas não apagados da memória do(a)s professore(a)s. Como podemos constatar no discurso da **professora P1**

pra mim... experiência pessoal... foi fantástico [...] porque foi uma formação assim... com os melhores professores... com doutores da universidade... aproxima muito a gente da academia,.. foi [...] uma formação bem acadêmica... a ligada a academia... então foi uma conquista... o município ofereceu... que eu não tinha visto ainda de 1^a. a 4^a. de educação infantil... que em jovens e adultos agente teve essa oportunidade

No depoimento da **professora P1**, constatamos que os cursos de LM permitiram uma aproximação entre os saberes docentes empíricos (adquiridos pela experiência) e os saberes profissionais e curriculares discutidos nas academias. Essa experiência, avaliada, de forma positiva, já que, entre outros aspectos, foi uma das primeiras oportunidades que o(a)s professore(a)s tiveram de participar de eventos de formação coordenados por profissionais

⁷³ Usamos o conceito de paradigma tal como é apresentado por Kuhn (1987), um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham.

⁷⁴ Segundo Shön (2000, p. 15), a racionalidade técnica diz que os professores são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionam os meios técnicos mais apropriados para o propósito específicos.

habilitados na área. A relevância dos cursos para o processo de formação profissional foi percebida pela **professora P3**, ao afirmar que

eu acho que todos os cursos são ótimos [...] todos os cursos você tá melhorando sua maneira de trabalhar... e o seu conteúdo... eu acho muito interessante que ele permaneça tendo...

Os cursos para a professora P3 são entendidos enquanto uma “boa oportunidade” de aperfeiçoamento profissional. Muitas vezes, influenciadores de mudanças na prática docente, crescendo na formação do(a) professor(a) saberes profissionais, curriculares e experiências.

A falta de familiaridade com os pressupostos epistemológicos da LM fpo percebida pela **professora P1**, como um dos aspectos que precisam ser considerados

pra mim... eu queria mais... acho que a questão [...] da língua portuguesa pra gente... era uma coisa nova... nós não somos da área... a formadora tinha uma paciência fantástica... ela também... tinha que ir mais devagar [...] porque nós éramos maioria de outras áreas ... então... eu acho que foi fantástico assim muito... muito... muito... muito... muito bom... um nível muito alto... a gente teve conhecimentos de teorias que a gente não tinha acesso... fiquei até empolgada... querendo ir para a área de letras... mestrado por ai na época...

A **professora P1** aponta quatro aspectos que precisam ser considerados no desenvolvimento das propostas de formação: a) a falta de familiaridade com a área; b) a interação formador(a) – professores(a)s; c) o caráter inovador dos conhecimentos científicos, muitas vezes, não acessíveis a muito(a)s professore(a)s, principalmente da EJA; d) a influência dos cursos na escolha de um posterior aperfeiçoamento. Para ela, esses aspectos, ao serem considerados, foram importantes no desenvolvimento do processo de formação.

A relação entre os conteúdos abordados nos cursos de LM, e as necessidade de ensino de língua na prática, não foram percebidos pela **professora P6** como demonstra o depoimento:

olha eu vejo assim... conhecimento bom... eu não digo bom... porque eles não estão [...] na sala de aula como nós... na vivencia com jovens e adultos... eles já têm uma visão de professor universitários [...] mas existia essa [...] troca de idéias professor estou fazendo assim... [...] olha era muito aberto os encontros [...] onde a gente se colocava a nossa maneira... e via a argumentação deles

O depoimento da **professora P6** revela sua percepção sobre o distanciamento entre os conhecimentos trabalhados, durante os encontros, e os conteúdos ensináveis a(o)s aluno(a)s da EJA. Mesmo assim, considera relevante a troca de experiência entre formadora e professora(a)s, possibilitados nos momentos de formação. A professora aponta também a dinâmica do processo de formação no qual poderia expor suas concepções e estabelecer relações com a perspectiva teórica da formadora.

2.6.2 A voz da formadora

No caminho desta pesquisa, entendemos que qualquer *locus* de formação configura-se em um espaço de aprendizagem. No qual, constantemente, professore(a)s estabelecem, nessa prática educativa, trocas de conhecimentos. Freire considera que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que,

ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em funções de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, idéias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Os reflexos dos programas de formação de professore(a)s incidem diretamente na prática docente. Por um lado, um(a) professor(a) bem formado(a), consciente do seu papel competente político e pedagogicamente na EJA, consegue lutar pelos seus direitos profissionais. Por outro, o(a) formador(a) politizado consegue ultrapassar os limites impostos pela política neoliberal.

Considerar que os limites de uma proposta de formação deveria estar na trajetória do grupo e não em determinações governamentais, configura-se, no contexto atual, em um desafio capaz de transformar a educação numa prática libertadora. A **formadora**, ao refletir sobre a interação estabelecida nos cursos, afirma que

eu acredito que... eu nunca mas encontrei um grupo tão coeso em relação ao trabalho e com tanta cientificidade como esse grupo... desse período... porque ao mesmo tempo que eu tava dando aula... eu tava aprendendo... eu tava revivendo coisas que realmente

[...] de língua portuguesa... mas é o uso... ai eu digo... eu nunca mais tinha visto... ai elas pediam... quer dizer... vai prum canto... e lá as pessoas solicitam alguma coisa pra vê num outro curso

Na resposta acima, a **formadora** considera importante a “coesão” entre o grupo de formação, ou seja, o processo dialógico estabelecido entre formador(a)-professo(a)r. Para a formadora ainda é relevante o processo construído, especificamente, porque o grupo a fez (re)ver algumas discussões sobre o ensino de língua não tão freqüente em sua formação de professore(a)s. Isso demonstra que, todo processo de formação deve ser dinâmico, vivo, adequado as reais necessidades do grupo em formação. Essa postura implica o (re)direcionamento teórico-metodológico, a opção por concepções de base interacionistas e/ou por outras concepções de ensino – aprendizagem em contextos de formação. Nesse sentido, a **formadora** ao socializar sua experiência afirma que

todas as temática foram temáticas ligadas ao sócio-interacionismo... e houve até uma época que se pensou em dar uma só de gramática... porque ensinar a língua portuguesa é passar os padrões gramáticas...[...] uma concepção da escola antiga da escola tradicional... é o que mais a gente vê... agora conseguir mudar... fazer com que esse professor ensine... [...] que a gente discuta com o professor da EJA... a necessidade de dá a língua portuguesa mas essa língua portuguesa... mas fluindo [...] do próprio texto... das próprias dificuldades dos alunos... e dali tirar todo o conteúdo gramatical para explicar o aluno... realmente é difícil... mas nós conseguirmos fazer... quer dizer... nós daríamos a parte teórica e nunca nenhum assunto ele foi só teórico... ele foi teórico e prático...

No fragmento acima, a **formadora** aponta que no processo de formação direcionava as discussões sobre o ensino da língua numa perspectiva sóciointeracionista, na qual a unidade de sentido básica de ensino da língua deveria ser o texto. Ela avalia que não é fácil encaminhar discussões, sobre o ensino de língua, quando se tenta “romper” com modelos tradicionais de ensino centrados em conhecimentos, quase exclusivo, da gramática normativa. A formadora, nos momentos de formação, entre outros aspectos, deveria conduzir as discussões teóricas estabelecendo relação com a prática, saberes da experiência.

Neves, ao refletir sobre o estudo da gramática e o ensino da LM na escola, defende que

na verdade, nem os leigos nem os estudiosos têm sabido muito bem o que fazer com a gramática – e vou mais longe, com a disciplina português – que, no fundo, revolta – ou pelo menos incomoda – todos àqueles que se sentam nos bancos escolares, e incomoda porque todos – ou quase todos – não entendem bem a que chegarão, com ela, ao final do ‘aprendizado’ e a reflexão vai para a seguinte questão: Que esperam a sociedade e a família das aulas de português nas escolas? (2003, p. 113)

Nesse contexto, problemas estão instaurados: o(a) professor(a)s da EJA, em sua grande maioria, precisam repensar o ensino da LM na escola; precisam apropriar-se, muitas vezes, das discussões teórico-metodológicas sobre o ensino da LM com base numa perspectiva lingüística; o processo de formação precisa instigar, no(a)s professore(a)s, propostas de mudanças de ensino de LM na escola. Esses problemas, atrelados ao descaso com a formação do(a) professor(a) da EJA configuram-se, no cenário brasileiro, num desafio para o século XXI.

Essa proposição impulsiona a busca de respostas para outras questões: o que ensinar quando se ensina LM na educação de jovens e adultos? E, conseqüentemente, como “formar” o(a) professor(a) da EJA para ensinar, entre outras disciplinas, a LM?⁷⁵ Desta forma, estamos diante de dilemas reais que requerem soluções imediatas. Nesse cenário, o(a) formador(a) assume um papel primordial nos eventos de formação, podendo, contribuir para a aquisição de saberes docentes inerentes ao ensino de LM na escola. Concordamos com Kleiman ao defender que os cursos de formação de professore(a)s acarretam conseqüências direta na prática docente. Por isso,

um professor bem-formado, consciente de seu papel político na alfabetização de jovens e adultos, consegue manter o aluno na escola, assim incrementando as suas possibilidades de tornar-se um sujeito letrado, mesmo quando as condições para a realização da tarefa são precárias. Por outro lado, um professor mal preparado, mesmo inserido num contexto que lhe forneça todas as necessidades de infra-estrutura para realizar o trabalho, continuará a dar aula que acabam por excluir os alunos (2001, p. 35)

⁷⁵ Não nos propusemos a responder esses questionamentos, mas fomentar posteriores curiosidades epistemológicas

Dado o exposto, a necessidade do desenvolvimento de programas de formação contínua de professore(a)s, pautados em princípios éticos, políticos, específicos ao tratamento teórico-metodológico condizentes com as necessidades de aprendizagem do(a) aluno(a) da EJA, requer investimentos em políticas de formação e, também, formadore(a)s habilitados para conduzirem a complexidade dos processos de formação continuada. Considerando a complexidade do contexto social do(a) aluno(a) da EJA, suas condições de vida e trabalho, entre outros aspectos, é necessário a implementação de uma política de EJA, além de uma (re)estruturação do contexto social.

2.6. 3 As vozes dos coordenadores

Os depoimentos dos coordenadores demonstram que os cursos de LM contribuíram para o repensar a prática pedagógica mesmo enfrentando alguns entraves, entre eles, carência na formação inicial do professor, falta de apoio administrativo e resistência às mudanças.

A forma como os coordenadores percebem as influências dos cursos de LM, na prática pedagógica, reforça a idéia de que, concomitantemente, à formação e à prática, precisam ser repensadas.

O **coordenador C2** percebe as influências dos cursos para o processo de formação profissional, segundo ele

diante do processo de formação... [...] àqueles que se identificavam... com o trabalho... com a linguagem... eles foram cada vez mais levando portadores de texto pra sala de aula... eles foram ousando...sem ter medo de errar... então assim... nós conseguimos [...] vê vários professores... [...] que faziam letras... ou que não faziam letras... fizeram pedagogia... fazer curso de especialização em língua portuguesa... outros tentando o mestrado [...] se preparando... a gente via que os cursos[...] favoreciam pra eles se colocarem... pra eles refletirem... o que eles tavão trabalhando em sala de aula... hoje eu percebo que a gente avançou muito no trabalho com leitura e produção de texto... então... as vezes... [...] eles se sentiam tímidos

de fazer um trabalho mais avançado em relação a análise lingüística... porque exige deles assim o conhecimento mais profundo de determinadas questões... que a formação como professor não deu pra poderem [...] articular mais esse trabalho em sala de aula [...] com os fundamentos que eles precisam ter e também o medo... porque eles têm muito medo de principalmente em público... [...] socializar determinadas experiências... que eles realizam com os alunos... porque com os alunos você erra... mas você não tem tanto receio... principalmente os nossos alunos... que nós trabalhamos... tanto com essa questão de não tem medo de errar... seja o nosso aluno qual for... principalmente de EJA... que é tão discriminado pela fala pela escrita [...] nossos professores eles avançaram muito na linguagem eu percebo

O depoimento da **coordenador C2** revela sua percepção sobre as contribuições dos cursos de LM, entre ele(a)s: a) inclusão de portadores de textos na sala de aula; b) posturas mais ousadas do(a) professor(a), superando o medo de “errar”; c) a influência na escolha da área do conhecimento para aperfeiçoamento profissional; d) favorecimento do contexto de reflexão sobre a prática; e) abertura de espaço, no *locus* de formação, para socialização de experiências. As influências identificadas pelo coordenador na postura do(a) professor(a) cursista, tanto no contexto de formação quanto da tentativa de transpor os pressupostos teórico-metodológicos à prática, demonstram a necessidade de fazer convergir nos eventos de formação a relação teoria-prática.

Ao refletir sobre os cursos, o coordenador C5 afirma

[...] quando eu cheguei... os cursos e os encontros já estavam sendo trabalhados com a professora F... era encontro [...] que a gente levava até material dos alunos... inclusive até produções dos alunos... e a partir dessas produções... a professora F montava... planejava os cursos... material que ela levar para discutir conosco... [...] muito ricos do ponto de vista prático-pedagógico... e no ponto de vista teórico do estudo da língua portuguesa [...] existia assim uma grande dificuldade nossa da apropriação dessa reflexão... [...] a gente conseguiu avançar muito a partir desses encontros... desses estudos... entretanto a gente ainda tinha barreiras fruto de nossa formação inicial

No fragmento, o **coordenador C5** reconhece as contribuições dos cursos de LM na formação do(a) professor(a), no entanto, evidencia que o grupo, incluindo-se nesse contexto, sentia dificuldade em compreender os pressupostos teórico-metodológicos abordados. Nesse cenário, os problemas do fracasso do ensino de LM, na escola, relacionam-se a outros problemas do fracasso do ensino de LM, na escola, relacionam-se a outros problemas sociais; a desigualdade na distribuição de renda, déficit de escolarização, falta de recursos materiais e

humanos na escola, falta de bibliotecas, acesso restrito à informática e a internet, como também a precária formação inicial e/ou continuada do(a) professor(a).

As influências, fomentadas pelos cursos de LM, são percebidas pelo **coordenador C3**

as pequenas coisas que nós conseguimos fazer... elas deixaram marcas nos professores... eu acho isso muito importante... de professores que se esforçam que pesquisavam... que provaram por exemplo que não havia um limite pra você dizer que o aluno só vai aprender isso quando tiver tal idade... ou quando tiver em tal série

No extrato, o **coordenador C3** ao avaliar os cursos reconhece suas contribuições ou seja “ deixaram marcas nos professores”, despertaram nele(a)s o esforço e o interesse pela pesquisa. Além de demonstrarem para eles que há limites no processo de aprendizagem do(a)s aluno(a)s jovens ou adulto(a).

Os entraves, durante a oferta de cursos de LM, são percebidos pelo **coordenador C6**

a gente tem um deficiência extrema em termos do processo de formação inicial... seja esse professor que teve a formação do magistério... hoje normal... ou mesmo o professor que fez licenciatura... independente de ter sido pedagogia que das uma abrangência maior... mas necessariamente os nossos melhores professores não eram pedagogos... você tinha professores excelentes... medíocres... que também eram pedagogos...[...] como você também tinha professores da área de letras... de história que eram excelentes professores... você tinha péssimos professores da área de letras... História... outras licenciaturas... então [...] sempre foi um drama você definir que é que faz a diferença... porque que um professor consegue avançar... consegue ter uma postura mais crítica... de buscar... outros professores não... uma questão que a gente observou... um entrave forte... é a formação independente de tem sido só no nível médio ou no nível superior... uma questão que a Universidade também tem que atender... não dá pra gente ficar brigando eternamente...

Ao ser convidado para refletir sobre os cursos de LM, o **coordenador C6** aponta, entre os entraves, no processo de formação; as lacunas provenientes do processo de formação inicial do(a) professor(a) independente da graduação. Segundo o coordenador as dificuldades, do(a)s professore(a)s, estão postas, elas vão além do processo de formação continuada e convoca a universidade a refletir sobre elas.

Na EJA, muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho por uma formação de professore(a)s que o(a) subsidiem no sentido de redirecionarem o ensino da LM na escola. Antunes (2003, p. 37) postula que “ sabemos que a educação é um processo social,

com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sério e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade”.

A dicotomia entre os pressupostos teórico-metodológicos discutidos durante os cursos e a prática de ensino de LM é avaliada pelo coordenador C2, ao afirmar que

[...] não chega na sala de aula e com toda essa discussão que [...] não chega na sala de aula... nós não conseguimos dá conta de fazer esse acompanhamento específico por várias questões estruturais muito sérias na Secretaria ... transporte ... de condições materiais de fazer o trabalho [...] porque o trabalho da Secretaria envolve muito o grupo que era uma equipe pequena ... que a gente ali fazia tudo e [...] planejava a executiva.

No extrato, o **coordenador C2** afirma perceber os limites entre os pressupostos teórico-metodológicos discutidos nos encontros de formação e a prática pedagógica. Justifica que as limitações, nesse caso, estão relacionadas, entre outros aspectos, a dificuldade do grupo gestor do DEJA em fazer o acompanhamento da prática pedagógica. Nesse sentido, estudos mostram que é importante que se crie em Alagoas (COSTA, 2000; MOURA, 2004; QUEIROZ, 2000; SANTOS et al, 2003), principalmente em Maceió, um espaço de reflexão e análise sobre os eventos de formação docente promovidos. Segundo Santos et al

Além das preocupações sobre letramento, existe também um repensar na formação continuada dos professores de EJA, em alguns municípios, quanto ao ensino de língua portuguesa, tendo em vista uma concepção de linguagem como forma de interação, por possibilitar não somente uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, mas por ver a linguagem como um *lugar de interação humana* (2004, p. 31-32, grifo do autor).

Esse repensar a formação pressupõe aceitação de múltiplos olhares, dos sujeitos inseridos no processo e também de olhares externos, possibilitando a problematização da realidade posta em sala de aula.

Dado o exposto, concordamos com Alarcão (2003, p. 116), quando afirma que “o processo de formação implica, frequentemente, inovação, mudança e abandono de hábitos adquiridos, por vezes, bem antigos e fortemente enraizados”. Esse abandono de hábitos, e a

apropriação de novos saberes docentes implicam (re)significação de saberes profissionais proporcionados em contextos de formação.

2.7 Mudanças na prática: as reflexões das professoras

Ao participarem de eventos formativos (cursos, seminários, palestras, entre outros), o(a)s professore(a)s, muitas vezes, podem ampliar seus saberes docentes. Dessa forma, conhecemos as contribuições do processo de formação poderá possibilitar um (re)pensar dos caminhos percorridos na prática pedagógica. Para identificarmos essas contribuições se faz necessário escutarmos as vozes dos sujeito envolvidos, no processo de formação, entre ele(a)s, do(a)s professore(a)s. Alarcão (2003, p. 55) defende que “é evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu”. Pois, ela passou por um processo de (re)definição de saberes teórico-práticos.

Os cursos, que tematizam o ensino de LM, segundo as professoras, implicam mudanças em suas práticas, como podemos observar no depoimento da **professora P4**

os cursos realmente [...] contribuem muito ... [...] antigamente eu não conseguia dá um assunto que estava no livro... um exemplo [...] a gente sempre tem algum livro... que a gente tá observando vários livros [...] embora nenhum livro é adotado em jovens e adultos mas eu tenho um acervo de livros em casa... mas eu não sabia [...] pegar um assunto que tava no meio do livro e dá antes daqueles que estavam no início... não conseguia [...] eu achava que eles não ia obter um bom aprendizado... mas hoje em dia tá fácil... isso eu aprendi nos cursos.... a Formadora mostrava muito os textos... como trabalhar o texto e a gramática... muitas vezes hoje... se eu pegasse assim uma atividade minha de muito tempo... eu ia observar que a parte gramatical que eu fazia... eu muitas vezes não tinha nada como o texto... mas isso foi no começo viu minha filha (risos)

A **professora P4** socializou que superou, a partir dos estudos possibilitados nos cursos, a concepção de ensino de língua que defendia, tradicionalmente, o estabelecimento de uma sequência definida de conteúdos a serem ensinados na escola, que não podia sofrer alterações. Metodologicamente, o(a) professor(a) deveria ensinar os conteúdos que eram considerados mais “fáceis” e progressivamente abordaria os mais “difíceis”. Segundo ela, esse salto qualitativo, em sua prática, foi impulsionado durante os cursos a partir do trabalho de

análise dos textos escritos por aluno(a) da EJA. Afirmou ainda que consegue estabelecer relação entre texto e gramática, ou seja, consegue trabalhar a gramática tendo como eixo o texto. Reforça enfática que a relação dicotômica entre o trabalho com o texto e o ensino da gramática se estabeleceu em sua prática, apenas no início de sua trajetória profissional.

