
NARRATIVAS, DIÁLOGOS E SUBJETIVIDADES DAS PROFESSORAS DA EJA: (Des)velando práticas de leitura

Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Adriana Cavalcanti dos Santos

INICIANDO O DIÁLOGO: UM ENCONTRO COM NOSSOS OUTROS

Este diálogo foi tecido a várias mãos, com as nossas e dos nossos outros, que enunciaram imperativos, condicionantes, rupturas e retomadas de um percurso profissional. Percurso essa, que cada um marcou e demarcou, por meio de momentos significativos, caracterizados por sessões de estudos e sessões reflexivas sobre a prática docente, sobre a sua forma de atribuir sentidos à sua história de leitura, de leitor(a) e de professor(a) de leitura. Destarte, a materialidade das palavras nossas e dos nossos outros, por meio de uma relação de alteridade, assumiu uma natureza dialógica. Entendemos em Bakhtin (1992, p. 35-36) que “a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para a sua concepção: é impossível pensar no homem fora da relação que o liga ao outro”.

Neste artigo, compreendemos diálogo “não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 127). Nesse sentido, problematizamos as concepções e práticas de leitura das professoras da EJA a partir de suas experiências como/de leitoras, no contexto da investigação colaborativa (IBIAPINA, 2008), denominada: *A leitura e a formação de leitores, no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos (2011-2014)*, que vem dialogando com outras pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD/Casadinho), articuladas com a Universidade Federal de Alagoas - UFAL, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) por meio do grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA). O estudo nos permitiu percorrer no cotidiano das escolas objeto de estudo, um caminho de construção e reconstrução, de descobertas, de revelações, de aprendizagens, num contexto de produção de sentido entre o eu e os nossos outros.

No diálogo com *o corpus* empírico advindo de entrevistas semiestruturadas, nos apoiamos em Bakhtin ao defender que o eu só existe numa relação com o outro, à medida que “mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos dos outros ou vê com os olhos dos outros” (1986, p. 328), partimos do pressuposto de que “as narrativas rememorativas dos sujeitos [professoras] e as

análises que delas podemos fazer são entendidas como possíveis versões da realidade e não como verdades únicas e estáticas” (AMADO, 1995 *apud* GUEDES-PINTO, 2008, p. 31). E, como demonstrou as professoras partícipes desta investigação, “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Nossa análise percorreu, nestes escritos, as histórias entrelaçadas, expostas nos ditos nas falas das professoras do I Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que abrange o nível de alfabetização e a pós-alfabetização, duas pertencentes a escolas estaduais e duas a escolas municipais, situadas no município de Maceió. E com o propósito de preservarmos as identidades das professoras partícipes da investigação, substituímos seus nomes por pseudônimos de origem latinos.

As professoras que atuam nas escolas municipais são denominadas de Abella e Dalita. A primeira tem 32 anos, atua na EJA há uns 5 anos. Formada em pedagogia com especialização em Educação Infantil e também em Gestão Escolar. Atua também em uma escola da rede particular de ensino de Maceió, como coordenadora pedagógica. A segunda tem 38 anos, cursou Pedagogia Licenciatura, atua na EJA há 4 anos. E também exerce a função de coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental na referida escola.

As professoras pertencentes à rede estadual de educação, denominadas de Carola e Emily. Carola tem 37 anos, é formada em Pedagogia Licenciatura e atua na EJA há 13 anos. Emily tem formação inicial em nível de magistério, atualmente é estudante do curso de Pedagogia, atua na EJA há 12 anos, tem 50 anos.

Iniciamos este artigo com as narrativas das professoras, partícipes da referida investigação colaborativa, sobre suas experiências com a leitura a partir de suas lembranças e de suas práticas vivenciadas em tempo escolar, ou não, e na sequência dialogamos sobre o que é ser leitor, e também fica demonstrada as suas concepções de ser professora leitora, vistas não só como ação humana, mas também como produtoras de uma cultura profissional (FULLAN; HARGREAVES, 2001). No contexto, reconhecemos como Bourdieu (2009) que “quando abordamos uma prática cultural qualquer, necessário se faz interrogarmo-nos como praticantes dessa prática” (BOURDIEU, 2009, p. 234). Assim, iniciaremos o diálogo a partir das narrativas de leituras realizadas pelas professoras.