A **professora P1**, ao refletir sobre as contribuições dos cursos, afirma perceber mudanças em sua prática

de valorização mais do aluno... dos trabalhos do aluno de [...] ter mais uma percepção mais dos textos deles... de valorizar mais aqueles textos de [...] não ficar na gramática pela gramática... isso ficou muito claro pra gente também... acho que isso foi muito importante pra gente.

No fragmento, a **professora P1** afirma que, a partir dos cursos, passou a valorizar as produções escritas do(a)s aluno(a)s, pois o processo de formação ampliou sua percepção sobre texto. Ela teria compreendido a concepção de texto subjacente aos estudos da linguística textual, trabalhados nos cursos de formação em algum gênero textual. Os textos realizam “discursos” (SANTOS, 2002, p. 3). Socializou também que deixou de explorar a gramática pela gramática sem uma função social.

É notável o silêncio do(a)s professor(a)s e dos manuais didáticos com relação ao estudo da variedade linguística na escola. A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua (POSSENTI, 2003). Com relação as discussões sobre a variedade linguística, nos cursos de LM, a **professora P5** aponta as influências dessas discussões ao afirmar que

muita coisa [...] com relação a eles... que a gente pode levar em consideração o que eles falam... que num é [...] na forma padrão mas é uma outra forma de falar [...] que a gente não pode considerar errada... e isso é nessa formação que a gente conseguiu ter toda essa percepção... e a Formadora foi fundamental nesse processo.

No depoimento, supracitado, a professora socializa que, durante os cursos de LM, foram discutidos os pressupostos epistemológicos da variação linguística (de origem histórica,

geográfica, social e estilística). Essas discussões levou-a, a compreender que o(a) aluno(a) ainda não dominava a linguagem padrão, mas uma outra forma de falar, segundo ela não era “errada”.

A professora ao chegar a esse entendimento caminha na direção da Travégia, ao anunciar que

todos sabem que existem um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. (1997, p. 41).

A mudança na forma de conceber a variedade linguística, entre outros aspectos, também foi apontado no depoimento da **professora P4**

eu recordo muito que ela falava que o aluno nunca escrevia [...] nunca falava errado... falava diferente... ela sempre abordava assim pra gente nunca dizer... ele tá falando errado... você procura olhar de onde ela mora... a cultura daquele aluno... aí a gente passava para a linguagem culta... mas sempre valorizando a forma dele falar... é dessa forma assim... que eu procuro trabalhar... eu procuro trazer textos em cima disso... não somente para passar para a linguagem culta... que a gente trabalha também tem que trabalhar o que tem no texto... informações contidas no texto... mas eu também peço para ele passar para a linguagem culta... e até assim eles falam na sala de aula... eu não sei se você observou ontem aquilo... a aluna falou “refrigerante” é a forma de falar “refrigerante” como outras e outra coisa “eu seio” aparece muito na sala de aula “a gente vamos” aí eu sempre observava como eles falavam como ainda faço aí vou anotando... aí elaboro alguma atividade pra trabalhar... em cima daquilo que eles estão falando diferente... eu falo têm pessoas que falam assim mais de acordo com gramática como nós deveríamos fazer... aí digo a eles minha gente isso não é errado pra eles também não ficam pra baixo.

A **professora P4** compreendeu que o(a) aluno(a) não falava “errado”, falava, na verdade, diferente do “padrão”. Ora, se a língua é uma atividade social, histórica, diacrônica, entre outros aspectos, a variação linguística é um fenômeno característico de todas de todas as línguas. Poder-se-ia afirmar que ela estaria num processo de resignificação dos seus saberes linguísticos discutidos durante os cursos. Entre os textos trabalhados, durante os curós de formação, a língua é definida como “atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia os aspectos formal e estrutural da lingual” (SANTOS, 2002).

Embora tente compreender a dinâmica da língua, a **professora P4** revela sua indecisão sobre como agir diante de aluno(a)s que falam a variedade linguística informal, demonstra o peso, na escola, da tradição de ensino da linguagem da linguagem escrita, que defendia a higienização dos textos escritos e o apagamento do estudo da modalidade oral. No entanto, durante as aulas observadas, ela não faz ao uso da modalidade linguística oral, que pode variar enquanto dialetos (na dimensão territorial, geográfica, regional, social, de idade, do sexo, da geração e da função) e quanto as formas de registro (grau de formalismo, modos e sintonia), embora essas características da modalidade linguística oral tenham sido abordadas durante os encontros de formação.

Ao longo da análise dos dados, os sujeitos envolvidos no processo de formação de LM defendem que os cursos tinham por pressupostos atender às necessidades de aprendizagem docente, como se pode perceber no depoimento da **professora P6**

é [...] possibilitaram... buscavam assim... é buscava saciar digamos assim... a sede do professor [...] era as formações [...] das nossas necessidades que a gente sempre colocava... como trabalhar [...] em língua portuguesa de que forma então assim... é uma das coisas que eu recorde assim foi muito importante [...] trabalhar gêneros textuais... foi bastante importante essa clareza de que gênero eu trabalhado que tipo de gênero... então pra mim... foi muito importante essa formação... [...] ampliou... se a proposta era essa.. pra mim era realizada é ampliar nosso conhecimento... também visando uma melhor aprendizagem buscando todos os recursos que eu poderia trazer de objetivo

No extrato, a **professora P6** afirma que os cursos possibilitam sua compreensão sobre as características dos gêneros textuais. Ela aprendeu, durante as discussões, a diferenciar os gêneros trabalhando em sala de aula. Esse depoimento, demonstra-nos que o(a)s professor(a)s, muitas vezes, podem estar ensinando alguns aspectos da língua, a exemplo os gêneros textuais, sem ter clareza dos pressupostos epistemológicos que os constituem. Nessa perspectiva, a formação continuada seria uma estratégia significativa no processo de aperfeiçoamento profissional.

Outra estratégia metodológica destacada, pela **professora P4**, propulsora de mudanças consistia em:

ela levava muito as produções dos alunos... do mesmo jeitinho... eu acredito que alguma escola favorecia pra ela [...] colocava no retroprojektor... em cima daquilo a gente ia trabalhando... aí também entrava àquela parte dos alunos que são silábicos... silábicos-alfabéticos... [...] a gente ia identificando essa parte da reescrita como a gente trabalhava àquela parte da reescrita com os alunos eu procuro fazer mais coletiva... às vezes... eu escolho uma que tenha assim muitas coisas pra gente trabalhar... aí coloco aquela no quadro para todo mundo... sem identificar o nome do aluno... aí gente vai melhorando àquele texto... depois todos copiam... e eu sempre procuro assim elogiá-lo... pra que precisam melhorar mais com relação a auto-estima.

No extrato acima, a professora aponta que a análise de produções de textos escritos, pelos(a)s aluno(a)s implicaram mudanças em sua prática. A descrição da proposta de (re)escrita de texto demonstra-nos a forma como a professora compreendeu o processo de reescrita de texto. Ela ao afirmar, “às vezes eu escolho uma que tenha assim muitas coisas pra gente trabalhar”, demonstra-nos sua preocupação em tentar resolver todos os problemas do texto do(a) aluno(a). Considerando que o(a)s podem estar em processo de aquisição da escrita alfabética, não dominam os conhecimentos linguísticos suficientes para (re)pensar os desvios presentes nas produções. Nesse sentido, a metodologia e os aspectos enfocados nas propostas de análise linguística precisam ser representados, não podemos esperar que o(a) aluno(a)s interagem na reflexão de aspectos linguísticos quando ele(a)s ainda não os dominam. Desta forma, como defende Geraldi (2003, p. 74) “para cada aula de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta queremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno”.

A **professora P6** reflete as contribuições do estudo da coerência e a coesão textual:

em português nós vimos coerência e coesão... produção textual onde isso aí é a base de [...] aprendizado [...] pra gente trabalhar com o aluno praticamente eu respondendo por mim 3ª fase [...] que o aluno já tá sabendo ler e escrever texto [...] ele precisa ter arrumação nos textos [...] com a escrita dele... assim sem coerência [...] então valeu [...] só deu pra esclarecer as nossas dúvidas e aprofundar mais naquilo que a gente queria.

Os estudos direcionados a discussão sobre a coerência e coesão do texto, segundo a professora, clareavam suas dúvidas sobre esses aspectos. Destaca ainda a relevância do ensino desses conteúdos em sua turma de 3ª fase, nessa fase seus alunos já produziam textos e precisam segundo ela “arrumá-los”.

A vivência de situações práticas, durante os cursos, também foram apontadas no depoimento da **professora P4**

ela assim levava textos... fragmentos... aí a gente debatia... aqueles fragmentos... o que queria dizer... toda aquela parte da compreensão... aí depois... elas falavam assim um exemplo... essa palavra aqui se a gente colocasse no masculino... como ficaria... como a gente iria ler esse período... [...] no plural... no singular... e assim pelo menos eu fui entendendo dessa forma... se eu to indo certo... eu to achando que to viu? Você vá clareando.

No extrato acima, a professora refere-se as contribuições das situações práticas de reflexão sobre a língua. Essa estratégia consistiu, para ela, em uma possibilidade de trabalhar, a partir ou através de texto, os conteúdos de LM como: a flexão do substantivo em número e gênero, a concordância verbal e nominal, entre outros aspectos. Perrenoud (1993, p. 25) define transposição didática como a essência do ensinar: “a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Para o autor essa é uma tradução pragmática dos saberes para a atividade e situação didática que surge como resposta ou reação às situações reais, dinâmicas e complexas de sala de aula.

A **professora P4** revela que sugerir as temáticas a ser discutida consistiu em uma estratégia propulsora de mudanças na prática:

o pessoal pedia muito produção de texto... porque de certa forma... é um assunto que os alunos sentem muito dificuldade... [...] se a gente trabalha mais essa parte... e aprende dá gramática do texto [...] mas eu acho que deveria ser mais trabalhando também... assim o período do curso é curto... não dá pra gente pegar muita coisa... não que eles deem receita porque ele não dão... mas eles clareiam... e eu gostava muito dela porque mostrava exemplos mesmo de sala de aula [...] como se fosse assim uma professora mesmo na sala... como se fosse não... ela era mas como sei lá ela se comportava como a gente na sala de aula mesmo... ela entendia quando a gente perguntava... a linguagem dela bem clara eu achava agora tinha uma parte que eu não gostava... era a parte da linguística mesmo... quando ela ia com àquela parte teórica *tá na nã na...* aquela parte ali a gente presta atenção tudo... mas assim eu acho que é porque a gente não utiliza tanto na sala de aula... que a teoria a gente que ter tem... mas a prática mesmo quando ela explicava eu gostava... [...] eu achava mais difícil... de compreender... às vezes porque têm muitas palavras assim que são meio difícil [...] pelo fato da gente não utilizar tanto que a gente tem [...] a teoria tem que saber mas eu acho a prática bem melhor para a gente se encaminhar na sala que é o que a gente usa.

A preocupação com o ensino da linguagem escrita era evidenciada pelo(a)s professor(a)s, principalmente os assuntos que o(a)s aluno(a)s demonstravam dificuldades, assim como a necessidade de aprender e encaminhar “novas” situações de estudo da linguagem, libertando-se de antigos modelos. Ela afirma que o período dos cursos foi insuficiente para aprofundar as temáticas discutidas, já que o estudo da língua abrange aspectos de diferentes naturezas. No depoimento, a ênfase é posta no estabelecimento de relações entre os conteúdos trabalhados e a aplicação na prática. Essa reflexão (re)afirma a concepção de que a docência se constrói numa articulação de saberes⁷⁶ disciplinares (conhecimentos de um corpo organizado de conteúdos), saberes de experiência (conhecimentos da prática) e com os saberes curriculares (conhecimentos dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos). Pois, a ação de ensinar pressupõe saber o que e como ensinar.

A professora, mesmo identificando as inúmeras contribuições proporcionais pelo curso de LM, socializou que não gostava dos momentos direcionados às discussões teóricas, justificando sua rejeição pelo fato de desconhecer a nomenclatura linguística utilizada. Para ela eram “palavras difíceis”, além de não serem utilizadas em sala de aula. Isso demonstra a necessidade constante do estabelecimento da relação teórico-prática.

Embora a **professora P4** reconheça que entre as temáticas discutidas algumas poderiam ser ensinadas na sala de aula, afirma que:

não tanto... ele servia muito para o profissional... mas pra você passar muitas coisas para a série que você estava trabalhando não [...] era específico não... a turma de primeira... fase... de segunda fase... não... ele era conteúdo geral... você era beneficiado que você tirava alguma... que você podia aplicar na sala... naquela série... que você tava trabalhando... mas não especificamente mesmo para jovens e adultos.

No fragmento inferimos que o(a)s professor(a)s nem sempre conseguem (re)significar os conhecimentos trabalhados na formação, possivelmente, transpostos à sala de aula. Segundo a professora as temáticas não mantinham relação com o nível de discussão das turmas, embora fossem “adequadas” ao aprofundamento do profissional. Se almejamos

⁷⁶ Sugerimos a leitura de Tardif (2003) para aprofundamento dos saberes docentes.

contribuir para melhoria da qualificação profissional, é necessário escutarmos o(a) professor(a), tentando perceber de que forma acontece a apropriação das temáticas discutidas, e como ela estabelece relação com a prática pedagógica.

No próximo capítulo, evidenciaremos os dados coletados a partir da observação em sala de aula. Nesse sentido, os aspectos analisados mantêm relação com os pressupostos teóricos abordados durante os cursos.

CAPÍTULO 3

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURSO DE FORMAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: UMA POSSIBILIDADE DE (DES)ENCONTRO

O presente capítulo tem por finalidade descrever e analisar os dados coletados na pesquisa de campo através da observação da prática pedagógica, especificamente, durante as aulas de LM. A análise dos dados trouxe-nos informações relativas sobre o que pensam, falam e fazem as professoras em suas práticas ao tentarem ensinar LM.

É na sala de aula, lugar onde aluno(a)s e professor(a)s estabelecem relações mútuas de ensino-aprendizagem que o trabalho docente acontece. Nessa prática, o(a) professor(a) deixa transparecer marcas da sua subjetividade: concepção do processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes, paradigmas, entre outros aspectos. Na prática, o(a) professor(a) tem a possibilidade de experimentar, criar e recriar seus saberes docentes.

Para análise dos resultados das observações e entrevistas, delimitamos as categorias: **concepções de linguagem; análise linguística; e gêneros textuais**. Como não tínhamos definido previamente quais categorias seriam nosso foco de análise, fizemos o caminho inverso. Observamos a prática intencionando perceber quais conteúdos, no universo dinâmico da prática pedagógica, estabeleciam relação com os conteúdos trabalhados no transcorrer dos cursos de formação. Desta forma, essas categorias foram selecionadas no universo significativo de conteúdos abordados na perspectiva da linguística textual com enfoque sociointeracionista. Para tanto, tomamos como base os estudos de Bakhtin (2004), Travaglia (1997), Koch (2002), Geraldi (2003), Bagno (2000), Marcuchi (2000); e Santos et al (2004), entre outros autores.

Antes de iniciarmos a análise das observações, consideramos relevante caracterizar o contexto de investigação: as escolas; os sujeitos observados; as professoras, o(a)s aluno(a)s; e refletir os conteúdos abordados nas aulas de LM.

3.1 As escolas⁷⁷

A seleção das escolas, campo de investigação, seguiu o critério⁷⁸ definido para amostragem da prática pedagógica. Elas foram identificadas, posteriormente, por: escola A e escola B. Na primeira, observamos o cotidiano da **professora A**, na segunda, observamos, a prática de ensino de LM da **professora B**, em ambas observamos as aulas de LM durante 40 h/a.

3.1.1 A Escola A

No intuito de conhecer a escola A, caracterizamo-la em torno de seus aspectos físicos, sociais e econômicos.

A escola localiza-se no bairro do Tabuleiro do Martins, periferia da cidade, situando-se bem próximo ao terminal de ônibus do bairro Eustáquio Gomes. A comunidade e/ou visitantes para ter acesso a ela, dispõem de uma única empresa de ônibus circulando pelo bairro. Para ilustrar essa apresentação, transcrevo uma das nossas impressões contruídas ao nos dirigirmos à escola.

Para chegarmos a escola A, viajávamos em ônibus lotados, seus passageiros demonstravam-se cansados, alguns dormiam, outros distraiam-se observando a paisagem, provavelmente, retornavam de suas jornadas de trabalho diária. Como a escola situa-se próxima a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em meio aos passageiros, muitos são estudantes universitários. Todos os ônibus, que trafegam em sentido ao Eustáquio Gomes, circulam obrigatoriamente, por dentro do campos da universidade. Desta forma, escutávamos várias vezes, passageiros questionando: “ainda vai entrar na UFAL?” – demonstrando insatisfação com esse trajeto. Após sairmos do campos da UFAL, em direção à escola, passávamos ainda defronte da penitenciária, depois por uma favela, posteriormente

⁷⁷ A rede municipal de ensino, de Maceió, na época da investigação, era composta por 93 escolas, das quais 46 atendiam a(o)s aluno(a)s da EJA, além de atender aluno(a)s do ensino fundamental regular (5ª a 8ª séries), no horário noturno. As escolas, em sua maioria, localizam-se em bairros periféricos da cidade. Nesse cenário, a SEMED, oferecia, educação para 7.500 jovens e adultos na.

⁷⁸ O critério definido foi observar a prática das professoras A e B, como já expomos na metodologia, para isso precisávamos compreender o contexto escolar em que estavam inseridas.

seguíamos por algumas ruas e avenidas – esquisitas, pouco iluminadas. Finalmente, após viajarmos quase 1 (uma) hora, do centro de Maceió, chegávamos ao terminal de ônibus do Eustáquio Gomes. A escola⁷⁹ localiza-se a alguns metros dele, as ruas de acesso à escola eram pouco iluminadas. Raramente encontrávamos pessoas nas calçadas e/ou circulando pelas ruas.

A fundação da escola em referência data de 27 de março de 1983, e já passou por algumas reformas. É uma instituição de porte médio, suas salas são amplas – bem iluminadas, dispõem de alguns ventiladores – as portas das salas possibilitam o acesso direto ao pátio, espaço constantemente frequentado por aluno(a)s e/ou funcionário(a)s, que entre outras atividades, conversam, passeiam ou descansam antes do início da aula.

O trabalho com jovens e adultos, na escola A, iniciou-se em 1985. As primeiras iniciativas de EJA, na escola, ocorreu em consequência do processo de “abertura democrática”. Esse processo, provavelmente, influenciou o plano de organização da escola, na época, no que diz respeito a opção teórico-metodológica, a concepção de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, gradativamente, a escola se abre a tudo e a todos, impulsionando a grande inserção das camadas populares nesse ambiente pedagógico.

Na época da investigação, em 2004, ela atendia as três fase da EJA (1ª, 2ª e 3ª). As turmas funcionavam, exclusivamente, no horário noturno das 19:00 às 22:00 h.

No bairro do Tabuleiro do Martins, como em outros bairros de Maceió, há poucas escolas, muito(a)s aluno(a)s deslocam-se, a pé, de outras localidades para frequentá-la. No referido bairro, não existe emprego suficiente para seus habitantes. O comércio é restrito, nele encontrávamos, apenas, algumas padarias, vendas, bares e mercadinhos.

Nesse cenário, a responsabilidade social da escola ganha destaque como possível centro de articulação dos habitantes da região em torno dos seus interesses, como foco de atividades educacionais, de lazer e cultura, além de ser um espaço de formação para o mercado de trabalho.

⁷⁹ A escola situa-se próximo a uma praça, próximo a uma pequena pizzaria e alguns bares. A partir das 20h, diariamente, aluno(a)s e comunidade movimentam a praça.

3.1.2 A escola B

A escola B localiza-se, geograficamente, no bairro do Feitosa – zona periférica da cidade, porém nas proximidades do centro. Ao contrário da escola A, a comunidade tem a sua disposição várias linhas de ônibus trafegando em suas proximidades, provenientes de várias localidades de Maceió.

No Feitosa, assim como no Tabuleiro do Martins, não há emprego suficiente para seus habitantes, o comércio do bairro é limitado, nele encontrávamos, várias padarias, bares, farmácias, lojas, açougues, quitandas, entre outras formas de comércio informal.

Os ônibus, no qual tivemos a oportunidade de circular em direção a escola, raramente trafegam lotados, diferentes dos que circulavam em direção a escola A. O(a)s passageiro(a)s, demonstravam ser estudantes e/ou trabalhadores, provavelmente, alguns retornavam as suas residências após uma jornada de trabalho.

É uma escola jovem, sua fundação data de 18 de maio de 2000. Em 2004, passou por uma reforma para ampliação do seu espaço físico. É uma instituição de porte médio, suas salas têm dimensões adequadas a quantidade de aluno(a)s que a frequentam, algumas salas são bem iluminadas. A secretaria da escola separa-se das salas de aula por um pátio, espaço onde frequentemente o(a)s aluno(a)s reúnem-se, antes do horário de aula, para conversar, esperar o sinal para dirigirem-se as salas, e/ou para acomodarem-se antes de receberem a merenda escolar – servida todos os dias antes do início das aulas.

O atendimento a(o)s aluno(a)s⁸⁰ da EJA, na escola⁸¹, iniciou-se no ano de 2012. No período da investigação, a escola, oferecia as três fases da EJA (1ª, 2ª, 3ª), distribuídas em 7 (sete) turmas⁸².

3.1.3 As professoras

Ao procurarmos analisar, entre outros aspectos, os reflexos do processo de formação continuada na postura pedagógica das professoras, em sala de aula, conseguimos identificar

⁸⁰ O(a) aluno(a) residem em suas proximidades, ao contrário dos alunos da escola A.

⁸¹ A escola atendia, na época da investigação, a aproximadamente 685 aluno(a)s.

⁸² A escola atendia, na época da pesquisa, a 3 (três) turmas de 1ª fase, 2 (duas) turmas de 2ª fase e 2 (duas) turmas de 3ª fase.

alguns aspectos que podem influenciar no desenvolvimento desse processo. Nessa perspectiva, optamos por refletirmos algumas características das professoras A e B: formação em nível Superior; tempo de atuação no magistério; tempo de atuação na EJA; e idade⁸³.

A busca pela qualificação profissional, no contexto atual, entre outros aspectos, constitui-se enquanto possibilidade de mudanças nos rumos da educação e da realização profissional. As **professoras A e B** têm formação em nível Superior, ambas cursaram também o Magistério, hoje Ensino Médio na Modalidade Normal. A primeira é formada em Pedagogia. A segunda, em Serviço Social, atualmente está cursando Direito em uma instituição particular.

A **professora B**, como percebemos, está investindo em outra profissão. Para ela, a formação em Direito seria uma alternativa para deixar a educação. Entre as causas de sua opção por outra graduação, ela destaca a desvalorização salarial. Enquanto que a **professora A** socializou que ainda não tinha feito um curso de especialização devido a dificuldades financeiras. Para ela, os cursos de especialização, oferecidos em Maceió, são relativamente caros. Nesse contexto, as professoras não recebiam nenhum auxílio do governo municipal para se aperfeiçoarem.

Vale salientar que no Plano de Carreira e Remuneração do Sistema Público Municipal, só tem direito a progressão salarial, o(a) professor(a) que tiver formação inicial em nível de licenciatura plena. Nesse sentido, a **professora B**, por ser bacharel em Serviço Social, para conseguir enquadramento no referido plano, precisa cursar uma licenciatura plena. Esse fato, possivelmente, pode influenciar a sua fuga para outra profissão. Pois, mesmo cursando especialização, mestrado e doutorado em Educação não poderia ser enquadrada em nenhuma das faixas salariais do referido plano.

Segundo Alarcão (2003, p. 115) “assisti-se hoje a uma diversidade de formação no que diz respeito a instituições formadoras, conteúdos de formação, modalidades de formação”. O(a) professor(a), de modo geral, tem a sua escolha várias opções de situações formativas. A diversidade de formação inicial pode ser uma vantagem, não deixará de ser uma fraqueza se não estiver a serviço da qualificação profissional, impulsionando o desenvolvimento individual e coletivo do(a)s professor(a)s, contribuindo para a construção de uma identidade

⁸³ No anexo 7, apresentado o perfil das professoras entrevistadas.

profissional. Segundo Esteves⁸⁴ a seleção que cada um faz, quando dispõe de condições econômicas para isso, mantém relação direta com

cada professor enquanto indivíduo, com uma história de vida profissional própria, com necessidades e interesses de formação diferenciado em relação aos seus pares, portador de experiência muito pessoais sobre os efeitos da formação contínua para a sua satisfação profissional, seja qual for o campo onde predominantemente situe esta satisfação (1991, apud ALARCÃO, 2003, p.115).

Considerando que nem sempre ter concluído um curso superior é condição básica para ministrar aulas em EJA, como em qualquer outra modalidade, se essa formação inicial não possibilitar o aprofundamento, pelo(a)s professor(a)s, das especificidades do(a) aluno(a) jovem e adulto: como ele(a) aprende, quais suas maiores dificuldades e expectativas; qual a base curricular adequada ao processo de ensino dessa modalidade entre outras características.

Nesse sentido, o processo de formação de professor(a)s da EJA, em serviço, ao intencionar a ressignificação da prática pedagógica deveria ser contínuo, permanente e sistemático. Possibilitando a(o) professor(a) oportunidade de reflexão crítica sobre prática escolar. Caso contrário, a ausência de perspectiva na formação docente para o desempenho profissional, atrelada às péssimas condições de trabalho, podem acarretar, em muitos contextos já acarretam, a rotatividade do(a) profissional da EJA, dificultando o processo de formação continuada.

Em Maceió, o(a) professor(a) da EJA, depara-se com um campo restrito de opções formativas para o seu aperfeiçoamento. Há menos de uma década foi introduzido a disciplina eletiva Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da UFAL. E, até o momento⁸⁵, em Alagoas, foi oferecido um curso de especialização em EJA em 2002⁸⁶. A escassez de instituições formativas para o(a) professor(a) que pretende atuar na EJA contribui para que a opção pelo ensino nessa modalidade seja, quase sempre, uma alternativa para solucionar dificuldades das professoras de natureza diversas (horários disponíveis, faixa etária dos alunos, localização da escola).

⁸⁴ ESTEVES, M (org). "Perspectiva da formação contínua de professores de Portugal". In: Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectiva. Actas do 1º Congresso da EPCE. Porto, SPCE, 1991.

⁸⁵ Primeiro semestre de 2004.

⁸⁶ Em 2005 foi oferecido o segundo curso de especialização em EJA.

Em 2002, com a implantação do Mestrado em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU, passou-se a ofertar duas vagas, por ano para candidatos⁸⁷ que apresentam projetos de pesquisa em EJA. Se levarmos em consideração o universo docente que atua na EJA, e a restrita possibilidade de acesso e essas práticas formativas, percebemos as limitadas possibilidades de estudos, atualizações, aperfeiçoamento e qualificação na área.

Sobre o tempo de atuação no magistério, a **professora A** leciona há 13 (treze) anos, enquanto a **professora B**, há 8 (oito) anos. Desta forma, elas já têm uma significativa trajetória de atuação na educação. A **professora A** atua há 9 (nove) anos na EJA, enquanto que a **professora B** há 8 (oito) anos. O tempo de serviço contribui para a constituição da experiência profissional, elemento determinante na definição de procedimentos metodológico e opções teóricas. Além de configurar-se num fator importante na definição de estratégias de formação. Nessa perspectiva, qualquer processo de formação continuada, comprometida com a aprendizagem do(a)s aluno(a)s-professor(a)s precisa considerar as características dos cursistas (idade, sexo, situação funcional, nível de formação, tempo de magistério, entre outros aspectos).

As professoras demonstram uma certa estabilidade na EJA, pois já atuam, nessa modalidade há mais de 5 anos. Ao estabelecermos relação entre o tempo de exercício no Magistério e o exercício da profissão, percebemos uma aproximação relativa entre ambos. A **professora A** tem apenas 1 (um) ano a mais de experiência na EJA do que a **professora B**. Esta ao assumir o magistério público, após ser aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Maceió, em 1994, engajou-se imediatamente no quadro de EJA. As professoras também lecionam no Ensino Fundamental regular 1ª a 4ª série em horário diurno. Enquanto a **professora B**, além de complementar sua carga horária em turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, exerce em outra instituição, em horário diurno, a função de Assistente Social. A **professora A** também é efetiva do quadro funcional da rede estadual de ensino de Alagoas. Segundo ela, tem uma carga horária de 60 h/a semanal. Durante o dia trabalha com crianças. Esse fato, pode estar influenciando, em sua prática pedagógica, a opção por alguns gêneros textuais que circulam em livros didáticos direcionados ao público infantil.

⁸⁷ O(a)s aluno(a)s aprovado(a)s para as duas vagas vinculam-se ao grupo de Pesquisa Teorias e Práticas emEJA, coordenado pela professora Tânia Maria de Melo Moura, que desenvolve pesquisa na área.

A atuação das professoras em mais de uma instância escolar e/ou educativa, desenvolvendo funções diferentes e com modalidades de ensino diferentes, colabora para manutenção de entraves no processo de aperfeiçoamento profissional, visto que ao assumirem jornadas duplas ou triplas de trabalho diário não dispõem, entre outros aspectos, de tempo para se dedicarem aos processos formativos, as leituras e pesquisas necessárias ao aperfeiçoamento profissional.

No que se refere à idade, as professoras têm 35 (trinta e cinco) anos. A idade das professoras atreladas ao tempo de atuação na EJA pode significar uma certa maturidade profissional. Provavelmente, elas trazem familiaridade com o universo escolar, seja através de suas experiências profissionais e/ou por já terem sido alunas da escola pública.

3.1.4 Perfil do(a)s aluno(a)s

Particularmente relevante para nossa análise é conhecermos o perfil do(a)s aluno(a)s jovens e adulto(a)s. em primeiro lugar, porque as informações relacionadas as suas trajetórias na EJA, muitas vezes, marcadas por uma história de fracasso, configura-se num instrumento necessário para (re)organização dos aspectos teórico-metodológicos subjacentes a qualidade da EJA. Em segundo lugar, a escola precisa superar seus limites, preocupando-se mais com o contingente de jovens e adultos tradicionalmente excluídos, além de perceber que, na escola, milhões de crianças e jovens estão condenados a fazer parte do contexto ainda marginalizado que se encontra a EJA no Brasil.

Em um país pobre e de renda mal distribuída, como o Brasil, a trajetória educacional das camadas populares é marcada, por um lado, pelo caráter descontínuo, desviado do seu percurso garantido por lei, por outro, a trajetória educacional das classes médias intelectualizadas caracterizam-se, normalmente, por histórias de sucesso, continuidade, regularidade. Contrariando o discurso corrente, a escola as camadas populares, a escola do povo, precisa ser uma escola para o povo, a serviço da emancipação das camadas populares, e não um entrave entre o povo e o saber socialmente construído. Ribeiro (2003, p. 22) postula que “no Brasil, quando se fala em educação de adultos, normalmente se pensa em cursos de

reposição da escolaridade, mas em países economicamente mais desenvolvidos, a preocupação volta-se para a educação permanente ou continuada”.

Na turma A, foram matriculados, no período da investigação, 47 (quarenta e sete) aluno(a)s, desses 3 (três) foram encaminhados para 5ª série do Ensino Fundamental, e 12 (doze) nunca compareceram. Desta forma os percentuais apresentados posteriormente, mantém relação com a(o)s 32 (trinta e dois) aluno(a)s que frequentavam as aulas. Enquanto que na turma B, o(a)s 37 (trinta e sete) aluno(a)s matriculado(a)s compareciam, mesmo com altos índices de faltas. Os percentuais apontados na pesquisa, foram calculados a partir do quantitativo de alunos supracitados.

TABELA 03 – Faixa etária do(a)s aluno(a)s

	Turma A	Turma B
Entre 15 e 20 anos	24%	26%
Entre 21 e 30anos	56%	42%
Entre 31 e 40 anos	8%	16%
Entre 41 e 50 anos	12%	16%
Total	100%	100%

Fonte: Entrevistas - alunos

Os dados apresentados revelam que o maior número de aluno(a)s concentram-se na faixa etária entre 15 e 30 anos, 80% da turma A, e 68% da turma B. Esse(a)s alunos encontram-se na faixa produtiva, na qual se concentra a proficiência das campanhas governamentais. Esse fato evidencia o aumento significativo da quantidade de jovens que cada vez mais procuram a EJA, por diversos motivos, entre eles: precisam trabalhar para ajudar na manutenção da renda familiar, e sentem-se deslocados nas séries regulares do ensino fundamental diurno e/ou são transferidos compulsoriamente para o ensino noturno. Segundo Soares (2002, p. 114) “a maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu

passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores”.

Na escola A, a turma era constituída por 24% de jovens, esse(a)s alunos(a)s apresentavam um maior número de faltas, durante as aulas, do que o(a)s adulto(a)s. Na turma B, por outro lado, os jovens eram mais assíduos do que o(a)s adulto(a)s. Inferimos que, provavelmente, em cada prática pedagógica atendiam a interesses distintos.

Na tabela 3, podemos observar ainda a disparidade entre a faixa etária do(a)s aluno(a)s. Por um lado, se na turma A temos aluno(a)s com 15 anos; por outro encontramos aluno(a)s prestes a completarem 50 anos. Essa heterogeneidade de geração, impulsionado pela juvenilização da EJA, a partir de 1980, diante da “expulsão” do(a)s aluno(a)s chamado ensino regular, implica no desafio de atender as expectativas diferenciadas do(a)s aluno(a)s quanto as suas necessidades de aprendizagens.

TABELA 04 – Situação funcional

Turmas	Trabalham	Não Trabalham
A	52%	42%
B	46%	54%
Total	100%	100%

Fonte: Entrevistas – aluno(a)s

A tabela 04 demonstra-nos que mais da metade do(a)s aluno(a)s da turma A trabalham (52%), embora tenhamos ainda um percentual elevado de aluno(a)s desempregado(a)s (42%). Do(a)s aluno(a)s que trabalham o(a) mais jovem tem 18 anos e o(a) mais velho(a) tem 43 anos. Por outro lado, na turma B, 46% trabalham enquanto 54% estão desempregados. Entre o(a)s que trabalham o(a) mais jovem tem 15 anos e o(a) mais velho(a) tem 49 anos. Vale salientar que ente as ocupações remuneradas, exercidas pelo(a)s aluno(a)s da turma A, encontramos: domésticas, borracheiro, ambulante, motorista e comerciante. Já na turma B,

destacaram-se: comerciante, faxineira, pintor, jardineiro e doméstica. Observamos que as ocupações⁸⁸ do(a)s aluno(a)s enquadram-se na categoria informal.

Devido a isso, coloca-se à escola mais um desafio, considerar a realidade social do(a)s aluno(a)s. A grande maioria, são trabalhador(a)s, almejam, muitas vezes, adquirirem conhecimentos que o(a)s conduzam a um melhor desempenho em suas ocupações, ou buscam apropriar-se de conhecimentos que os ajudem a conseguir alguma atividade profissional remunerada. Devemos considerar também que o(a) aluno trabalhador(a) ao chegar à escola, após um longo dia de trabalho, poderá apresentar, inclusive, indisposição à aprendizagem, além de faltas sucessivas.

TABELA 05 – Tempo de afastamento da escola

	TURMA A	TURMA B
Entre 1 e 10 anos	88%	84%
Entre 11 e 20 anos	8%	13%
Entre 21 e 30 anos	4%	3%
Total	100%	100%

Fonte: Entrevistas – aluno(a)s

A trajetória escolar do(a)s jovens e adulto(a)s é marcada por sucessivas tentativas de acesso, seguido de abandono. Se por um lado, estamos diante de uma situação paradoxal, a escola ocupa o lugar central para a apropriação da cultura letrada pelo(a)s aluno(a) da EJA, por outro, impossibilita a acumulação desse saber pelos aluno(a)s das camadas populares.

Particularmente relevante para a nossa análise é evidenciarmos que, do(a)s aluno(a)s da turma A, 88% passaram entre 1 e 10 anos afastados da escola, realidade semelhante do(a)s

⁸⁸ Para maiores esclarecimentos sobre os tipos de ocupações sugerimos a consulta ao site: [HTTP://www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br), do Ministério do Trabalho.

aluno(a)s da turma B (84%). Nesse sentido, evidenciamos uma situação antagônica, a escola que exclui é a mesma que atrai, quase sempre, por necessidade. É fato consumado que, muitas vezes, o(a)s aluno(a)s da EJA retornam a escola tentando apropriar-se dos conhecimentos, principalmente, da leitura e escrita, mas encontram enormes dificuldades para compreender o que se ensina na escola, no caso da pesquisa, quando se ensina a LM.

TABELA 06 – Permanência na escola

	TURMA A	TURMA B
Entre 1 e 2 anos	16%	65%
Entre 3 e 4 anos	29%	34%
Não estudavam na escola	40%	1%
Estudaram em 1999 ou 2001	15%	-
Total	100%	100%

Fonte: Entrevistas – aluno(a)s

A permanência dos jovens e adultos nas escolas é um desafio a ser enfrentado, nesse início de século, exigindo uma (re)configuração da EJA e das políticas públicas sociais. De nada adianta investimento na EJA, se a escola, inserida num contexto social, principalmente, não proporcionar condições para a permanência do(a)s aluno(a)s. Eles(a)s, muitas vezes sentem dificuldade de aprendizagem, impedindo-os de progredirem nos estudos.

A realidade nos mostra que atrelado as dificuldades educativas do(a) aluno(a)s, inúmeros fatores internos e externos a escola, abrangendo desde questões sócio-políticas e culturais, até questões relativas a formação profissional do(a) professor(a), podem interferir no desempenho e permanência do(a) aluno(a) jovem e adulto na escola.

Na tabela 06, identificamos um percentual significativo de aluno(a)s que estão permanecendo na escola. Se há permanência, provavelmente a escola possibilita condições mínimas para o ensino e a aprendizagem. Do(a)s aluno(a)s da turma A, 16% estudam na escola a pelo menos 1 ou 2 anos, enquanto na escola B esse percentual sobe para 65%.

O(a)s aluno(a)s das **professoras A e B** cursavam a 3ª fase da EJA. Entre o(a)s aluno(a)s da turma A, 29% estudavam há 3 ou 4 anos na escola. Em contrapartida, esse percentual sobe para 34% na escola B, nesse caso, um maior tempo de permanência. Na

escola B detectamos um maior número de ingressos pela primeira vez a escola (40%). A escola A é a única do bairro que oferece educação pública para jovens e adultos. Desta forma, esse(a)s aluno(a)s estavam fora da escola ou foram transferidos de outras instituições escolares.

Vale salientar que o(a)s aluno(a)s das turmas observadas são provenientes das classes populares, dominam a variedade linguística coloquial. Cabe o(a)s professor(a)s discutir os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística (BAGNO, 2000). Percebemos que a língua é frequentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social. Explicitar, explicar e combater esse preconceito é uma das tarefas do(a) professor(a).

Dado o exposto, conhecer o perfil singular do(a)s aluno(a)s em cada uma das turmas poderá ser um fator impulsionador para a adequação das práticas às especificidades educativas. Para isso, além de uma estrutura organizacional, a formação do(a) professor(a) ocupa lugar privilegiado. Pois, não é suficiente possibilitar o acesso a uma estrutura adequada, mas o(a) professor(a) através de sua sólida formação continuada precisa, entre outros aspectos, compreender quais os melhores caminhos para conduzir o(a)s aluno(a)s a aprendizagem, definir uma base curricular adequada às necessidades de aprendizagem do(a)s aluno(a)s da EJA.