NARRATIVAS DE LEITURAS DE UM TEMPO, QUE NÃO FAZ TANTO TEMPO ASSIM...

No deslocamento do nosso olhar para as narrativas sobre o acesso das professoras, partícipes da investigação, à leitura, buscamos demarcar as singularidades das suas vozes, pois como defende

Geraldi (2010, p. 86) “há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta”. E no caso específico deste *corpus*, que faz parte dos *corpora* da pesquisa já mencionada, aconteceram diálogos entre as vozes que falaram (das professoras de EJA) e os ouvidos que escutaram (das professoras da universidade), tornando possível a construção deste texto. Dessa forma, no *movimentum* dessa pesquisa-formação confirmamos o pensamento de Benjamin (2012, p. 230), ao dizer que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia”.

À medida que o ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 341), as narrativas das professoras da EJA puseram em evidência a forma singular que cada uma conseguiu ler a sua história de vida, no “tempo vivido”, ao estilo de Paul Ricœur. Para o autor (2012, p. 9) “o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal”.

Os diálogos com as professoras revelaram, como já anunciamos, as suas lembranças de práticas de leitura vivenciadas em tempo escolar ou não. Num cenário em que “o que eu digo da leitura é produto das circunstâncias nas quais tenho sido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessa circunstância” (BOURDIEU, 2009, p. 234). Nessa direção iniciamos com as narrativas da professora Carola que ao rememorar as suas práticas de leitura na infância, disse-nos:

[...] todo domingo a gente ia para praça. Tinha as praças e você ia com bicicleta, ia com a família [...]. Era a diversão. Aí, todo domingo, meu pai levava a gente para praça da Lapa e a gente ia para praça [...] para andar de bicicleta. Depois que andava de bicicleta, a gente ia para banca de revista - comprar revistinha. Cada um [dos filhos] tinha o direito de comprar uma revista, todo domingo. Aí, meus irmãos compravam Tio Patinhas, Pato Donald, e eu e minha irmã Mônica, Magali.

A professora rememorou a um tempo/espço vivido o lugar que o acesso a materiais escritos ocupavam no seio de sua família e por ela era demarcada, no sentido de dizer o que competiam aos meninos e às meninas, provocando entre os irmãos controvérsias com relação ao gênero humano. Para os meninos que liam as revistas do Pato Donald e Tio Patinhas, sentiam “poderosos”, ao mesmo tempo em que menosprezavam as práticas de leitura realizadas pelas meninas, ao afirmarem: “é revista de preguiçoso. É de quem não quer aprender a ler. Quem não quer ler. Quem tem preguiça de ler” referindo-se às leituras da Mônica e Magali.

Isso aconteceu num cenário em que a compreensão que o sujeito constrói de si é constituído por meio do olhar e da palavra do outro. Em diálogo com Bakhtin (2008, p. 323), acreditamos que

“o homem não tem um território soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro *nos olhos ou com os olhos do outro*” (grifo do autor). Dessa forma, a professora demonstrou que havia “conflitos” entre ela e seus irmãos, com relação às escolhas e práticas de leituras que realizavam. E nossa interlocutora continuando a narrativa, afirmou categoricamente:

Era bem marcado. Pois era assim: eu não gostava mesmo daquele do Tio Patinhas cheio de moedas e aqueles Irmãos Metralhas. Não sei. Eu nunca gostei muito desse negócio, dessa ação. Eu gostava mais daquelas brincadeiras da Mônica, da Magali.

A professora ao narrar o tempo vivido, apresentou a sua contrapalavra à fala do irmão, além de fazer a autorreflexão dos motivos que a levavam a escolher tais leituras. Ao olharmos para as relações dialógicas desse fragmento, supomos que o diálogo entre a professora e seus irmãos à época, aconteceu num contexto de situação discursiva real no qual segundo Bakhtin ([1952-1953], p. 175), “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva”.

Mas, segundo Carola não eram, apenas, essas revistas que circulavam, no aconchego do seu lar, uma vez que havia também “bastante gibi e tinha muitos livros da época da minha mãe. Então assim aqueles livros antigos, eu ficava deslumbrada”. Esses livros antigos da sua mãe que a professora fez referência tratavam-se de romances e outros escritos nas línguas francesa e espanhola. Para a depoente, o que a encantava/fascinava era a textura dos livros que já tinham folhas amareladas e finas. Demonstrado que o encantamento pela leitura independe do gênero que lemos, mas pode estar relacionado com os sentidos que atribuímos a uma determinada prática de leitura.