Antes de iniciarmos a análise das categorias, apresentadas anteriormente, consideramos relevante refletir a seleção dos conteúdos definidos e problematizados pelas professoras A e B durante as aulas de LM observadas.

3.2 Aulas de LM: os conteúdos ensinados

Na escola, o(a)s professor(a)s ao definirem os conteúdos a serem trabalhados ao longo de um ano letivo, orientam-se, muitas vezes, por propostas curriculares, programas de disciplinas, e pelo livro didático. No que diz respeito a esse suporte textual percebemos que as professoras selecionam qualquer livro didático, alguns direcionados ao público infantil, embora a escola tenha recebido do DEJA, uma relativa quantidade de livros direcionados a EJA. Os conteúdos definidos nesses instrumentos “tradicionalmente foram classificados

conforme um critério de pertencimento a uma disciplina abordados em sala de aula” (ZABALA, 1998, p. 140).

Na **tabela 07** sistematizamos os conteúdos trabalhados, pela **professora A**, durante as aulas de LM observadas.

TABELA 07 – Conteúdos trabalhados

CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de leitura: decodificação • Compreensão de textos escritos • Produção de textos escritos • Análise linguística <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pontuação ➤ Ortografia: emprego de “M” ou “N” ➤ Substantivo próprio ➤ Emprego de “a gente” ou “nós” ➤ Sílabas tônicas ➤ Sinonímia ➤ Construção de frases

Fonte: Registro de aulas

A seleção dos conteúdos abordados, durante as aulas, como podemos observar na tabela 07, demonstra-nos a opção da **professora A** em considerar os eixos centrais de ensino de uma LM: práticas de leitura; produção de texto e análise linguística. Nessa seleção percebemos a ênfase posta no ensino da modalidade linguística escrita em detrimento da modalidade linguística oral, embora os estudos, durante os cursos de LM, tenham abordados mais o uso da fala e da escrita, além das práticas de análise linguística. No que diz respeito a ênfase na escrita, Marcuschi (2003, p. 26) afirma que “a supervalorização da escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida”. A escola, deveria possibilitar também o desenvolvimento da competência discursiva oral do(a) aluno(a). o uso da oralidade para o autor (idem, ibidem), “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados

contextos de uso”. Nesse sentido, o(a) professor(a) precisa (re)pensar o lugar das práticas de uso das modalidades linguísticas oral e escrita nas aulas de LM.

No que diz respeito ao tratamento metodológico dos conteúdos supracitados, a **professora A** abordava vários assuntos durante o horário de aula noturno, no entanto, as discussões e/ou exposições dos conteúdos não se pautavam em estratégias consistentes. Ela restringia-se a fazer comentários superficiais sobre os conteúdos. E, o(a)s aluno(a)s limitavam-se, na maioria das vezes, a escutar o seu discurso. Nesse contexto, o silêncio do(a)s aluno(a)s poderiam ser explicado por Posenti quando afirma que

o resultado da imposição da norma culta como única variedade de prestígio desconsiderando os usos da língua é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isso é politicamente grave (2003, p. 56).

A **professora A** tentou propor situações de produções de textos, mas não demonstrou conhecimentos sobre as condições de produções do discurso⁸⁹. Os gêneros textuais introduzidos, na sala de aula, e as tentativas de análise linguística restringiram-se a corrigir os desvios da norma culta presente nas produções escritas do(a)s aluno(a)s. tradicionalmente, a imposição de uma cultura culta como referencial, exclusivo em detrimento das experiências vivenciadas, especialmente pelos jovens e adultos providos de camadas marginalizadas, pode contribuir para o aumento dos índices de evasão ou retenção, desse público, na escola. Além de fomentar o agravamento, ou manutenção das situações de exclusão social. Segundo Bagno (2002, p. 70) “a língua é frequentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social. O preconceito linguístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil”⁹⁰.

⁸⁹ Sobre as condições de produção do discurso recuperamos que, durante os cursos, a formadora pontuou teoricamente que o que fizemos aí usava a linguagem de maneira significativa é produzir discursos, que envolve certas condições, ou alguns elementos indispensáveis como: 1) um locutor (aquele que diz, sua posição sócio-histórica); 2) um alocutário (aquele para quem se diz o que tem a dizer, sua posição sócio-histórica); 3) um referente (o que dizer, sempre determinado pelos sistemas semântico de coerência e de restrições); 4) uma forma de dizer, um, determinada língua (é preciso que se escolham estratégias para se dizer; 5) um contexto em sentido estrito: as circunstâncias imediatas; o que é agora do ato de discurso; 6) um contexto em sentido lato: as determinações histórico-sociais, ideológicas, o quadro das instituições em que o discurso é produzido – a família, a escola, a igreja, o sindicato, a política, a informação, a língua (CARDOSO, 1999, apud, SANTOS, 2002).

⁹⁰ Para aprofundamento sobre o preconceito linguístico sugerimos a leitura de Bagno (2000).

Todos sabemos que o(a)s aluno(a)s da EJA têm consciência do seu desconhecimento de normas e prescrições gramáticas, até porque não são linguísticas, destarte expor suas hipóteses sobre os conhecimentos discutidos, em sala de aula, sem receio de críticas ainda precisam, em muitos contextos, serem superados.

Dado o exposto, encontramos pouca ressonância das discussões proporcionadas, durante os cursos, na prática da **professora A**.

Na tabela 08 sistematizamos os conteúdos trabalhados durante as aulas observadas na turma B:

TABELA 08 – conteúdos trabalhados

Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática de leitura ▪ Compreensão de texto escrito ▪ Produção de texto escrito ▪ Análise linguística <ul style="list-style-type: none"> ➤ Adjetivo ➤ Pontuação ➤ Substantivo ➤ Ortografia: emprego de “Mau” ou “Mal” ➤ Separação silábica

Fonte: Registros de aulas

A **professora B**, assim como a **professora A**, considerava os eixos centrais do ensino de LM supracitados, embora, restringisse o foco de estudo nas aulas de LM, exclusivamente, na modalidade linguística escrita.

O trabalho com os conteúdos gramaticais aconteceram de forma fragmentada, superficial. A **professora B** não se preocupava em desenvolver sequências de atividades que garantissem, progressivamente, a aquisição dos conhecimentos pelo(a)s aluno(a)s, em aprofundar as discussões, restringia-se a pontuar, esporadicamente, nomenclatura gramaticais. Em uma mesma aula, a **professora B** chamava a atenção do(a)s aluno(a)s para vários aspectos linguísticos. Contrapondo-se aos estudos de Geraldi (2003), quando afirma que não se pode

resolver todos os desvios gramaticais do texto numa única proposta de análise, mas é preciso selecionar um aspecto de cada vez.

A seleção dos conteúdos pela **professora B** aproximar-se da seleção da **professora A**. A ênfase posta nos conteúdos gramaticais, sobretudo nas definições das classes de palavras, o texto não foi compreendido como objeto de análise. Durante a realização e correção dos exercícios o(a)s aluno(a)s demonstraram suas dificuldades em entender os conteúdos trabalhados, sobretudo no que diz respeito a identificação de nomenclaturas gramaticais das classes de palavras.

Ao refletir a prática de ensino de LM centrada na supervalorização da gramática, Neves afirma que o

tratamento escolar da linguagem tem de fugir da simples proposição de moldes de desempenho (que levam a submissão estrita a normas linguísticas consideradas legítimas) bem como da simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas (que levam a submissão estrita a paradigmas considerados modelares) (2003, p. 116).

A seleção dos conteúdos, e o tratamento teórico-metodológico de ensino-aprendizagem da LM ao se distanciarem das temáticas discutidas nos encontros de formação, podem ser explicados por Matêncio ao afirmar que

o hiato que se constitui entre os avanços científicos na área da linguagem e sua incorporação na formação de professores, bem como em sua prática em sala de aula, reflete os problemas do ensino no Brasil: só muito tardiamente os avanços científicos na áreas mencionadas têm sido incorporados ao ensino de terceiro grau e, portanto, reestruturados para inclusão no níveis iniciais (2002, p. 78).

Ao considerarmos a organização curricular dos cursos de licenciatura, exceto os de Letras, percebemos nitidamente a manutenção do hiato entre a linguística e as demais ciências, inclusive a pedagogia. Raramente, o(a)s professor(a)s são convidados a refletirem

sobre o ensino da LM, embora todas as ciências trabalhem essencialmente com práticas de leitura e escrita.

O estudo sobre a linguagem, para muitos professor(a)s, somente são possibilitados, durante o processo de formação continuada, já que raramente o(a)s professor(a)s da EJA são graduados em Letras. Desta forma, o professor(a) precisa de um tempo para refletir, analisar, experimentar e estudar continuamente a nova proposta de ensino de LM.

O texto como elemento central de estudo, visto como lugar de interação, pressupõe a análise linguística em função do seu uso. Nesse sentido, a gramática deveria ser entendida como um dos elementos de estudo, durante as aulas de LM, e não objeto de estudo exclusivo.

Na sala de aula, observamos que o texto serviu apenas de pretexto para a abordagem de conteúdos gramaticais. Esse fato demonstra-nos que transformar os conhecimentos teóricos em conteúdos didaticamente ensináveis, pressupõe um processo de formação permanente, no qual o(a) professor(a) (re)signifique os conhecimentos sobre o ensino de língua adquiridos ao longo de suas histórias de vida e profissional. Para isso, o(a) professor(a) precisa pensar sobre a prática, planejá-la, entre outras estratégias, para que haja uma apropriação individual, possibilitados por reflexões coletivas, das novas estratégias didáticas para superar as dificuldades do(a)s aluno(a)s.

Herneck e Mizukami (2001, p. 317) postulam que a prática dos professores, por sua vez, implica a consideração de dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas, possuindo sua natureza subjetiva que configura diferentes formas de agir e de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, durante as práticas de formação continuada, precisamos considerar a pessoa do professor, suas relações interativas com seus pares, seus valores, crenças, paradigmas, para possivelmente impulsionar o (re)pensar a prática.

Dado o exposto, após refletirmos sobre as características do(a)s aluno(a)s, das professoras e os conteúdos abordados em sala de aula, direcionarmos o nosso olhar as categorias de análise supracitadas.

3.3 Concepção de linguagem que perpassa as aulas de LM

A apropriação da língua escrita requer não só o domínio de um código formal (alfabeto, convenções ortográficas, procedimentos de organização do texto, coerência e coesão, etc.), mas, principalmente, uma multiplicidade de conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos subjacente ao funcionamento da linguagem. Segundo Geraldí (1997, p. 191)

as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem e a direção desta reflexão tem por objetivo os usos destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajada. Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer, são atividades epilinguísticas e, portanto análise linguística. Considero as atividades metalinguísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos que levam a construção de noções com as quais se tornam possível categorizar recursos (1997, p. 190 – 191).

O ensino de LM, na escola vem tradicionalmente apoiando-se nas duas orientações do pensamento filosófico-linguístico: subjetivismo individualista⁹¹ e objetivismo abstrato⁹². Demonstrando esse pensamento, os estudos Bakhtinianos mostram que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2004, p. 124). Nesse sentido, a língua é entendida como lugar de interação humana, que “constitui num *processo evolutivo ininterrupto*, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores” (idem, p. 127, grifo do autor). Os sujeitos são vistos “como atores sociais, o texto passa a ser concebido como próprio lugar de interação” (KOCH, 2002, p. 16). Destarte, as práticas de ensino de língua, na escola, deveriam considerar a perspectiva dinâmica da língua, a relação dialógica entre os sujeitos.

⁹¹ Essa concepção, segundo Bakhtin (2004, p. 110) “apoia-se sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua.

⁹² Para Bakhtin (idem, p. 90) os representantes do individualismo abstrato acentuam constantemente que o sistema linguístico consiste num fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. Para o autor ainda, nessa concepção, a língua se apresenta como sistema de normas rígidas imutáveis.

Se considerarmos os reflexos do tradicional modelo de ensino de língua, que perpassa a história da disciplina Língua Portuguesa⁹³, caracterizado por privilegiar o ensino da forma (estrutura) em detrimento da função da linguagem (uso), fica evidente a persistência de dificuldades do(a) professor(a) em entender e incorporar, na prática pedagógica, novos níveis de análises e novos procedimentos de ensino de LM, capazes de superar os modelos de ensino de língua vivenciados pelo(a) professor(a)s enquanto ainda eram estudantes, como percebemos no depoimento da **professora A**: “em relação ao ensino de Língua Portuguesa, dava para observar uma sequência do livro adotado e muitas vezes a parte gramatical estudada ficava fora do contexto”.

No depoimento da **professora A**, ao lembrar sua experiência com a aprendizagem da língua escrita, revela-nos a perspectiva de ensino de LM da escola tradicional da época⁹⁴. Nesse contexto, o livro didático era um dos poucos instrumentos que circulavam na escola, os estudos das normas e prescrições gramaticais⁹⁵ ocupavam lugares privilegiados. Nitidamente, percebemos a influência desse processo de formação na prática da professora.

Vale salientar que os fragmentos de aula analisados, posteriormente, ilustram a concepção de linguagem adotada pelas professoras. No entanto, para identificarmos a concepção de linguagem consideramos a definição dos objetivos, a escolha dos procedimentos didáticos, os conteúdos ensinados a seleção dos textos, as propostas de atividades e a interação professor – aluno. Antunes (2003, p. 39), ao refletir os caminhos da aula de LM, na escola, defende que “desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem”.

Nesse sentido, Geraldi (2003, p. 40) afirma que “os conteúdos, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala

⁹³ Nomenclatura tradicionalmente utilizada no contexto educacional.

⁹⁴ Período entre 1974 – 1979 época em que a professora estudava no antigo curso primário, atualmente, 1º seguimento Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries.

⁹⁵ Há estudos indicando que a gramática tradicional ainda é privilegiada nas aulas de língua materna (ANTUNES, 2003; BAGNO, 2002; GERALDI, 2003; FIAD, 1996; TRAVÁGLIA, 1997). Outros estudos permitem visualizar lacunas na formação de professor(a)s, no que se refere à habilidade de trabalhar com a gramática – nas modalidades linguísticas oral e escrita – leitura e/ou produções de textos (CASTILHOS, 2002; MATÊNCIO, 2003; MARCUSCHI, 2003).

de aula, ao caminho que optamos”. O autor defende ainda que “uma resposta ao para que envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (idem, p. 41).

Durante as aulas de LM, a **professora A** tentava estabelecer uma relação de interação com o(a)s aluno(a)s. tivemos a impressão de que ela se apoiava na concepção de linguagem **como processo de interação**. Nessa concepção além de exteriorizar⁹⁶ um pensamento ou transmitir informações, o indivíduo age sobre o seu interlocutor, produzindo uma relação dialógica, o seu discurso. “Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunida sob o rótulo de linguística de enunciação” (TRAVÁGLIA, 1997, p. 22). Nessa concepção de linguagem, a palavra é proferida em função do seu interlocutor.

No entanto, ao longo das observações, percebemos que o processo de interação acontecia de forma restrito. A **professora A** limitava-se a tomar o turno para expor suas concepções sobre os temas discutidos. Dessa forma, o procedimento da professora distancia-se da perspectiva de Bakhtin (2004, p. 99), quando afirma que na concepção de linguagem como interação, “não há discurso individual, no sentido de que todo discurso se constrói em função de um outro, todo discurso se constitui no processo de interação – real ou imaginário⁹⁷”.

Dado o exposto, é preciso descartar uma concepção de sujeito neutro, passivo, à mercê das ideologias, dos discursos, dos mecanismos disciplinares presentes na sociedade. Para Kleiman (2001, p. 224), adotar a concepção interacionista, “implica o compromisso de tentar conhecer o aluno: seus interesses, seus objetivos, suas experiências e seus conhecimentos deverão servir de ponto de partida para o trabalho pedagógico”.

Essa concepção pressupõe uma mudança na relação professor(a), aluno(a)s e conhecimento, além de uma sólida formação docente, na qual o(a)s aluno(a)s-professor(a)s possam num processo de construção coletiva (re)pensar o seu fazer pedagógico. Leal (2005,

⁹⁶. Para Bakhtin (2004, p. 111) a expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo). Toda teoria da expressão, por mais refinada e complexa que sejam as formas que lhe pode assumir, deve levar em conta, inevitavelmente, essas duas facetas: todo ato expressivo move-se entre elas.

⁹⁷ Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma- coisa e é constituída como tal. “Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precedem, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as” (BAKHTIN, 2004, P. 98).

p. 113) propõe que “a teorização da prática é o caminho para desenvolvermos, enquanto professor, uma ação mais consistente, levando-nos a um planejamento mais elaborado e reflexivo. Propomos, ainda que a formação do professor(a) é um momento privilegiado para que isso aconteça”.

A **professora A**, durante as aulas observadas, selecionava um gênero para ser lido. Às vezes, encaminhava a leitura silenciosa e/ou solicitava a oralização do texto de forma fragmentada, cada aluno(a) deveria ler uma parte do texto. Em seguida, instigava uma discussão sobre o tema tratado pelo autor(a) deveria ler uma parte do texto. Em seguida, instigava uma discussão sobre o tema tratado pelo autor e/ou alguns aspectos do texto, quase sempre, abordando aspectos relacionados ao domínio da gramática.

Nos momentos de leitura, a participação do(a)s aluno(a)s acontecia de forma restrita, quase sempre participavam o(a)s mesmo(a)s aluno(a)s, embora a **professora A** incentivasse a interação da turma. Ela, ao levar textos para sala de aula, restringia-se a socializar o gênero que seria objeto de estudo naquele momento, mas não deixava claro qual o objetivo da proposta de atividade.

A **professora A** inicia a aula de língua materna dizendo “eu trouxe um texto, é uma piada... vamos vê se vocês entendem!”. Em seguida, ao distribuir o texto, solicita-lhes que façam a leitura silenciosa. Ao concluírem essa prática de leitura, a professora questiona:

Professora: Por que esse texto é uma piada?

Aluno(a)s: ...

Professora: Quais são os personagens do texto?

Aluno(a)s: O homem e o balconista.

Professora: O narrador é personagem?

Alunos: Não.

Professora: Não, ele não participa da história

Vamos ler o texto diferente eu preciso de narrador, balconista e comprador

((um aluno se dispõe a ser um dos personagens, depois de muita insistência da professora, progressivamente, outros aluno(a)s se dispuseram a participar da atividade))

O(a)s aluno(a)s dirigem-se a frente na sala para dramatizar o texto. A professora, nesse momento, lembra-os de que cada um(a) deveria ler os fragmentos correspondentes aos papéis por ele(a)s assumidos. Após a “dramatização”, a professora estabelece o diálogo:

Professora: risos... minha gente!

É uma piada.

Aluno(a)s: ((risos))

((o(a)s aluno(a)s sorriram para satisfazer a professora, tivemos a impressão de que eles não compreenderam a piada))

Nessa sequência discursiva, percebemos que a **professora A** abordou, no primeiro momento, questões referentes a superficialidade do texto (personagens, narrador), desconsiderando os efeitos de sentido por ele produzido. Essa situação demonstra-nos a preocupação da professora apenas com a decodificação do texto. Essa postura, pressupõe a concepção, por seu turno corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência. Nessa concepção, uma vez decodificado o texto torna-se totalmente explícito. Para Traváglia (1997), nessa concepção, a língua é um conjunto de signos que se combinam segundo regras, que é capaz de transmitir uma mensagem, informação de um emissor a um receptor. Com base nesse pressuposto, a língua é apenas um elemento exterior, ou seja, o indivíduo não é dono do seu discurso. E, o texto uma vez decodificado torna-se explícito.

A **professora A** praticou um tipo de intervenção didática distante da perspectiva de ensino da língua como forma de interação. Embora essa perspectiva tenha sido discutida e vivenciada durante os encontros de formação. A perspectiva interacionista “preocupa-se com os processos de produção de sentido, tomando-se sempre como situados em contextos sócio-históricos marcados por atividades de negociação ou por processos de interferências” (SANTOS, 2003).

Um fato interessante, ocorrido durante a leitura do texto pelo aluno, foi o uso da estratégia da paráfrase. Um dos alunos, que se dispôs a dramatizá-lo, não o decodificou, mas o recontou oralmente. Ele memorizou as falas? Por que o aluno usou essa estratégia? Não seria mais fácil ter decodificado as falas dos personagens?

Mediante essa situação, a **professora A**, questionou:

Professora: Quem foi o colega que não leu o texto?

Aluno(a)s: O Paulo (pseudônimo)

Professora: O que ele fez?

Aluno(a): disse o que entendeu

((após a resposta dos alunos, continuou a fazer questionamentos sobre o texto))

Professora: Observem a palavra BALCONISTA

Vocês conhecem outro substantivo que serve tanto para homem como para mulher?

Aluno(a)s: atendente

Professora: atendente... balconista

(a professora continua fazendo algumas observações sobre pontuação, grau e o número do substantivo, mas não aprofundou nenhum conhecimento específico)

A **professora A** ao limitar as práticas de leitura do texto, a mera decodificação do código linguístico, no qual o papel do “decodificado” aluno(a) é essencialmente passivo, pode impedi-los de serem leitores proficientes, capazes de apreciarem bons textos, de inferirem informações implícitas, de estabelecerem relações com outros textos, de interagir com os textos, entre outros recursos linguísticos. Ao não possibilitar a interação texto-leitor, nega-se a concepção interacional (dialógica) da língua, “os sujeitos são visto como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17).

Em outro evento de aula, a **professora A** distribuiu, entre o(a)s aluno(a)s, o poema “meus oito anos” de Casimiro de Abreu, solicitando que o(a)s aluno(a) lessem o texto silenciosamente. Ao concluírem essa proposta, a professora releu o texto. Posteriormente questiona:

Professora: quem gostaria de ler o texto?

Só a primeira estrofe

Aluno: “oh! Que saudade que tenho...

da aurora da minha vida...
da minha infância querida...
que os anos não trazem mais...

Professora: a segunda estrofe?

[...]

((outro aluno faz a leitura da segunda estrofe, desta vez ela corrige enfática o desvio da leitura pelo aluno. Desta forma, prossegue solicitando que outros aluno(a)s lesse os parágrafos do texto que não tinham sido lidos pelo(a)s aluno(a)s oralmente)).

Professora: esse texto aqui é uma poesia ((referindo-se ao discurso: “meus oito anos”)) naquela época podia fazer tudo sem preocupação?

Aluno(a)s: poderia::

Professora: Por que?

Aluno 1: porque não fala de sofrimento... fala de saudade

Professora: essa criança é uma criança que morava na cidade?

Aluno(a)s: no interior

Professora: como foi a infância de vocês?

Nessa “situação de leitura”, o texto “meus oito anos” foi usado como o pretexto para a socialização das histórias de vidas do(a)s aluno(a)s. A **professora A**, com relação a materialidade linguística, restringiu-se a solicitar a decodificação fragmentada do texto. Antunes, nesse sentido, afirma que

no que se refere às atividades de ensino de leitura, entre outras práticas, ainda se encontra uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias (2003, p. 27).

Na proposta de atividade com o texto supracitado, chamou-nos atenção o último questionamento feito pela professora: “como foi a infância de vocês?”. Considerando relevante registrar alguns dos depoimentos:

A1: na minha infância... eu pedia pra crescer logo... porque eu comecei a trabalhar logo aos 9 anos... eu queria ter a minha liberdade... eu gosto dos meus pais... ele devia me tratar mais melhor quando criança... no interior não tinha nada de bom... quando eu chegava do mar minha mãe dizia “o balde vá buscar água”... tinha que buscar água... quando eu estava brincando lá vinha a “lapada” e “as vezes lá vem teu pai”... agora... hoje... quando eu chego em casa... meu pai diz... esses meninos não me atendem mais... minhas irmãs brincam de chimbra e bola... ele vai pra maré sozinho... naquele tempo ele tinha eu pra ajudar... com quinze anos... fui casar pra me mudar de vida... hoje eu só trabalho quando quero... meus pais têm 17 filhos... tinha que parar de ter minino... sinto saudade de tomar banho no rio.

A2 a minha vida foi como a dos meninos... morava no interior... pra mim o melhor dia era o dia de domingo... quando a gente ia pra feira...

A3 eu vim subindo no ônibus e vi umas crianças que não tinha nada a vê com esse texto... estava de baixo da lona chovendo...

Nos extratos supracitados, percebemos que o(a)s aluno(a)s tiveram oportunidade de emitirem suas opiniões, de expressarem uma forma de interpretação sem respostas prontas e únicas. Por outro lado, as colocações do(a)s aluno(a)s não foram explorados pela professora. Assim, a potencialidade que o(a)s aluno(a)s e a professora teriam de aprofundar um diálogo sobre um tema infância que lhes era familiar, foi desperdiçado. Contrapondo-se a concepção de Bakhtin, ao afirmar que

na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Através da palavra, defino-me ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (2004, p. 111, grifo nosso).

Após a socialização das histórias de vida, a professora fez alguns comentários, sobre o lado positivo das histórias lembradas. Em seguida, distribuiu outro texto, a música “Utopia” de Padre Zezinho. O título da música chamou a atenção de uma aluna:

Aluna 2: Ave Maria ((diz a aluna ao olhar para o texto))

Professora: O que seria utopia?

Aluno(a)s: só com o dicionário professora

Professora: só com o dicionário?

Aluna 4: utopia é o divórcio?

Aluna 5: professora utopia era o que eles vivia?

Professora: vamos vê!

A **professora A** deixou em aberto a discussão sobre o significado da palavra “utopia”. Posteriormente, iniciou o trabalho com o texto, pôs o CD para tocar a música, o(a)s alunos(a)s a escutaram passivamente. Após a execução, ele(a)s solicitaram mais uma vez a escuta, desta vez, alguns tentaram acompanhá-la cantando. Dando prosseguimento, a professora questionou “qual a passagem do texto que vocês consideram mais bonita?”, um aluno respondeu:

Aluno 1: eu acho a passagem mais bonita... quando o pai chega cansado e atende o pedido dos filhos

As respostas ao questionamento supracitado estabeleciam relação com a compreensão do texto. É comum o(a) aluno(a)s, nesses momentos de socialização, indicarem o(s) verso(s) e, em seguida exporem suas justificativas, no entanto, o(a)s aluno(a) não repetiram os fragmentos do texto, mas caminharam pela semântica – pelo sentido do texto, ou seja, apropriaram-se do sentido e expuseram suas visões críticas. Após essa discussão, a **professora A** propôs que fosse respondida em casa, a atividade:

1. Sua família, na época da sua infância, era composta por quantas pessoas? Quem eram essas pessoas?

2. Sua infância foi feliz? Por quê?
3. Você sente falta da sua infância? Por quê?
4. Você gostaria que algo tivesse sido diferente na sua infância? O quê?
5. O que você acha necessário para que todas as crianças tenham uma infância feliz?
6. Você é contra ou a favor do divórcio? Por quê?

Nessa proposta de atividade, a **professora A** utiliza-se novamente dos textos como pretexto. Não possibilitou, na aula, o estabelecimento de relação quanto a forma e a função dos gêneros (poema, música); não discutiu os efeitos de sentido produzidos pelos textos, nem foram apontados os aspectos linguísticos característicos de cada um dos gêneros, além de não demonstrar o porquê da seleção daqueles dos texto⁹⁸. Isso demonstra também que as práticas de leitura, na escola, estão muito distante das funções da leitura. Mesmo assim, Geraldi (2003, p. 27) postula que “é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcados por pretextos”. Ultrapassar essa artificialidade é efetivamente o desafio do ensino de LM, na escola, para isso o(a) aluno(a) precisa ser conduzido a atribuir sentido, concordar ou discordar dos textos, propondo outros significados não previstos, pois, a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor, é um ato dialógico.

Na prática da **professora B**, raramente propunha atividades a partir do trabalho com gêneros textuais. Durante as aulas observadas, para introduzir alguns conteúdos a professora restringia-se a trabalhar frases soltas ou questionar alguns aspectos gramaticais através da escrita de texto de outras disciplinas. O(a)s aluno(a)s, poucas vezes, foram convidados a ler algum gênero. A **professora B**, às vezes, questionava “vocês lembram de ordem alfabética?”, “como ordenamos as palavras alfabeticamente?”, ou “o que é um adjetivo”, “o que é um substantivo?”. Essa postura demonstra-nos que para a professora, a língua é basicamente um sistema de regras passíveis à descrição (BAGNO, 2002). O(a)s aluno(a)s foram poucas vezes convidados a participarem da aula, a relação ensino-aprendizagem pautava-se na relação de estímulo-resposta. A perspectiva do certo, da norma, foi um aspecto reforçado pela professora.

⁹⁸⁹⁸ A professora confessou-nos que tinha escolhido àqueles dois textos para trabalhar porque uma aluna estava passando por problemas familiares, mas infelizmente, segundo ela, naquele dia a aluna tinha faltado.

A fim de continuarmos nossas reflexões sobre a concepção de linguagem, focalizaremos uma prática de leitura proposta pela **professora B.** em um evento de aula, ela copiou o texto “telegrama” de Carlos Drummond de Andrade no quadro. Em seguida, após todos os alunos copiarem, solicitou-lhes a oralização do texto. Posteriormente, fez alguns comentários sobre o texto.

Professora: é importante o telegrama?

Aluno(a)s: ((permaneceram em silêncio))

Aluna 1: eu não tava aqui... num olhe nem pra mim.

Aluna 2: é importante pra levar a notícia da gente pra outra pessoa... é importante pra mandá notícia

Professora: é:: pra mandar notícia... qual o meio mais em conta de mandar notícia?

Aluno 3: carta

Professora: têm importância os serviços dos correios?

Aluna 1: pra mim não tem importância... só chega cobrança em minhas casa

Aluno(a)s: ((risos))

Professora: pra que vocês acham que serve o telegrama...? a função do telegrama?

Aluno 5: avisar viagem

Aluno 6: avisar morte

Aluno 7: mas as pessoas também recebem notícia

Professora: e você diz aí? ((dirigindo o discurso em direção a um aluno))

Aluno 8: eu nunca mandei telegrama não

Professora: vamos vê o sentido aí... pelo título dá pra saber? Que personagem foi colocado aqui? O que o Chico Brito fez?

Aluno(a)s: recebeu o telegrama

Professora: ((a professora reler o texto))

que papel dobrado é esse?

o papel é o quê?

Aluna 1: foi colocar telegrama... receber notícia

Professora: “não lê imediatamente... carece de um copo d’água... e de uma cadeira... pálida crava aos olhos... nas letras mortas... queira aceitar efusivos cumprimentos passagem data natalícias espero merecer valioso apoio distrito correligionário minha reeleição federal quinto distrito cordial abraço. Antonágoras Falcão ((a professora lê esse fragmento e continua questionando)) que sentido tem letras mortas? O que significa... as letras mortas?

Aluna 1: palavras ruins... mortais que dão um sentido negativo

Professora: o que será que tá falando ali ((apontando para o fragmento supracitado))

vamos lá...no primeiro verso

o que tá falando nesse emaranhado?

Aluno 9: ele tá dizendo que passou

Professora: ele passou o quê?

o que é isso? ((apontando para as aspas))

Aluna 1: a fala do outro...

Professora: GENTE.... VAMOS LÊ MAIS

Aluna 10: professora natalício vem de natal?

Professora: ... natalício vem de aniversário... aniversário... também... parece de natal... quem mandou e quem recebeu telegrama? Quem era esse cara? Ele fez o quê? Então ele tá mandando um abraço para o Chico Brito?

Analisando o fragmento de aula supracitado, podemos inferir que o objetivo, da **professora B** era conduzir o(a)s aluno a compreensão do texto, pois pra ele(a)s o sentido do texto não estava explícito. Antunes (2003, p. 67) afirma que nas práticas de leitura, “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar; buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor”. Nessa prática de leitura, o texto não foi compreendido como um produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Mas, a professora tentou ajudá-los a construírem o sentido do texto, esse sentido só poderia ser construído na interação texto-leitor.

Mesmo percebendo a tentativa da inserção de alguns gêneros textuais diferentes, durante as aulas de LM, a **professora B** adota a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção a língua é um código, conjunto de signos que se combinam segundo regras (TRAVÁGLIA, 1997). A língua é um instrumento que se encontra a disposição do indivíduo (KOCH, 2002). E, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando para este o conhecimentos do código (idem, ibidem). O decodificador é essencialmente passivo. Santos et al (2004, p. 56), defende que o “professor demonstra estar influenciado pelo uso de textos sobretudo os de pequena extensão, considerando que os alunos estão em processo de alfabetização, embora seja pretexto para o estudo dos aspectos gramaticais”.

Diante da postura das professoras, fica evidente a necessidade de aprofundar os saberes discutidos durante os encontros de formação, ainda é preciso repensar a concepção de línguas adotada quando se tenta ensinar a LM.

Dado o exposto, as professoras precisam compreender que o sentido de um texto é, portanto, “construído na interação texto – sujeito (ou texto – co-enunciadores) e não algo que

preexiste a essa interação” (KOCH, 2002, p. 17). Entender também que as relativas concepções de sujeito, texto e a produção textual numa concepção sóciointeracionista da linguagem, como foi discutida durante cursos de formação, vista como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sócio-comunicativa, entre outras perspectivas linguísticas, precisam ser incorporadas as práticas de ensino de língua na escola.

3.4 Análise linguística: ecos na sala de aula⁹⁹

Durante os cursos que tematizaram o ensino de LM, apoiados nos pressupostos epistemológicos, da perspectiva linguística sóciointeracionista, “que trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica” (SANTOS, 2003), o(a)s professor(a)s foram convidados a participarem de práticas de análises de textos. Entre os textos que fundamentaram essa perspectiva, discutidos nos encontros, o(a)s professor(a)s refletiram que as perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentidos, tomando os textos sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dados a priori, mas como construídos interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido (SANTOS, 2003).

As práticas de análise linguística¹⁰⁰ objetivam estabelecer a clareza no texto, ao intervir diretamente na coerência e na coesão textual, bem como o estudo dos aspectos

⁹⁹ As afirmações defendidas nesse subitem têm por pressupostos as entrevistas e alguns textos trabalhados durante os cursos.

¹⁰⁰ Geraldi (2003, p. 73 – 74) definem algumas considerações de ordem geral sobre este tipo de atividade:

- A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. por isso partirá do texto dele;

gramaticais que constituem as dificuldades mais comuns no uso da modalidade escrita. Geraldi com relação a definição do uso da expressão ‘práticas de análise linguística’ defende que

não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, ente as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáfora, metonímia, paráfrase, citações, discursos direto e indireto, etc); organização e inclusão de informação, etc. essencialmente, à prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos aos leitores a que se destina. (2003, p. 74).

Nas práticas de análises linguística, professor(a)s e aluno(a)s precisam alternarem os seus papéis mediante um discurso escrito. O(a)s primeiro(a)s devem assumir a “função” de analistas da língua em uso, intervindo no texto do(a) aluno(a) possibilitando-o(a) o avanço na competência textual. Os segundos, além de analista do seu discurso e, às vezes, o discurso do outro, precisam (re)direcionar o seu papel de produtor assumindo a função de revisor do seu texto e/ou do texto do outro.

Nesse sentido, é aconselhável que o(a) professor(a) estimule a releitura e a refacção do texto escrito, desenvolvendo, juntamente com o(a) aluno(a), atividade de revisou (KATO, 1986, CAGLIARI, 1986, MARCUSCHI, 2002). Durante o período de observação, as professoras só propuseram 1 (uma) atividade de análise de textos. Utilizaram-se de estratégias semelhantes antes e durante a proposta de análise linguística:

-
- A apresentação das aulas de práticas de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer nem texto produzido nosso aluno;
 - Fundamentalmente, a prática de análise linguística deve e caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
 - Material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redação; um caderno para anotação geral; dicionário e gramáticas;
 - Em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo; fundamenta essa prática o princípio: ‘partir do erro à auto-correção’.

- a) A partir de uma temática discutida, pediram para que o(a)s alunos(a)s produzissem um texto;
- b) Após as produções dos textos, recolheram-nas;
- c) Escolheram um dos textos para realizarem a atividade de análise linguística;
- d) Após alguns dias, trouxeram para a sala uma das produções para ser analisada;
- e) Transcreveram-na em algum suporte (quadro negro, cartolina), de modo que permitisse a visualização do(a)s aluno(a)s;
- f) Conduziram a análise do texto, restringindo-se a ler alguns sintagmas – verbal ou nominal –, e/ou palavras com desvios ortográficos;
- g) Questionaram sobre o quê deveria ser reescrito no texto.

No encaminhamento supracitado, percebemos uma articulação considerável de etapas seguidas pelas professoras durante a proposta de análise de texto. As professoras reconhecem a necessidade dos conhecimentos prévios do(a)s aluno(a)s sobre um tema abordado anteriormente. Escolheram uma produção para ser reescrita, pois não daria conta de reescrever todas as produções. No entanto, demonstram pouco conhecimento sobre a necessidade de selecionar apenas um problema para ser resolvido em cada proposta de análise linguística. O(a)s aluno(a)s ainda não têm o domínio da complexidade das relações estabelecidas na construção de um texto, demonstram dificuldades em interagir durante a análise. Nesse sentido, as professoras precisam refletir sobre como encaminhar essa proposta de forma possível. Não podemos negar a realidade posta, na escola, tentam-se propor atividades de análise linguística, mas as professoras demonstram dificuldades na problematização do texto.

A **professora A** participou dos eventos de formação, como já afirmamos; e a **professora B** não participou, como explicar a similaridade entre os procedimentos utilizados em suas práticas de análise linguístico? Elas praticam um tipo de intervenção didática discutida e problematizada, durante encontros de formação continuada que participaram, ao longo de suas trajetórias profissionais? Considerando que a **professora B** não participou do processo de formação investigado, inferimos que ela pode ter se apropriado dessa metodologia a partir de observação, socialização de experiências de análise linguística entre colegas de trabalho e/ou ter assistido aos programas de vídeo, sobre o tema, disponibilizados

às Secretarias de Educação pelo MEC¹⁰¹ em diversos programas de formação de professore(a)s.

Entre as cartas, produzidas pelos aluno(a)s, a **professora A** selecionou para análise:

Querido pedroso

Estou te escrevendo para tidizer que te amo você é o meu molho tesoro o qual eu não cero perder nuca.

Isoubi o seu pedido de casamento eu rebodo que sem porque eu temo do fundo meu coração.

Um ábaco de sua querida e futura esposa.

A **professora B** selecionou a produção:

Não devemos trata maus oS pobres porque são as pessoas umiude muito trabalhador e em copertente e desposta o trabalho e teambém sim não fosse os pobres que das pessoas Ricas sem ele não tinha trabalhado na Rosa para plantaçãõ.

E sim não fosse dele que seria de nos para comer porque ele que e planta e colhe de frutas e sereais

Eles que faz as plantações sim não fosse os pobres a gente não caminha nada disso por isso devemos tratar bem eles.

Ao selecionar o gênero textual “carta” para encaminhar a atividade de produção de texto, a **professora A** entre uma diversidade de gêneros que circulam nas práticas sociais de leitura e escrita, seleciona o gênero do domínio discursivo interpessoal. Na produção desse gênero o aluno(a) poderia, dependendo do destinatário, utilizar a linguagem do cotidiano. A

¹⁰¹ Entre os programas poderíamos citar os PCNs em Ação e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.

carta é um gênero que provavelmente o(a)s aluno(a)s têm a possibilidade de fazer uso em suas práticas sociais.

A proposta de produção de texto encaminhada pela **professora B** demonstra-nos as práticas de produção de texto proposta pela escola. A professora, ao encaminhar a produção de um texto sem definir o gênero explicitamente, encaminha uma redação escolar, desprovida de função social, na qual o interlocutor é sempre o(a) professor(a). Dificilmente, o(a) aluno(a) da EJA vai precisar produzir um texto dessa natureza em suas práticas sociais de uso da escrita. O(a)s evidenciaram um nível de criticidade aguçado sobre as desigualdades sociais. Essa proposta demonstra a necessidade de redefinir as práticas de produção de texto na escola.