Nessa direção, a narrativa da professora, no ciclo dialógico da linguagem, coloca-a no contexto em que ao narrar afastava-se da função de narrador e ao mesmo tempo assumia a função de leitora do vivido, reconstruindo-o e ressignificando-o por meio da construção de sentidos em função do não acabamento dialógico da linguagem que constitui o ser na sua existência. Neste contexto, a narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dela” (BEJAMIN, 2012, p. 221).

Já a professora Emily, narrou em outro tempo, na idade adulta, o seu acesso aos livros ao dizer: “iniciei em um curso de teologia, sempre fui muito voltada para minha religião. Mas [também], tenho em casa: romances, revistas informativas”. E, enfaticamente, complementou: “Não era uma leitura voltada para estudo”, no sentido de dizer que não realizava prática de leitura com o

propósito de construir saberes docentes (TARDIF, 2005), nem mesmo dos materiais didáticos necessários à preparação de suas aulas em qualquer área do conhecimento, que lhe ajudassem a ampliar seus saberes sobre ser professora na EJA.

Acrescentou a interlocutora que começou a realizar leituras voltadas para sua formação: “quando chegou à noite na escola que trabalha uma coordenadora pedagógica, que fez a diferença, incentivando a leitura”. Destacou que na formação continuada que acontecia na Coordenadora Regional de Ensino (CRE), enquanto órgão da Secretária Executiva de Educação do Estado de Alagoas (SEEE/AL), responsável pela formação continuada dos professores, de acordo com a nucleação das escolas estaduais, não atendia as suas expectativas, uma vez que o horário mudava constantemente, além de que essa formação restringia-se a leitura de textos teóricos: “Lia-se muito Paulo Freire, e eu achava que não me acrescentava”. E disse “é que eu queria que me dessem receitas”. Entendemos que a busca por receitas/modelos se justifica pela ausência de uma cultura de formação de professores para ensinar a leitura que garanta o entendimento de que tudo que é realmente experimentado é experimentado como algo-ainda-a-ser-determinado (BAKHTIN, 1993), considerado a prática pedagógica como acontecimento (GERALDI, 2010).

A professora Emily em seu discurso construiu sua autorreflexão com maturidade adquirida durante a sua participação em uma das sessões reflexivas realizadas em diálogo com o grupo de professoras da Universidade. Na ocasião, reconheceu as suas limitações, ao mesmo tempo em que reelaborou o seu discurso, demonstrando a necessidade de outras leituras. Nesse contexto, ela ao ocupar um lugar espaço-temporal determinado, ser professora da EJA, deste lugar singular, revelou o seu modo de ver o outro (doador de receitas) e o mundo físico que a envolve. Isso contribuiu para não se considerar mais como “uma professorinha, porque eu vejo hoje o magistério como uma profissão e não como missão”. Nesse momento, a professora Emily enquanto sujeito de compreensão expõe a possibilidade de mudança e, até certo ponto, de renúncia de suas antigas concepções.

Ao reportamo-nos à professora Abella, escutamos que a cultura de ler fez parte da:

[...] minha casa [...] sempre cheia [de livros]. Leio a Nova Escola, na minha cabeceira. Depois que eu entrei na EJA leio Paulo Freire. Mas, ao mesmo tempo, eu tenho Vygotsky, eu tenho Piaget. Eu digo: ‘meu Deus’, eu tenho que selecionar isso, eu tenho que terminar. Mas, eu não consigo terminar nada, porque aí eu leio isso. Mas depois, eu preciso daquilo ali.

Nesse momento, a professora afirmou viver e conviver com um espaço que circulam livros. No entanto, demonstrou a sua inquietação com relação à busca pelo conhecimento e a realidade

enfrentada pela maioria dos professores, que devido ao envolvimento em duas e até três escolas, possuem um tempo bastante limitado para vivenciarem práticas de leitura. A Revista Nova Escola, mencionada no fragmento acima, é um suporte que circula muito nas escolas investigadas, as quais dispõem de sua assinatura, além de receberem doações do Ministério da Educação (MEC) de livros destinados aos professores, como bem foi exemplificado pela nossa interlocutora ao citar livros de autoria de Vygotsky e Piaget.