Após o(a)s aluno(a)s responderem uma atividade de língua portuguesa, que consistia em completar as lacunas de uma carta, essa proposta exigia do(a)s aluno(a)s conhecimentos sobre os adjetivos indicadores de abundância, eles deveriam responder a carta¹⁰² do remetente Pedroso para o destinatário Rosa Barbosa. Tentando possibilitar aos aluno(a)s uma situação de produção significativa, pois ele(a)s tinham pistas sobre o conteúdo da carta “responder ao pedido de casamento de Pedroso”. Embora seja uma proposta aceitável, as práticas de produção de texto escrito, na escola, deveriam privilegiar situações reais de comunicação, na qual o(a)s aluno(a)s tivessem outro(a)s interlocutor(a)s além do(a) professor(a). Como defende um dos textos trabalhadores durante os cursos “a razão de ser da língua é a interação, o dialogismo. É na interação social que o ato linguístico se efetiva” (SANTOS, 2002).

Percebemos que, no contexto de produção, a **professora A** não considerou os conhecimentos prévios do(a)s aluno(a)s sobre o gênero carta, limitando-se a apresentar um modelo, sem refletir, com ele(a)s, os elementos linguísticos constituintes desse gênero, além de sua forma, função e composição.

Na condução da análise linguística, pela **professora A**, destacaram-se: ortografia, repetição de palavras, pontuação, e uso de letra maiúscula. Ela conduziu a análise questionando: “o que o colega queria dizer aqui?”, em seguida lia o fragmento que apresentava desvio da norma culta. Se o(a)s aluno(a)s respondessem de forma correta, ela corrigia o desvio presentes no texto escrevendo por cima a resposta adequada. Quando não respondiam, ela fazia a correção. Nesse contexto, evidenciamos o ensino de língua que se

¹⁰² Ver anexo 8.

prescinde de toda reflexão para falar de gramática, e que se desconhece absolutamente o uso da linguagem quando se trata a “gramática” da língua.

Enquanto que a **professora B** solicitou a(o)s aluno(a)s, a produção de qualquer texto, não especificou o gênero, nem a função da proposta de produção. Encaminhou a atividade dizendo: “você(s) vão produzir agora um texto que trate do assunto do artigo: “tratar mal aos pobres é um mau negócio”. Vale salientar que alguns aluno(a)s recusaram-se a produzi-lo, justificando sua recusa pelo fato de estarem ausentes na aula anterior, segundo ele(a)s não sabiam qual era o tema do texto, nem o que deveriam escrever.

Após uma semana, a **professora B** levou o texto selecionado para sala de aula, no momento da análise, entre outros aspectos, chamou a atenção do(a)s aluno(a)s para: o uso de letras maiúsculas, a ortografia das palavras, a coerência e a pontuação. Ela procedeu a análise lendo fragmentos do texto, e questionando como eles deveriam estar escritos. Percebemos que, em alguns momentos, o(a)s aluno(a)s não responderam aos questionamentos quando estes relacionavam-se à coerência do texto.

As **professoras A e B** não delimitaram um aspecto para ser analisado, mas tentaram chamar a atenção do(a)s aluno(a)s para a complexidade dos vários aspectos que precisavam ser problematizados no texto. Tanto o(a)s aluno(a)s da **professora A** quanto os da **professora B** demonstraram dificuldade em reestruturar e/ou corrigir sequências linguísticas. As professoras demonstraram limitações em refletir com o(a)s aluno(a)s os aspectos relacionados com a coerência e a coesão do texto, embora os conteúdos coerências e coesão textual tenham sido objeto de estudo durante os cursos. Nessa ocasião, defendia-se que a coerência dá origem a textualidade. A coerência era definida como “o que faz sentido para seus usuários, o que torna necessário a incorporação de elementos cognitivos e pragmáticos ao estudo da coerência textual. Enquanto a coesão textual diz respeito a todos os processos de sequenciação de elementos de que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 1989 apud SANTOS, 2002).

Dado o exposto, as professoras não consideraram o pressuposto da linguística textual, com enfoque sociointeracionista de que “a língua não é uniforme nem estática. Ela admite variações em vários níveis”. O(a)s aluno(a)s não foram convidado(a)s a refletirem sobre o *continuum* entre fala e escrita. Nesse momento, as professoras enfatizaram a gramática normativa, defendida por Traváglia (1997, p. 30) como àquela que estuda apenas os fatos da

língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita”.

A inclusão de práticas de análise linguística na escola, com foco no texto, deve pressupor o domínio de saberes que possibilitem o(o) professor(a) o desenvolvimento de habilidades de formular e confirmar hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, estabelecer comparações entre textos, ou fragmentos do texto, entre outros saberes.

A condução de uma atividade de análise linguística – reescrita – tal como proposta nos encontros de formação, está intimamente relacionada à possibilidade do(a) professor(a) realizar intervenções nas produções de textos do(a)s aluno(a)s. Essa postura exige o domínio de saberes, além da própria capacidade de (re)escrita de um texto que as professoras devem possuir.

Nesse sentido, as professoras tentaram propor uma atividade de análise linguística, cujo objeto de estudo era o texto, falharam ao tentar problematizar os desvios das normas gramaticais, essa realidade demonstra a necessidade de aprofundarmos os pressupostos teórico-metodológicos mais adequados a prática de análise linguística na escola.

3.5 O lugar dos gêneros textuais nas aulas de LM

Os cursos¹⁰³ de formação continuada pautaram-se principalmente, em discussões sobre a linguística textual, delimitando para objeto de reflexão o lugar dos gêneros textuais nas aulas de LM. Bakhtin (2004, p. 262), postula “que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos gêneros textuais”. Dessa forma, consideramos relevante, analisar a inclusão dos gêneros textuais na prática pedagógica da **professora A** e da **professora B**.

A metodologia adotada pelas professoras ao ensinar os conteúdos divergiram, e aproximaram-se em diferentes momentos. Foi possível observarmos que a **professora A** em

¹⁰³ Entende-se os cursos que tematizaram o ensino da LM na EJA em Maceió.

60% das aulas, antes de introduzir os conteúdos linguísticos, explorava diferentes gêneros textuais (carta, piadas, músicas, poema, fábula, histórias em quadrinhos). As intervenções que fazia, restringiram-se, quase sempre, em questionar alguns aspectos notacionais dos textos (parágrafos, pontuação, emprego de letras maiúscula). Entre as estratégias metodológicas de trabalho, os gêneros textuais serviram de suporte para produção de outros textos, além de serem utilizados em práticas de leitura. As estratégias metodológicas adotadas pela **professora B** aproximaram-se da prática da **professora A**, à medida que ambas utilizaram o texto como pretexto para introduzir e/ou analisarem alguns aspectos gramaticais.

Considerando a semelhança entre os procedimentos metodológicos adotados pelas professoras, como também não daríamos conta de analisar todos os eventos de aula propostos por elas, nas quais o gênero foi objeto de estudo, por isso optamos por selecionar alguns eventos que possibilitassem visualizar o tratamento metodológico direcionado ao trabalho com gênero nas aulas de LM. As práticas de leitura direcionavam-se apenas a práticas de oralização do texto, nesse contexto, a **professora A** preocupava-se sobretudo com a decodificação do texto.

A **professora A**, em um evento de aula, após cumprimentar o(a)s aluno(a)s, comunica-lhes que naquele momento, seria aula de LM. Em seguida, ela distribuiu a fábula “A galinha dos ovos de ouro¹⁰⁴” e solicitou a(o)s aluno(a)s a leitura silenciosa da fábula. O(a)s aluno(a)s atendem sua solicitação, após alguns minutos ela questionou:

Professora: o que foi que vocês entenderam com esse texto?

Aluno(a)s: (silêncio)

Professora: será que no mundo existe pessoas comoo João impaciente?

Aluno(a)s: existe

Professora: existe? Por que existe?

Aluno(a)s: (silêncio)

Professora: vamos reler o texto

As.: (os alunos releram o texto silenciosamente)

Professora: agora quem gostaria de conta essa história

Aluno(a) 1: eu

¹⁰⁴ Ver anexo 9.

Professora: conte... prestem atenção

Aluno(a)1: um home achou os ovos da galinha... que era de ouro... não tinha paciência de esperar um ovo todo o dia... resolveu matá-la para consegui todo o ouro... quando matou ela... percebeu quer era igual a todas as outras galinha... ficou pobre

Professora: quem gostaria de dramatizar o texto?

Você vai... (apontando para uma aluna, em seguida dois alunos ofereceram-se para dramatizá-lo, após essa estratégia... a professora parabeniza-o(a)s, em seguida propõe uma atividade de produção de texto)

Aluno(a) ...

Professor(a): vocês vão contar essa história na forma de história em quadrinho (como os alunos não demonstraram muito interesse em realizar a atividade, a professora simula no quadro, como deveriam produzir o texto) vocês façam os quadrinhos aqui eu fiz seis (apontando para os quadrinhos) e produzam a história

Aluno(a) 1: não sei não... desenhar não

A2: também não sei desenhar não

P.: tentem... você conseguem ... (os alunos se disponibilizam a realizar a atividade. A professora alerta-o(a)s ainda que teriam que adaptarem as falas dos personagens nos balões, mas não poderiam copiá-las)

No fragmento, podemos perceber que a **professora A** utilizou-se da fábula para propor a produção de um outro gênero – história em quadrinho. Observamos ainda que ela não propôs a reflexão sobre as características do gênero trabalhado. Considerou a leitura de um gênero suficiente para a produção de um outro gênero. Nessa estratégia, o(a)s aluno(a)s teriam pistas sobre o conteúdo temático do texto e a sequência dos fatos, porém esse encaminhamento não garante a produção de um gênero textual. As histórias em quadrinhos são textos mistos, caracterizados pela linguagem verbal e não-verbal, possibilitam o uso da linguagem coloquial próximo da realidade do(a)s aluno(a)s, pertencem ao domínio discursivo ficcional. No entanto, o(a)s aluno(a)s demonstram dificuldades, pois além de habilidades discursivas para produzirem o texto, precisariam ilustrar a sequência textual através de desenhos. A produção desse gênero, quando desprovido de uma função social, poderá tornar-se uma atividade não muito prazerosa, já que o trabalho com os gêneros na escola deve considerar que eles “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCHESCHI, 2002, p. 19).

A **professora B** não demonstrou interesse em desenvolver o hábito e o gosto pela leitura. A prática de leitura era entendida como uma estratégia desprovida de função social,

limitava-se a decodificação do texto. Neste sentido, Antunes (2003, p. 77) ao criticar as práticas de leitura na escola afirma que “a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura”.

Em um outro evento de aula, a **professora A** distribuiu gibis, após distribuí-los, iniciou a leitura do texto. Posteriormente, solicitou a continuação da leitura pelo(a)s aluno(a)s. Ao concluírem, encaminhou uma atividade na qual os alunos iriam preencher uma cruzadinha¹⁰⁵. Durante a leitura, vale salientar, a professora fez intervenções sobre o conteúdo do texto: as práticas de alimentação e as doenças causadas por descuidos alimentares. Perguntou a(o)s aluno(a)s de quem eram algumas falas dos balões. Como se tratava de uma história em quadrinhos, cujos personagens eram os do Sítio do Pica Pau Amarelo, ele(a)s não sentiram dificuldades para respondê-la. Na tentativa de vivenciar essa atividade, o(a)s aluno(a)s, deparam-se com algumas dificuldades: a história em quadrinhos era relativamente longo, e os comandos da proposta de atividade, às vezes, acarretavam dificuldades na compreensão. A exemplo: “é um excelente alimento”, o texto apresentava vários alimentos considerados excelentes para a saúde. Além disso, o retorno ao texto tornou-se, em alguns momentos, uma atividade para a saúde. Além disso, o retorno ao texto tornou-se, em alguns momentos, uma atividade cansativa, já que se tratava de um gibi, e o(a)s aluno(a)s não tinham muita familiaridade com propostas dessa natureza.

Nessa atividade, a leitura de gibi serviu apenas de suporte para o preenchimento de uma cruzadinha. A **professora A**, entre outras características dos gêneros, não considerou que eles são “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (MARCUSCHI, 2003, p. 23). Durante os cursos de LM, a **professora A** teve a oportunidade de refletir sobre os elementos que estabelecem a coesão e a coerência do texto, na perspectiva da linguística textual¹⁰⁶. No entanto, em nenhum evento de aula os gêneros foram objetos de

¹⁰⁵ Ver anexo 10

¹⁰⁶ Marchuschi (1983, p. 12 – 13) propõe que se veja a Linguística do texto, mesmo que provisoriamente genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposição e implicação ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata do texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve considerar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada

análise desses aspectos. Os gêneros serviram de pretexto para identificação superficial de aspectos gramaticais.

A **professora A**, em outro dia, inicia a aula distribuindo uma proposta de atividade,¹⁰⁷ na qual o(a)s aluno(a)s após a leitura da piada “Histórias de pescador”, responderiam a questão proposta “leia a conversa entre os dois pescadores. Depois, escreva as falas dos dois nos balões”. Abaixo do texto tinha o lembrete “Não se esqueça! Nos balões não se usa travessões”.

O fragmento de aula analisado abaixo é um recorte do estudo do texto. Essa aula foi proposta na tentativa de vivenciar uma sequência de atividade que abordasse o mesmo gênero textual história em quadrinhos”.

Ao término da leitura do texto a **professora A** questionou:

Professora: não entendia português... aí aparece várias exclamações em seguida... não é isso? Essa partizinha aí a gente não ler entenderam agora isso aqui é o que?

Aluno 1: é uma piada

Professora: é uma piada... uma história de pescador... pescador não tem àquela mania de inventar muita coisa... aí eles conversando não se esqueça dos balões não se usa travessão... e esse outro esse moreninho aqui no finalzinho (apontando pra um personagem na ilustração não é oh! olha esse monte de exclamação ele fica admirado pelo que o outro falou... olha o gêneo não entendeu porque ele era estrangeiro não entendia português... aí ele chega se admira... com o que o outro falou aí vocês vão colocar essa história que você leram aqui dentro dos balões... vocês podem utilizar o travessão.

Aluno 2: não

Professora: não... porque vocês não podem utilizar o travessão?

Aluno 1: porque é uma história em quadrinho

Professora: é uma história em quadrinho... tem os balões para substituir os travessões... você tem que observar também a setinha pra dizer quem está falando... é a setinha quem diz quem está falando... no caso quando a gente vai começar “sabe Zeca uma vez eu fui pescar de tarrafa” o que é tarrafa minha gente... que eu nem perguntei?

Aluna 3: é uma rede que joga

Professora: que somente um pescador consegue puxar não é? Uma rede puxada por apenas um pescador... arrastão é que é puxado por vários não é?

ou tentacular, no linear, portanto dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas”.

¹⁰⁷ A referida proposta encontra-se no anexo 11.

“sabe Zeca... uma vez eu fui pescar de tarrafa na primeira puxada de rede veio uma garrafa bonitinha que só vendo” que foi que falou isso?

Aluno 2: esse galeguinho aqui

Professora: a gente sabe que foi o Juca quem falou não é? O Juca que falou para o Zeca e quem é o Juca aí?

Aluna 3: é esse (apontando para o texto não verbal)

P.: é o de óculos então a primeira parte vocês vão fazer com o de óculos falando com o Juca falando que é o de óculos a segunda parte que vai falar é o moreninho e assim por diante começa com letra maiúscula sim ou não?

As.: sim

P.: vocês só não vão usar o travessão... usem letra maiúscula...

A1.: sempre

P.: não... a letra inicial maiúscula... o restante manuscrita mesmo (enquanto os alunos produzem o texto a professora circulou pela sala)

A análise do texto, “História de pescador”, restringiu-se ao reconhecimento dos personagens do texto e ao reconhecimento do emprego dos sinais de pontuação: exclamação e travessão, de forma superficial. Percebemos que a **professora A** não problematizou as características desse gênero, sinalizou apenas um indício de uma tentativa de análise de texto. Nos fragmentos acima, a linguagem foi entendida como instrumento de comunicação, desprovida de sua função social, o texto usado como pretexto para observação de aspectos gramaticais. O estudo dos gêneros pode trazer consequências positivas na aquisição da linguagem escrita e no desenvolvimento da linguagem oral. Desta forma o(a)s aluno(a)s precisam ser convidados a refletirem sobre seu conteúdo composicional, os seus usos e funções numa situação comunicativa.

A **professora B**, diferente da **professora A**, demonstrou preocupação em introduzir um tópico linguístico a partir da leitura de um texto, embora não tivesse o hábito de analisar textos. Os gêneros que circularam em aula foram: poema, artigo de revista, texto do livro didático e receita.

Durante dois dias, seus aluno(a)s ocuparam-se, nas aulas de LM, em copiar um texto de um livro didático que descrevia a origem e as características dos “selos”. O(a)s aluno(a)s não demonstraram interesse em realizar essa atividade, mas atenderam a solicitação da professora. A **professora B** escrevia o texto no quadro, simultaneamente chamava a atenção do(a)s aluno(a)s para aspectos do texto, entre eles, pontuação, parágrafo, separação

silábica. Nesse sentido, na escola, o estudo dos gêneros textuais pode tornar-se uma pura forma linguística, cujo objetivo é o seu domínio, são estudados totalmente isolados dos parâmetros da situação de comunicação.

Observemos um fragmento de um evento de aula encaminhado pelo **professor B**, após copiar o texto sobre “selos” no quadro.

Professora: qual o significado desse tracinho? ((o tracinho era o hífen))

Alunos: continuação da palavra

Professora: continuação da palavra? Separar sílaba... é separar o quê? quem sabe?

Aluno 1: SEPARAR A PALAVRA

Professora: é separar as sílabas... quantas sílabas têm essa palavra?

Aluno 2: não tem nenhuma não

Professora: a palavra TE-LE-FO-NE-MA... qual a primeira sílabas?

Aluno 2: /le /

Professora: eita! Qual é a última? /ma/ ((a professora respondeu))

(Após esse diálogo, a professora afirma: “quando a gente for aprender a acentuar as palavras... a gente precisa aprender a separar... também ajuda a gente a saber acentuar as palavras”)

O extrato demonstra a superficialidade com que são tratados os conteúdos na escola, o exemplo a função do “hífen”, para a professora B, serve apenas para separar palavras. Além de culturalmente, não aprofundar as discussões sobre os conteúdos que poderiam ser refletidos para momentos posteriores, muitas vezes, essas discussões não são retomadas.

Dando prosseguimento, a **professora B** continua copiando o texto “Dia do selo” (1º de agosto). Um aluno questiona: “eita! Professora... e não vai Pará não é::?” Ela afirma que já estava concluindo a cópia do texto. Ao terminarem de copiar, a professora disse: “agora é aula de matemática”. Dessa forma, não foi possível identificarmos qual a intenção da professora em propor a cópia do texto. Tivemos a impressão de que essa proposta objetivava apenas ocupar o tempo pedagógico.

O tempo pedagógico disponibilizado para cópia desse texto, e a superficialidade do encaminhamento da análise demonstraram-nos a insignificância das escolhas de alguns

conteúdos trabalhados na escola. Nessa ocasião, tivemos a impressão de que a professora fez as observações sobre a separação silábica porque estávamos observando sua prática pedagógica. Nesse sentido, Geraldi (2003) afirma que prefere discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto.

Para trabalhar separação silábica, a **professora B** solicitou, em uma outra aula, que os aluno(a)s em dupla escolhessem uma notícia de jornal que constasse, em sua formatação, palavras com sílabas separadas, após localizá-las, deveriam recortá-las e colá-las no caderno. Mesmo explicando, várias vezes essa proposta, a maioria do(a)s aluno(a)s questionaram-na sobre o que deveriam fazer, demonstrando-se um pouco estressada com os sucessivos questionamentos. A professora B escreveu no quadro:

1º LER

2º INTERPRETAR

3º GRIFAR AS PALAVRAS QUE ESTÃO COM SÍLABAS SEPARADAS;

4º PASSAR PARA O CADERNO AS PALAVRAS ENCONTRADAS;

5º RECORTAR E COLAR NO CADERNO.