À medida que a professora adentrou nas práticas de leitura, como profissional, outras foram fluindo como afirmou: “depois você vai percebendo que isso vai chegando porque foram leituras que você foi fazendo ao longo do tempo e que você vai encaixando e tudo vai fluindo [...]”. No entanto, justificou que foi se afastando das práticas de leituras por prazer, fazendo somente as consideradas necessárias ao trabalho docente, deixando transparecer que as faz para atendimento às necessidades imediatas que a profissão de professor requer.

Nessa mesma direção, narrou à professora Dalita: “eu não tenho lido ultimamente, por falta de tempo, só o que necessito de imediato para utilizar na sala de aula”. E continua, “então eu leio Nova Escola, revista de educação que tem na biblioteca, tem umas de língua portuguesa”. Há o reconhecimento de que na biblioteca da escola existem materiais que lhe ajuda a repensar a prática e a utilizar estratégias didáticas diferentes.

A professora demonstrou ainda buscar fazer outros diálogos sobre sua prática a partir da procura de textos voltados à EJA, segundo ela: “para eu me aprimorar, porque ainda eu tenho muita dificuldade”. Nesse contexto, demonstrou que procurava realizar pesquisas em suportes disponíveis na escola, além de reconhecer que ler textos que dialogam com a especificidade da EJA é importante para a sua atuação didática. Outro aspecto significativo diz respeito ao reconhecimento de suas dificuldades de planejar aulas para a EJA. Ao reconhecer suas fragilidades e compartilhar com o grupo colaborativo suas inquietações, num contexto em que há a valorização da interação, e deixa de ser sujeito passivo e receptor de “modelos de práticas”, mas um sujeito que é ativo/autor e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando e ressignificando suas concepções e práticas no diálogo com outras vozes.

Ao demonstrar reconhecer suas fragilidades com relação à prática docente consideramos ser um ponto de partida visando a superá-las, uma vez que nos disse:

Então, na verdade depois que eu saí da faculdade, eu me acomodei e passei mais a ler esse tipo de material [a exemplo a Revista Nova Escola], porque era o que eu tinha retorno mais rápido para utilizar na sala de aula. Eu lia um livro ou outro, muito raramente, mais aqueles de autoajuda (PROFESSORA DALITA).

Observamos que o distanciamento da professora do meio acadêmico a levou a busca de leituras que lhe desse “retorno mais rápido”, com relação ao seu fazer pedagógico. Assim, as experiências profissionais vividas, sobretudo no início da carreira, estão ainda na origem das representações que a professora reflete sobre o seu fazer pedagógico.

A professora Dalita, reconheceu ainda que o tempo é um dos principais fatores, que implica em suas práticas de leitura num contexto em que assume a função de mulher, mãe, esposa e professora (com uma jornada dupla de trabalho docente), e que os livros de autoajuda eram, na ocasião da investigação, suas leituras favoritas. Esses livros foram lidos porque:

Eu gosto mais de ler esse [livro de autoajuda] porque no dia a dia a gente vai esquecendo assim das coisas que, às vezes, são prioridades na vida da gente. Então, eu procuro ler mais esses que levantam mais o ânimo, que dão uma renovada, que façam lembrar umas coisas que durante o dia a dia a gente vai esquecendo, às vezes, de olhar o aluno, de não ter um cuidado especial de não ver só a parte pedagógica. Mas, a parte emocional. Então, ultimamente eu tenho lido mais esses tipos de livros, porque os pedagógicos eu tenho lido mais revista mesmo.

Na fala da professora Dalita ficou explícito que ela sentia a necessidade de elevar a sua autoestima, além de reconhecer quem eram os seus alunos. Nesse contexto, demonstrou que, muitas vezes, o professor procura se refugiar em outras práticas de leitura para melhorar o seu estado de desânimo, indo ao encontro do que diz o postulado defendido por Dubet (2002) e para Tardif e Lessard (2005) de que é no trabalho sobre o outro que reside à complexidade do trabalho docente.

O contexto maior, dentro do qual as professoras tornaram-se leitoras em diferentes tempos/espacos construtoras de suas subjetividades demonstrou que, na infância, as práticas de leitura davam-se pelo prazer de ler, e na idade adulta, sobretudo para atender a uma necessidade profissional. E nessas práticas de leitura, no seio da profissão, a cada nova construção de saberes fazia corresponder as suas contrapalavras, articulando dialogicamente os “novos” saberes por meio de uma “automediação” do que antes fora aprendido e que precisa ser desconstruído.

PROFESSORAS LEITORAS?

A leitura neste artigo é entendida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (KOCH, 2006, p. 11). Desta forma, “É vista como lugar em que as palavras não envelhecem, não cansam de revelar paisagens, paisagens sempre renovadas [...]” (GERALDI, 2010, p. 14) e sentidos sempre novos, como num universo de descobertas, no qual o professor é o mediador de diálogos. Destarte, “mediar este processo de descobertas é o papel do

professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor” (ibidem, idem, p. 15). E pensando no professor enquanto construtor de sua história de leitura que, ao falar do seu eu se realizou nos seus outros, saímos em busca de pistas sobre como o professor se reconhece enquanto leitor. No entanto, às vezes, “nossas palavras não bastam para expressar nossas emoções [...] são impotentes para transmitir tudo o que a alma quer dizer” (BAKHTIN, 1993, p. 231).

Ao dialogarmos com a professora Emily, sobre suas práticas de leitura, ela reconheceu-se como usuária dessa prática “Porque se estou no ônibus estou lendo, no consultório estou lendo”. Nessa fala ficou explícito o reconhecimento de que por vivermos em um mundo letrado fazemos usos sociais da leitura em nossas atividades diárias. Nesse contexto, ela reconheceu também ser uma leitora ativa, que lê, sobretudo, nas práticas sociais. Em continuidade ao diálogo afirmou: “Eu acredito [ser leitora] que seja pelo fato de ler em vários segmentos, ou seja, leituras que envolvem fatos em geral, não só de material impresso, mas televisivo, dos meios de comunicação”. Para a professora isso a permite “dialogar sobre os assuntos que estão acontecendo no mundo”. A concepção de leitura da professora vai muito além da perspectiva escolar de leitura, muitas vezes, restrita a decodificação.

A professora Dalita defendeu que professor leitor: “É aquele que lê com bastante frequência, que está informado de tudo, seja na televisão, seja no rádio, na internet, seria esse tipo de professor que está 24h lendo”. E, diferentemente de sua colega Emily, não se reconheceu como leitora e verbalizou: “não [para ser leitora], eu precisaria ler mais, o que eu leio ainda é pouco”.

Segundo a professora Abella, o que lê “É mais informação. E aí eu falo uma coisa e pratico outra, quando eu digo: o hábito de você ler, eu acho que uma boa leitora você tem que no mínimo ler dois livros por mês, no mínimo”. Em sua fala deixou explícita a sua concepção de leitor, é aquele que lê livros mensalmente. Nesse sentido, tínhamos de fato que construir uma cultura de acesso a livros e de leitores. Em outro contexto, a professora Carola ao refletir sobre o seu contato com as práticas de leituras cotidianas, afirmou:

Bom, no meu dia a dia, eu não me considero leitora. Só leio, realmente, o que preciso para colocar em sala de aula. Então, eu não tenho justamente tempo, para ficar viajando nos livros. [...] Quando vou ler já de noite, quando está perto de dormir. Então, o cansaço já bate. E no final de semana são tantas outras coisas também. Mas, pego o livro, vou ler, viajar, agora vou viajar. Tento, tento. Vou viajar um pouquinho, daqui a pouco fecho. Então, o que é que acontece? Leio muito para trazer pra sala. Agora dizer que leio realmente, sou aquela leitora, infelizmente, tenho que ser sincera e dizer que: como a professora da universidade falou, realmente é o tempo.

Ao direcionarmos o olhar para as práticas de leitura da professora Carola, deparamo-nos com realidades similares e encontramos nas narrativas das demais professoras que, ambas leem apenas para atenderem às suas necessidades imediatas. Na verdade, professoras sem tempo para a leitura. Profissionais que não se reconhecem como usuários da leitura, mesmo que sejam restritas às práticas sociais fora da escola. Diante dessa realidade, a sobrecarga profissional (TARDIF, 2005) e a falta de tempo para a leitura podem contribuir para ser criada na escola uma cultura profissional de não leitores. Mediante essa complexidade, para suprir a falta de tempo para ler, a pesquisa vem mostrando que as professoras buscam estratégias para superá-las.