A **professora B** afirmou que essa proposta de atividade era para “desenfastiar o(a)s aluno(a)s” do texto. Segundo ela, a turma sentia muita dificuldade em separar sílabas, essa proposta era compensatória, pois “deveriam ter trabalhado separação silábica na fase anterior”. O(a)s aluno(a)s não demonstraram satisfação em realizar a atividade, mesmo assim, silenciosamente, tentaram realizá-la. A **professora B** não fez intervenções na escolha do texto, nem sobre as palavras selecionadas, restringiu-se a circular pela sala observando se a turma tinha concluído a atividade.

Ao assumir essa postura, mediante a proposta de atividade supracitada, a professora considera a linguagem como expressão do pensamento, concepção nascida na Grécia Antiga, sustentava-se na ideia de que a capacidades de expressão humana estaria associada ao pensamento. Segundo Travaglia (1997, p. 21), nessa concepção, a “enunciação não passa de um ato monológico, individual e não sofre alterações da situação social em que acontece”.

Para Koch (2002, p. 13), nessa concepção, “o sujeito, é sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”¹⁰⁸.

Em todas as propostas de leitura observadas, a **professora B** solicitava a(o)s aluno(a)s que lessem silenciosamente o texto, depois convidava-o(a)s a dramatizá-lo. Essa estratégia metodológica foi proposta várias vezes durante as aulas observadas.

Ao estudar a inclusão dos gêneros textuais na EJA, em Maceió, Santos et al. aponta que

o tratamento dado aos tópicos de conteúdos veiculados pelos gêneros discursivos era um misto do que pregam as pedagogias tradicional, nova e tecnicista. De um lado, a priorização e o excesso das informações, sem tomar em consideração os conhecimentos e as experiências dos alunos; do outro lado, a falta de planejamento, a descontinuidade e a falta de sistematização dessas informações e, ainda, a neutralidade na trato das informações, distanciando-as do contexto sócio-político-cultural de alunos trabalhadores (2004, p. 99).

Dado o exposto, observamos a inserção dos gêneros textuais nas aulas de LM, no entanto, não se discute sua forma e a função. Para Antunes (2003, p. 118) é importante que “os alunos, sistematicamente, sejam levados a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que aconteceu”. A finalidade do ensino de LM é a ampliação de competências do aluno para falar, ouvir, ler e escrever gêneros textuais, pois todas as esferas da vida social estão relacionadas ao uso efetivo da linguagem. Nesse sentido, ampliar os conhecimentos sobre os usos da linguagem requer não só a inclusão do estudo dos gêneros, na escola, mas, sobretudo, a aprendizagem de como ensinar a língua a partir da análise e reflexão.

¹⁰⁸ Para Koch (2002, p. 13 – 14), trata-se de um sujeito visto como *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizado.

3.6 Aulas de LM na EJA: as habilidades linguísticas ensinadas

No período de observação, foi evidenciado o lugar das práticas de leitura, produção de texto e análise linguística.

TABELA 09¹⁰⁹

ASPECTOS LINGUÍSTICOS	TURMA A	TURMA B
Práticas de Leitura	16%	5%
Práticas de produção de texto	30%	15%
Práticas de análise linguística	54%	80%
Total	100%	100%

Fonte: registros de aulas

A tabela 11 demonstra-nos os aspectos linguísticos trabalhados, em situações didáticas, nas aulas de LM, e o tempo pedagógico destinados a esses aspectos nas práticas das **professora A e B**.

Com relação as práticas de leitura, a **professora A** dedicou 16% do tempo pedagógico para essa atividade, enquanto a **professora B** dedicou 5%¹¹⁰. A **professora A** possibilitou um maior contato do(a)s aluno(a)s com a diversidade de textos do que a **professora B**. Se considerarmos as inúmeras possibilidade que as professoras tiveram de conduzirem práticas de leitura, ambas destinaram um tempo restrito a essas práticas.

¹⁰⁹ Os percentuais foram calculados a partir do número de aulas observadas.

¹¹⁰ A relação dos gêneros trabalhados durante as aulas foram citados no item 3.5.

As práticas de leitura objetivavam, principalmente, o uso da estratégia de leitura enquanto decodificação. Nessas práticas, o(a)s aluno(a)s, poucas vezes, foram convidados a estabelecerem relações entre o tema abordado, no texto, e o contexto social no qual o(a)s aluno(a)s estão inseridos; identificarem informações implícitas; a fazerem antecipações; a verificar e selecionar informações, entre outras estratégias. Desenvolveram, sobretudo, prática esvaziada de uma leitura crítica. Antunes (2003, p. 27) defende, “ler na escola é uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se ler na escola não coincide com o que precisa ler fora dela)”. Na escola, entretanto, o trabalho com a leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática (MATÊNCIO, 2002; GERALDI, 2003).

É desalentador percebermos que, na escola, não se considera que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982), e que, a partir das práticas de leitura proposta na escola, o(as) aluno(a)s jovens e adulto(a)s podem (re)significar esses saberes. Sobre a prática de leitura crítica, Freire defende que

tanto os estudantes como nós, os professores, temos de ler mesmo; temos de ler seriamente, mas ler, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos, possibilidade de melhorar ou ampliar a sua leitura do mundo (1982, p. 4).

Para Freire, tanto o(a)s professor(a)s quanto o(a)s aluno(a)s precisam ser leitores competentes, capazes de saírem da leitura linear para inferirem informações implícitas, recuperadas, entre outros aspectos, pelas pistas linguísticas. Para isso, faz-se necessário (re)pensar as práticas de leituras percorridas pelo(a)s professor(a)s, para impulsionar a partir de práticas de formações continuadas momentos de leituras significativas, instigantes, críticas, divertidas; do(a)s professor(a)s a refletirem os seus procedimentos de leitura individual, para posteriormente intervir nas práticas de leitura do(a)s aluno(a)s.

De acordo com os documentos analisados, não detectamos informações sobre o tratamento teórico-metodológico referente ao ensino da leitura, durante os cursos de LM, embora possam ter sido foco de discussões.

Com relação as práticas de produção de texto, constatamos que, na turma a, 30% das aulas foram destinadas a essas práticas. O(a)s aluno(a)s foram convidados, ou melhor solicitados a produzirem, durante as aulas: roteiro de entrevista, carta, relato, histórias em quadrinhos. Entre essas produções, apenas o roteiro de entrevista tinham um propósito social. Após seleção e análise das “melhores” questões, pela professora, o(a)s aluno(a)s entrevistariam pessoas na escola. Por fim, as respostas das entrevistas foram socializadas e discutidas na turma. As demais práticas de produção de texto tiveram a **professora A** como única interlocutora. Considerando as ocupações do(a) aluno(a) descritas anteriormente, exceto a carta, as demais práticas de produção de texto distanciaram-se das necessidades cotidianas do(a)s aluno(a)s jovens e adultos trabalhadores(a)s. Esse fato, reforça a pressuposição de que os conteúdos trabalhados, na escola, estão distante das práticas sociais do(a)s aluno(a)s.

Na turma B, o(a)s aluno(a)s foram solicitados a produzirem um texto – essa materialidade linguística deveria abordar a ideia central de um artigo lido, há alguns dias, em sala de aula. Chamou-nos a atenção as condições de produção do texto: a professora solicitou-lhes a escrita, em um dia, da introdução do texto, essa deveria ser produzida em no máximo 6 (seis) linhas. Após, aproximadamente dois dias, manda-os retomar a introdução, e dar continuidade a produção o texto. Essa postura, suscitou um clima tenso na aula, pois o(a)s aluno(a)s faltoso(a)s, não tinham iniciado essa proposta, recusaram-se a fazê-la, afirmando desconhecimento do tema do texto. Mesmo assim, a professora tentou mudar suas opiniões, insistindo na realização da atividade. Para sugerir o início do texto, a **professora B** leu um fragmento do texto produzido por um aluno do dia anterior. Ao perceber a ineficácia dessa estratégia, encaminhou a produção em duplas.

Essa proposta de produção não tinha uma função social. Tivemos a impressão de que a professora encaminhou essa atividade apenas para preencher o tempo pedagógico. Tal proposta é um exemplo das práticas de produção de texto encaminhada na escola, esvaizadas de uma função social, distante das práticas de escrita, provavelmente, realizadas pelo(a)s aluno(a)s em seus contextos sociais.

A tabela 11 revela-nos ainda que a professora A dedicou 54% das aulas de LM para a prática de análise linguística, enquanto a professora B dedicou 80%. Esses percentuais, demonstra-nos a necessidade de um aprofundamento teórico-metodológico do(a)s professores(a)s sobre as práticas de análise linguístico na escola. Segundo Geraldí

o objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a determinamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (2003, p. 74).

Considerando o pressuposto só ensinamos o que sabemos, não poderíamos cobrar do(a)s professor(a)s a inclusão dessa postura à prática, se ele(a)s não tiveram acesso a esses conhecimentos anteriormente na formação inicial. Para se propor situações de análise linguística, precisa-se conhecer os aspectos linguísticos subjacentes a essa prática, entre eles, os elementos que estabelecem a coesão e a coerência do texto, além do domínio da gramática normativa.

A **professora A** participou das discussões sobre coerência e a coesão do texto, durante os cursos de formação, mesmo assim, ainda demonstra dificuldades para encaminhar essa proposta. Essa discussão carece de um maior tempo para aprofundamento, reflexão coletiva e experimentação na prática.

No que se refere ao lugar das atividades em torno da gramática é, extremamente, desestimulante. Percebemos que o estudo da gramática na turma A ocupa 54%, isso significa que mais da metade das aulas de LM ainda é destinada ao ensino de normas e nomenclaturas gramáticas. Na turma B, por outro lado, esse percentual sobe para 80%. Demonstrando, desta forma, também o peso da tradição escolar. Castilho (2002, p. 12), nesse sentido afirma que “os professores e as professoras que têm trinta ou mais anos de idade ‘aprenderam’, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural e tomando a sentença como seu território máximo de atuação apoiando-se na ideia de que aprender a gramática é primordial para dominar a língua”. Uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa do falante (ANTUNES, 2003).

Vale salientar que as professoras não discutiram, durante as aulas de LM, o fenômeno da variação linguística, embora o(a)s aluno(a)s façam uso da variedade linguística informal. As discussões, na sala de aula, direcionavam-se ao domínio do dialeto padrão. Essa

perspectiva foi evidenciada: nas correções das produções escritas dos alunos, nos exercícios propostos, e nas leituras que realizaram.

Os materiais, produzidos e distribuídos, nas escolas, apontam mudanças na concepção de ensino de língua (BAKHTIN, 2004; KOCH, 2002; GERALDI, 1986; TRAVAGLIA, 2002). Nesse sentido vêm incentivando, entre outros aspectos, novas discussões sobre a formação de professor(a)s; redefinição dos currículos de LM; a reformulação dos materiais didáticos adquiridos pelos professor(a)s em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Embora de fundamental importância, a questão da formação em exercício de professor(a)s da EJA, parece-nos que tem sido mais frequentemente deixada em segundo plano no Brasil. Contudo, o sucesso de qualquer política de educação para o(a)s aluno(a)s, jovem ou adulto(a), pressupõe a qualificação profissional docente. Sem formação adequada, o profissional da educação não poderá educar cidadãos críticos, reflexivos, a partir das necessidades de aprendizagem dessa modalidade educativa.

É preciso percorrer o caminho inverso, investigar a prática, refletir sobre ela. Buscar novas metodologias, experimentá-las, paralelamente (re)significando os saberes teóricos, no sentido de impulsionar mudanças na prática de ensino de língua.

Dado o exposto, percebemos o distanciamento e a tentativa de apropriação entre os conteúdos problematizados, durante os cursos de LM, e a prática de ensino na escola. É necessário desmontar o hiato entre o contexto de ensino-aprendizagem escolar e os processos de formação continuada. Se a escola almeja formar adultos letrados, capazes de fazerem uso da leitura e da escrita seria dicotômico continuar insistindo no ensino de LM, descontextualizada das práticas sociais de uso da leitura e escrita.

O(a) aluno(a) jovem ou adulto(a) precisa apropriar-se, na escola, da leitura e da escrita. Para isso o ensino de LM deve adequar-se as expectativas de aprendizagem desses sujeitos, marcados por um processo de exclusão social, considerados, por muitos, inferiores, lentos e incapazes. Nesse sentido, é preciso reconhecer que, na escola, ainda é possível aprender a ler e escrever, fazendo uso dessas habilidades no seu contexto social, independente de idade, gênero, cor e posição social. Concomitantemente, a formação continuada do professor é uma das possibilidades de ressignificar a prática pedagógica, possibilitando, entre outros aspectos, a garantia desse direito subjetivo.

(In) Conclusão

Partindo-se do pressuposto de que a formação em exercício, do professor de EJA, é fundamental, para impulsionar o ressignificar da prática pedagógica, a nossa investigação buscou indícios para avaliar a influência do processo de formação continuada, especificamente dos cursos de LM, a partir da visão de todos os sujeitos envolvidos e na prática de professor(a) do Ensino Fundamental da EJA; caracterizar os *lócus* de formação continuada do DEJA a partir de sua reestruturação em 1994; avaliar os pressupostos teórico-metodológicos, adotados durante os cursos, a partir de diferentes olhares; avaliar as influências dos cursos de LM na prática pedagógica da professora participante do processo de formação, estabelecendo relação com a prática de uma professora não participante. Acreditamos que ao estabelecermos um diálogo ente os estudos teóricos sobre formação de professore(a)s, ensino de LM e EJA atingimos aos objetivos propostos nessa investigação.

Para desenvolvermos nossa reflexão sobre as possibilidades do processo de formação continuada na prática pedagógica, partimos do cenário e dos olhares sobre os processo de formação implementado pelo DEJA. Com base no histórico desse processo, verificamos, ente outros aspectos, que predominam alterações de caráter estrutural com foco em melhorias qualitativas, formação direcionada por profissionais de universidades que desenvolviam pesquisas na área; e quantitativas, ampliaram-se a oferta de eventos de formação, sua periodicidade e a carga horária dos cursos.

Evidenciamos, nessa investigação, a tentativa do DEJA em implementar um processo de formação continuada que possibilitasse a reflexão sobre as dificuldades teórico-metodológicas do(a)s professor(a)s. Nesse sentido, desde 1994, esse departamento, oferecia, esporadicamente, cursos de aprofundamento na diferentes áreas do conhecimento que mantinham relações com o currículo da EJA. Posteriormente, o grupo gestor do DEJA, ao refletir sobre o distanciamento entre os princípios teórico-metodológicos discutidos e a prática pedagógica, propõe, paralelo aos cursos, as zonais, nos quais reuniam-se professores de localidades próximas para planejarem a prática e aprofundarem as discussões suscitadas durante os cursos, entre outros aspectos. No entanto, o hiato entre os fundamentos abordados nesses eventos de formação e a prática pedagógica era evidenciado pelo(a)s professore(a)s.

No intuito de superá-lo a partir dos estudos de Costa (2000), o DEJA propôs a implementação do projeto GAP, que defendia a presença de um coordenador pedagógico na escola. Nesse contexto, percebemos que havia por parte do DEJA a preocupação com a formação continuada do(a) professor(a), formação esta que deveria implicar em mudanças na prática.

Dado o exposto, ao caracterizarmos esses *locus* de formação, a partir de diferentes olhares, foi possível apontar algumas entraves de diferentes natureza (estrutural, política, social e econômica, entre outras) que reforçaram a persistência das dificuldades postas durante a oferta de cursos que tematizaram o ensino de LM, como também as influências desses eventos, posteriormente, propulsores de mudanças na prática.

Entre os entraves que interferiram no desenvolvimento dos processo, podemos destacar: a diversidade de tempo de atuação do(a)s professor(a)s na EJA; a inviabilidade, para alguns/algumas professor(a)s de comparecerem durante os dias de formação definidos; o estabelecimento da relação teoria-prática; a resistência ao novo; a excessiva fragilidade da formação inicial; a rotatividade do(a)s professor(a)s; a carga horária de trabalho. Nesse sentido, abrir espaços para a reflexão sobre as necessidade de aprendizagem do(a)s professor(a)s, durante encontros de formação, e possibilitar as condições necessária para o acesso do(a)s professor(a) aos cursos pode ser um caminho fértil para redirecionar a prática pedagógica.

Por outro lado, os diferentes olhares, indicaram as influências dos cursos de LM na prática pedagógica, entre elas: inserção dos gêneros textuais na escola; avanços nas práticas de leitura e de escrita e na concepção de linguagem; práticas de ensino da gramática a partir do trabalho com os textos; melhor avaliação das produções escritas do(a)s aluno(a)s; aceitação da variação linguística usada pelo(a)s aluno(a)s; definição de critérios para selecionar os gêneros; aplicação de regras gramaticais em textos; identificação dos gêneros que estavam sendo trabalhados.

Vale salientar que, segundo depoimentos, os cursos influenciaram, numa perspectiva pessoal e profissional: o acesso do(a) professor(a) a teorias linguísticas não familiar; o incentivo ao aperfeiçoamento profissional; a releitura do processo de ensino-aprendizagem; e aprofundamento de alguns aspectos sobre o ensino da LM, entre eles, a coerência e a coesão textual.

As observações, durante as aulas de LM da professora A, participante do processo de formação, e da professora B, não participante, permitiram-nos visualizar: concepção de linguagem; as práticas de análise linguística; e o lugar dos gêneros textuais nas aulas de LM. As professoras demonstraram compreender a linguagem como instrumento de comunicação, que segundo Geraldi (2003, p. 41) está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

A adoção à concepção de linguagem supracitada justifica o tratamento teórico-metodológico direcionado as práticas de análise linguística centrada na aplicação de regras e nomenclaturas gramaticais. Conseqüentemente, os gêneros textuais foram utilizados como pretexto para produção de outros gêneros e/ou serviram de suporte para identificação de algumas classes de palavras, entre elas: adjetivo e substantivo, além da identificação dos sinais de pontuação.

Com relação as duas suposições que levantamos antes de iniciarmos a investigação, a primeira consistiu na premissa de que tendo participado dos cursos de LM, provavelmente, o(a) professora participante apresentaria mais avanços no tratamento teórico-metodológico de ensino de LM do que a professora não participante. No entanto, não se confirmou plenamente. O diferencial entre as práticas consistiu em aspectos pontuais: maior número de gêneros circulando durante as aulas de LM; e mais ênfase nas práticas de produção de texto. Porém evidenciamos semelhanças metodológicas no que diz respeito ao tratamento dos conteúdos, pois os recursos utilizados são pretextos para a abordagem da gramática normativa. Evidenciamos, em alguns contextos de aula, ecos da perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, principalmente na prática da professora B.

No que se refere a segunda suposição: os cursos de LM, ministrados por uma formadora, doutora em linguística, pesquisadora na área, fundamentados nos pressupostos teóricos da linguística textual, possivelmente implicaram mudanças na prática pedagógica, isso foi confirmado nos depoimentos das professoras. Segundo elas, as mudanças consistiram em: superar a perspectiva rígida de imposição de conteúdos impostos pela escola tradicional; conseguiram estabelecer relação entre texto e gramática; aprenderam a valorizar as produções escritas do(a)s aluno(a)s; passaram a respeitar e/ou aceitar as variações linguísticas; entenderam como trabalhar os gêneros; aprenderam a propor atividades de reescrita de textos.

Embora na prática observada da professora A foram poucos os sinais de mudanças, como temos ao longo desse texto.

Nossa investigação indicou que não é exatamente a discussão sobre a mudança de concepções do(a)s professore(a)s, sobre o tratamento teórico-metodológico de ensino de uma LM, no caso de Maceió, instigada pelo estudo dos pressupostos epistemológicos da Linguística Textual com enfoque sociointeracionista, que garante a ressignificação da prática, mas a partir de um processo contínuo de experimentação, reflexão na prática e sobre a prática, além do aprofundamento das teorias linguísticas. Não podemos ensinar o que não sabemos. O domínio do conteúdo específico é básico para que o conhecimento pedagógico do conteúdo seja construído pelo professor (SHULMAM, 1986).

A análise mostra-nos que, em Maceió, há ainda a necessidade de investimentos na formação continuada do(a) professor(a) da EJA. A quantidade e complexidade dos saberes mobilizados, em aulas de LM, são indicativos de que precisamos (re)pensar a prática. Nessa perspectiva, requer um investimento permanente, não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1995). A partir dessa realidade é preciso repensar durante o processo de formação continuada do professor da EJA em Maceió, quais os interlocutores desses professores? Quais as possibilidades de avanço dos professores quanto ao letramento profissional? Qual o papel da formação inicial?