As professoras demonstraram avançar em suas concepções de leitura, pois para elas a leitura vai além das práticas de decodificação. Embora compreendam que o sujeito leitor lê diferentes gêneros textuais e que para ser leitor seria necessário ler várias obras por mês. Ao falar do seu lugar, professor(a) mediador(a) de leitura, é preciso entender que “ser leitor e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu” (GERALDI, 2010, p. 46).

(IN)COMPLETUDES: O DIÁLOGO CONTINUA...

A narrativa, enquanto uma das remanescentes formas de compartilhar saberes construídos e vividos, “já que sua escuta é uma experiência” (GERALDI, 2010), mostrou-nos a relevância do diálogo, em contexto de pesquisa, com as professoras sobre suas práticas de leitura de modo que esses saberes pudessem ser ressignificados sem perder as marcas das suas subjetividades.

Apesar da diversidade encontrada, no que diz respeito às concepções de leitor(a), o conjunto dos dados apontam também para a necessidade de se refletir sobre a concepção de leitura e as práticas de ensino de leitura de modo a contribuir para a formação do leitor.

Ficou explícito que as professoras que atuam na EJA apresentam experiências e objetivos de leitura semelhantes no que diz respeito à leitura para a ampliação de saberes docentes, pois quase sempre buscavam ler “modelos de práticas”. Revelaram, também, neste estudo, a construção de suas próprias práticas pedagógicas na EJA.

Este trabalho apontou caminhos para estudos sobre a formação do professor leitor e de leitura na EJA a partir das narrativas evidenciadas neste texto, sobre as práticas de leituras vividas, pois como ficou demonstrado a experiência de leitura foi modificando-se a medida em que as professoras foram inserindo-se no campo profissional. Essas constatações fomentaram a

necessidade, garantir-se a reflexão da vivência de práticas de leitura pelas professoras, tanto para a ampliação do seu nível de letramento, como para o ressignificar do seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. [1952-1953]. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Para uma filosofia do ato*. Trad.: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático acadêmico, de *Toward a Philosophy of the ACT* (Austin: University of Texas Press, 1993).
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- BAKHTIN, M.M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 8. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012 (obras escolhidas v. 1).
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas de leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDOU, V.M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Édition du Seuil, 2002.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et al. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- GERALDI, J. V. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- RECOEUR, P. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2012.
- TARDIF, M. E LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de intensões humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

RESUMO

Neste artigo, compreendemos diálogo não apenas como comunicação em voz alta, de sujeitos face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo (BAKHTIN, 2006). Problematiza as concepções e práticas de leitura das professoras da EJA a partir de suas experiências como/de leitoras. É um recorte da investigação colaborativa (IBIAPINA, 2008) que dialoga com outras pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD/Casadinho), articuladas com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os “achados” reafirmam que para ensinar a leitura é preciso considerar o professor como pessoa e como “narradorconstrutor” do seu modo singular de ser leitor e de ensinar a leitura.

Palavras-chave: Narrativas. Diálogos. Práticas de leitura.

NARRATIVES, DIALOGUES AND SUBJECTIVITIES OF THE “EJA” TEACHERS: (UN)HIDE PRACTICES OF LECTURE

ABSTRACT

In this article, we understand dialogue, not just as a communication in a high voice, between people face to face, but as the entire verbal and any kind of communication (BAKHTIN, 2006). We also discuss the conceptions and the practices of lecture of the “EJA” teachers starting from their experiences as readers. This text is a part of the collaborative research (IBIAPINA, 2008) articulated with others researches developed by the Program of Academic Cooperation (PROCAD/Casadinho), developed in articulation between the University Federal of Alagoas (UFAL), University Federal of Rio Grande do Norte (UFRN) and University of the State of Rio de Janeiro (UERJ). The results reaffirm that to teach the lecture it is necessary to consider the teacher as a person and as a “constructor narrator” of his singular way to be a reader and to teach the lecture.

Keywords: Narratives. Dialogues. Practices of lecture.

Submetido em: setembro de 2014

Aprovado em: novembro de 2014