Durante o período investigado, como mostramos, o *locus* de formação continuada era o espaço da SEMED, posteriormente pensou-se na formação do grupo escola, embora não se tenha conseguido formá-lo em cada unidade de ensino. Nesse sentido, em Maceió, já a necessidade de implementação do já tacitamente sabido – apontado pelos estudos de Costa (2000), proposto no projeto GAP, e evidenciado, novamente, essa investigação – o *locus* de formação do(a) professor(a) da EJA a ser privilegiado é a própria escola.

Como são “gestores de dilemas práticos”, o(a)s professores(a)s precisam compartilhar, com seus pares: experiências, problemas cotidianos, angústias, avanços, opções metodológicas, entre outros aspectos, além de considerar o Projeto Político Pedagógico da Escola, para que possam através de tentativas de acertos e erros transformar os conhecimentos discutidos nos *locus* de formação em conteúdos didaticamente ensináveis.

As professoras observadas apresentaram inúmeras lacunas teórica-prática sobre o ensino de língua, desde a escolha dos conteúdos a serem ensinados, até os procedimentos

teórico-metodológicos. Na análise realizada, demonstramos ainda, a necessidade de se criar, em Maceió, uma cultura de formação pautada na reflexão sobre o que se faz na prática quando se tenta ensinar a língua. Reconhecemos a impossibilidade de qualquer processo de formação habilitar profissionais prontos e acabados, pela natureza de seres inconclusos, sempre inacabados que somos (FREIRE, 1997). Shulmam (1986 apud GONÇALVES E GONÇALVES, 2003, p. 107) postula que se torna necessário que estes profissionais busquem um aperfeiçoamento constante em sua área de atuação, desenvolvendo-se enquanto desempenham suas atividades profissionais, pois o conhecimento cresce com o ensino.

Desta forma, a partir das análises sobre o que acontece nas aulas de LM, abrir espaços para a reflexão sobre as necessidades de aprendizagem do(a)s – professore(a)s, durante os encontros de formação é um caminho fértil para o (re)pensar à prática. É preciso pensar a prática para pensar a formação docente (PERRENOUD, 1993).

A realidade posta na sala de aula representa indícios de que se precisa aprofundar, através de uma política de formação contínua, os estudos sobre o ensino da linguagem na EJA. A ênfase posta na tentativa de ensino da gramática normativa possivelmente não garantirá a formação de sujeitos letrados, críticos e conscientes do seu papel social.

Tomando-se por base os elementos levantados, no corpo deste trabalho, sabemos que a relação entre o processo de formação, especificamente os cursos de LM, e a prática pedagógica não acontecem de forma simultânea. Antes de provocarem uma possível ruptura com o usual e de conseguir uma adesão de desconfiança, desequilíbrio e expectativa. Por isso, é necessário investimento a longo prazo na formação docente; acompanhamento do(a) professor na prática pedagógica por profissionais mais experientes, que possam ajudá-los a ressignificarem o ensino da LM na escola.

As lacunas na formação – inicial e continuada – são percebidas em diversos contextos de formação (cursos, encontros, oficinas). O(a)s professore(a)s demonstram dificuldades em vivenciar práticas de leitura e escrita. Na prática essas dificuldades acentuam-se ao tentarem ensinar a língua sem dominar os saberes que envolve o ensino e a aprendizagem de uma LM. No entanto, não nos propomos, nesse discurso, defendermos a implementação de políticas compensatórias capazes de suprir esse *déficit*. Mas defendermos a implementação de uma prática de formação permanente baseada em situações de pesquisa, experimentação e reflexão. Além do estabelecimento de relação entre os saberes teóricos e os saberes da

experiência, subsidiando minimamente, o professor(a), no sentido de compreender quais aspectos teórico-metodológicos seriam mais adequados ao ensino e aprendizagem de uma língua em uso. Um dos caminhos propulsores dessa postura consiste na mudança de lugares do(a)s professor(a)s na dinâmica da aula de LM – sair de uma posição de meros transmissor(a)s da gramática normativa para assumirem o lugar de analistas da língua em uso.

Com relação ao professor(a) da EJA em exercício, os órgãos responsáveis pelas iniciativas de formação continuada precisam reavaliar as contribuições desse processo impulsionando posteriormente o ressignificar da prática. Não se pode acreditar que o(a) professor(a) resolva sozinho(a) os problemas da prática, consiga adotar novas concepções e abordagens baseando-se apenas no acesso a teorias linguísticas: formação em exercício é aprendizagem, (re)significação de valores, de concepções e de ideologias. Desta forma, o caminho deveria ser o inverso, partir da reflexão sobre o que o(a) professor(a) faz na prática, ao ensinar a LM, e quais as outras possibilidades de ensiná-la.

Nesse contexto também há necessidade de um profissional mais experiente (educador de apoio, supervisor escolar, coordenador) que assuma o papel de parceiro problematizador das práticas vivenciadas em sala de aula. Observamos, a tentativa de inclusão de alguns princípios discutidos nos encontros de formação, mas metodologicamente são tratados ainda numa perspectiva clássica, mecânica, estímulo resposta, há pouco espaço para discussão e construção compartilhada.

Ao que tudo indica, o sentido do investimento na competência profissional do(a)s professor(a)s, por meio de formação contínua, vai além da instrumentalização de saberes teórico-práticos de diferentes campos do conhecimento pedagógico (planejar, avaliar, transpor). Ao nosso entender, no processo de formação do(a) professor(a) para ensinar LM, entra em jogo questões complexas, que devem caminhar para a mudança não somente dos fundamentos teóricos, mas sobretudo, o estabelecimento de relações interpessoais e da sua coletividade, requer, entre outros aspectos: investimento pessoal e profissional; aceitação às mudanças; reconhecimento das limitações profissionais e pessoais; e experimentação. Esse processo, atrelado à perseguição de uma prática de formação permanente, ou seja, a formação concebida como um processo que se estende por toda a vida.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. **Formação continuada como instrumento de profissionalismo docente.** In VEIGA, Ilma Passos A. (org.) Caminhos da profissionalização docente do Magistério. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ALVES-MAZZOTI, A. J. & GEWANDSZ, N. **O método nas ciências naturais e sociais.** Pesquisa qualitativa e quantitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, M. L. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, M. G. **Ciclos de desenvolvimentos humanos e formação de educadores.** Educação e sociedade. V. 20, n. 68, 1999.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa.** São Paulo. Parábola, 2001.

_____ et al. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11 ed. Editora Hueitec. São Paulo, 2004.

BARROS, M. A. **A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos: Uma Demanda (Re) Velada.** Maceió: UFAL, 2003 (Dissertação de Mestrado).

1986

BENTES, A. C. **Linguística textual.** In MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio. São Paulo. Loyola, 2002.

CAGLIARI, L. C. **A ortografia na escola e na vida.** In São Paulo (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estado e normas pedagógicas. Isto se aprendo com o ciclo básico. São Paulo, 1986.

CANDOU, V. M. (org). **Magistério: construção cotidiana.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTILHO, ^a T. **A língua falada no ensino de português.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CHANTRAINE-DAMAILLY, L. **Modelos de formação contínua e estratégia de mudança.** In NOVOA, A. (org). os professores e a sua formação. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

CITELLI, E. **O texto argumentativo.** São Paulo: Scipione, 1994.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, J. W. **A política da descontinuidade.** Educação & Sociedade. Campinas; Cedes/Unicamp, ano XX, n. 68, dez, 1999.

COSTA, M. S. **Repensando o processo de Formação continuada dos professores de jovens e adultos no município de Maceió.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DEJA (Departamento de Jovens e Adultos). **Realizações nos últimos seis anos.** Maceió, 1999.

_____. **Programa: Recomeço** – Educação de Jovens e Adultos. Plano de trabalho. Maceió, 1999.

_____. **Programa: Recomeço.** Relatório das ações. Maceió, 2002 (mimeo).

_____. **Programa: Recomeço.** Relatório das ações. Maceió, 2003 (mimeo).

_____. **Programa: Recomeço.** Relatório das ações. Maceió, 2004 (mimeo).

_____. **Projeto de implementação do Grupo de Apoio Pedagógico/GAP.** Maceió, 2004 (mimeo).

DIONÍSIO, A. P. **Livros didáticos de Português forma professores?** *In* Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores (1. 2001: Brasília). Simpósios. Maira Almeida Marfar (org): MEC, SEF, 2002.

ESTEVES, M. (org). **Perspectiva de formação continuada de professores em Portugal.** *In* Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e perspectiva. Actas do 1º Congresso de EPCE. Porto, SPCE, 1991.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. **Linguística textual:** introdução. São Paulo: Contexto, 1983.

FIAD, R. C. **Ensino de língua materna:** gramática X leitura e redação? *In*. Leitura: teoria e prática. Ano 5, no 7, jul/1996.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FUSARI, J. C. **Formação de professores:** o papel do estado, da universidade e do sindicato. *In* IX ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia: São Paulo, 1998.

FREIRE, P. **Da leitura do mundo à leitura da palavra.** Entrevista. Em *Leitura: Teoria e prática*. Ano 1, n. 0, nov. 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, M. C. **Profissionalismo e formação de professores:** algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação.* Dom Quixote, Porto – Portugal, 1995.

GERALDI, C. M. et al. **Refletindo com Zeichner:** um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In GERALDI, C. M. et al. (orgs). *Cartografia do Trabalho docente. Professor(a) pesquisador(a).* 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Letras no Brasil – ALB, 2003.

GERALDI, J. W. (org). **Porto de Passagens.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003.

GONÇALVES, T. O & GONÇALVES, T. V. °. **Reflexões sobre uma prática docente situada:** buscando novas perspectivas para a formação de professores. In GERALDI, C. M. et al. (orgs). *Cartografia do trabalho docente. Professor(a) pesquisador(a).* 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Letras no Brasil – ALB, 2003.

HADDAD, S. (Coord). **O estado da arte das pesquisas em Educação no período de 1986 – 1998.** Ação Educativa. São Paulo, 2000.

HERMENEK, A. R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência:** impactos de um programa de formação continuada. In MIZUKAMI M. GM. N. (ORG). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.* São Carlos: EDUFSCar, 2002.

KATO, M. **No mundo da escrita:** perspectivas psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KAUFMANN, J. C. (1996) L'entretien Comprehensive, Paris: Editions Nathan. In BRANDÃO, Zaio. **Pesquisa em Educação: conversas com pos-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC – RIO: São Paulo; Loyola, 2002.

KLAIMAN, A. B. et al. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In _ Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

IBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ed. São Paulo, Cortez, 2004.

HUBERMAN, M. **O ciclo da vida profissional dos professores**. In NÓVOA, A. (org). Vidas de professores. Porto – Portugal: Porto, 2000.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: armas e sonhos na escola**. 3 ed. São Paulo, Ática, 2003.

KOCH, I. G. V. **A argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. & TRAVAGLIA. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científica**. São Paulo: Petrópolis, 1987.

LEAL, T. F. **O planejamento como estratégia de formação de professores**: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In _____ & ALBUQUERQUE, E. B. C. (orgs). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUCKE, M & ANDRÉ, M. L. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo, UPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife. Mestrado em Letras e Linguística. Universidade Federal de Pernambuco, 1983. mimeo.

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

_____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATENCIO, M. de L. M. **Estudos da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da Interação professor/aluno. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MEC (Ministério de Educação). Programa Recomeço: supletivo de qualidade. **Orientações aos secretários de educação, equipes coordenadoras, professores e responsáveis pela educação de jovens e adultos na rede de ensino**. SEF/MEC/COEJA, fevereiro, 2002.

MEURER, J. L. & ROTH, D. M. **Parâmetros de textualização**. Santa Maria. Ed. da Universidade Federal de Santa Maria (UFSMO, 1997).

MESSINA, G. **A formação de educadores: um caminho para transformação da Educação de pessoas Jovens e Adultas**. In Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: MEC, SEF, 2002.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigosky**. Maceió: EDUFAL, 2004.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua português**. São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. Porto – Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. (org). **Vidas de professor**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro, 2001. [HTTP://tvebrasil.com.br/salto/entrevista_novo.a.htm](http://tvebrasil.com.br/salto/entrevista_novo.a.htm).

PERES GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Novos caminhos para o *praticum***. In NÓVOA, Antônio (org). Os professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectiva sociológica.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Plano de Carreira e Remuneração do Sistema Público Municipal de Educação. Lei nº 4.731, de 02 de julho de 1998. Secretaria Municipal de Educação/SEMED, Maceió – AL, 1998.

POSSENTI, S. **Sobre o ensino de português na escola.** In GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2003.

QUIEROZ, M. L. **O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na alfabetização de jovens e adultos.** In Língua e ensino: dimensões heterogêneas. (org. Denilda Mora). Maceió: Edufal, 2000.

RIBEIRO, V. M. **Por Mais e melhores leitores: uma introdução.** In Letramento Brasil: São Paulo: Global, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In NÓVOA, A. Profissão professor. 2ed. Portugal: Porto, 1999.

_____. **O estudo dos gêneros textuais em EJA: de onde proveio a ideia da tipologia baseada no contínuo?** Maceió, 2002. mimeo.

_____. **A importância dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa em educação de jovens e adultos no I segmento do ensino fundamental do sistema público**

de ensino na cidade de Maceió. Relatório final da Pesquisa induzida. Maceió: FAPEAL/UFAL/SEMED, mar. de 2003. mimeo.

_____. *et al.* **Gêneros textuais:** na educação de jovens e adultos em Maceió. Maceió: FAPEAL, 2004.

SILVA, A. F. G. **O currículo na educação popular:** projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. 2000. mimeo.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** em novo design para o ensino e a aprendizagem; Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAM, L. S. **Those Who understand:** knowledge growth in teaching educational researcher, 1986.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos:** diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa:** Uma abordagem pragmática. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES

1. Há quanto tempo o(a) senhor(a) atua no Departamento de Jovens e Adultos?
2. O(a) senhor(a) já lecionou na EJA?
3. Qual a sua formação acadêmica?
4. Como se desenvolveu o processo de formação continuada implementado pelo DEJA, no período entre 2000 – 2004? Qual a atuação do(a) senhor(a) nesse processo?
5. Os encontros de formação não seguiam uma base curricular, desta forma como eram selecionadas as temáticas a serem discutidas nesses encontros?
6. Quais as dificuldades do DEJA para encaminhar o processo de formação?
7. Quais foram as dificuldades apresentadas pelo(a)s professore(a)s durante o processo de formação?
8. Quais os eventos de formação oferecidos a(o)s professor(a)s (cursos, seminários, congressos, entre outros)?
9. De que forma o(a)s professore(a)s participavam do processo de formação?
10. Quais os critérios utilizados pela SEMED para direcionar, quando necessário, as propostas de formação?
11. Como o(a) senhor(a) avalia o processo de formação implementado no período de 2000 – 2004?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quantos anos o(a) senhor(a) exerce a docência?
3. Há quantos anos o(a) senhor(a) atua na Educação de Jovens e Adultos?
4. Qual a sua idade?
5. Por que o(a) senhor(a) optou por trabalhar com a EJA?
6. O que o(a) senhor(a) entende por formação continuada?
7. Tendo participado da trajetória de formação do DEJA-SEMED, no período entre 2000 – 2004, como o(a) senhor(a) avalia esse processo?
8. De que forma os conteúdos foram trabalhados nos encontros de formação?
9. Os conteúdos trabalhados estabeleciam relação com a prática pedagógica?
10. Os temas trabalhados estabeleciam relações com as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos? De que forma?
11. Quais os procedimentos metodológicos utilizados nos encontros de formação?
12. De que forma o(a) senhor(a) participou das discussões propostas nos encontros de formação?
13. Os seus saberes docentes (da prática) foram considerados durante os encontros de formação? De que forma?
14. Os encontros de formação possibilitaram mudanças em sua prática de ensino de língua materna? De que forma?
15. Se você fosse convidada a opinar sobre a relevância dos conteúdos trabalhados nos encontros de formação, como avaliaria?

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA FORMADORA

1. A senhora se lembra do período que ministrou cursos de Língua Materna aos professores da EJA do DEJA/SEMED? Como era a sistemática desses cursos?
2. Quais temáticas foram discutidas durante esse processo?
3. Quais critérios utilizados para definir as temáticas trabalhadas durante os cursos com os professores?
4. Como esses cursos eram sequenciados?
5. De que forma a senhora avalia a participação e o desempenho do grupo?
6. Quais foram as maiores dificuldades apresentadas pelo grupo?
7. De que forma a senhora tratava os saberes docentes do grupo?
8. Como a senhora avalia a relação conteúdos trabalhados, saberes docentes e prática pedagógica?
9. Levando-se em consideração a especificidade do grupo de formação da EJA, como a senhora sugeria o tratamento metodologia que deveria ser dado aos saberes discutidos durante os encontros?
10. Em qual período a senhora ficou a frente do processo de formação em língua materna através do DEJA?

CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA TRANSCRIÇÕES

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Pausas	...
Alongamento de vogal ou consoante	:::
Incompreensão de palavras ou seguimentos	()
Hipótese do que se ouvia	(hipótese)
Comentários descritivos	(())
Corte de seguimento de fala	/.../
Supressão de palavras, frases ou períodos	[...]
Superposição	[
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúscula
Silabação	-

ANEXO 6

DOCUMENTOS CONSULTADOS¹¹¹

- Calendário de ações em 2003. Encontros pedagógicos com os professores de 40h e estagiários nas zonais.
- Calendário de ações em 2003. Encontros pedagógicos com os professores de 20h nas zonais.
- Calendário de cursos de fundamentos-metodológicos na EJA em 2003.
- DEJA: realizações nos últimos seis anos (DEJA, 2003).
- Ementas de cursos.
- Formação continuada dos professores da EJA no município de Maceió: uma experiência em processo (DEJA, 1999);
- Lista de frequência curso de Gêneros textuais na EJA – 2002;
- Lista de frequência – coerência e coesão na EJA, 2002.
- Lista de frequência – Linguística textual na EJA, 2002;
- Parecer nº 013/2002 – CEE, aprovado em 05.03.2002 – regulamentação da oferta de educação de jovens e adultos da Secretaria de Educação de Alagoas.
- Orientações sobre as horas do departamento destinada à formação continuada. Maceió, 1999.
- Plano de trabalho do DEJA para 2004 (DEJA, 2004).
- Programa: Recomeço – Educação de Jovens e Adultos. Plano de trabalho detalhado (DEJA, 2001).
- Programa Recomeço: supletivo de qualidade: orientações aos secretários de Educação, equipes coordenadoras, professores e responsáveis pela Educação de jovens e adultos na rede de ensino. SEF/MEC/COEJA, 2002.
- Programa Recomeço. Educação de jovens e adultos. Plano de trabalho detalhado (DEJA, 2002).
- Programa: Recomeço – Relatório das ações 2001; 2002.
- Relações dos professores do quadro efetivo do DEJA em 2004.
- Relação dos professores horistas da EJA em 2004.
- Relação dos estagiários da EJA em 2004.
- Relatório de Ações do Programa de apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos – Fazendo Escola – 2003/Maceió/jan/2004 (DEJA, 2004).
- Resolução CEC/AL Nº 18/2002 CEE (Ementa regulamenta a Educação de jovens e adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências).

¹¹¹ Esses documentos compõem o arquivo do Departamento de Jovens e Adultos – DEJA, foram consultados no primeiro semestre de 2005.

ANEXO 7

PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Professora	Carga horária	Idade	Formação	Tempo de magistério	Atuação (fase da EJA)	Tempo na EJA
P1	40	40	Licenciatura em História	20	2 ^a .	7
P2	40	37	Licenciatura em Filosofia e Educ. Física	8	2 ^a	8
P3	40	53	Nutricionista	25	3 ^a	10
P4	40	35	Licenciatura em Pedagogia	13	3 ^a	9
P5	40	36	Psicóloga e Espec. em Psicopedagogia	9	1 ^a	9
P6	40	56	Licenciatura em História	17	3 ^a	4
P7	40	35	Licenciatura em Serviço Social / Cursando Direito	8	3 ^a	8

ANEXOS

