

LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: *a contribuição do Observatório em Alagoas no (re)significar da prática docente*¹

*Adriana Cavalcanti dos Santos*²

Resumo: O presente artigo apresenta as reflexões sobre o processo de formação continuada do professor da EJA, especificamente sobre a necessidade de (re)significar as práticas de leitura vivenciados na sala de aula. Trata-se de um recorte dos resultados de uma pesquisa colaborativa, denominada: Leitura na educação de jovens e adultos: intervenção numa escola pública estadual de Maceió, apresentando, neste trabalho, apenas o nosso olhar sobre as sessões reflexivas. Para isso, apoiamos-nos em autores (KLEIMAN, 2003; KOCH; ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008, entre outros) que dialogam sobre a leitura – sua natureza e especificidade em interface com outros autores (NÓVOA, 1995; TARDIF; LESSARD, 2003, 2005) que discutem a especificidade do processo de formação continuada do professor. Dos dados empíricos analisados às considerações apresentadas, apoiamos-nos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa (IBIAPINA, 2008). Enfim, a investigação evidencia que, em se tratando de formação continuada do professor da EJA, o processo deve ser mediado pelos saberes docentes mobilizados a partir das reflexões do professor sobre sua prática. O estudo aponta ainda que o (re)significar das práticas de ensino da leitura e o processo de formação continuada no *locus* da escola são impulsionadores da ação docente.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Leitura; Formação docente.

Rememorando o processo de pesquisa-formação: uma tentativa de aproximação da realidade

¹ Uma primeira versão deste artigo foi escrita em 2012, originalmente para apresentação no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

² Professora adjunta do Curso de Pedagogia da UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa MULTIEJA. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com

Neste artigo, apresentamos um recorte dos resultados de uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) denominada: **Leitura na educação de jovens e adultos: intervenção numa escola pública estadual de Maceió**. Essa pesquisa tinha por objeto de análise as aulas de leitura, planejadas e desenvolvidas por uma professora com educandos jovens e adultos – em uma escola pública estadual de Maceió/AL. Esta investigação colaborativa objetivou contribuir com sugestões que servissem de subsídios para formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvida na 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Estado de Alagoas.

Em meio à riqueza e às diversas possibilidades de olhar sobre os dados empíricos coletados – na ocasião das sessões reflexivas –, “escolhemos” apresentar as pistas sobre a necessidade de (res)significar o ensino da leitura na EJA no processo de formação continuada do professor. Pois, no cotidiano escolar, ainda visualizávamos, na EJA, “uma prática de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente” (ANTUNES, 2003 p.27).

A investigação organizou-se metodologicamente em dois momentos. No primeiro, foram desenvolvidas sessões de estudo. Na ocasião, estudamos as seguintes temáticas: concepções de Linguagem; gêneros textuais; tipos textuais; domínios discursivos; concepções de leitura; compreensão de textos; e, sequências didáticas. Foram também objeto de reflexão as práticas de leitura escolar e não-escolar, vivenciadas pelos sujeitos da EJA. No segundo momento, realizamos observações da prática docente, que foram sistematizadas e discutidas em sessões reflexivas, “procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica” (IBIAPINA, 2009, p. 96).

Partimos do pressuposto de que as sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática (IBIAPINA, 2008).

Nesse sentido, participaram das referidas sessões reflexivas pesquisadoras, professora, coordenadora pedagógica e bolsista, de modo que esses sujeitos construíssem saberes docentes colaborativamente. Ibiapina destaca que

no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialogicamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele. (2008, p. 20-21).

Dado o exposto, a colaboração acontece por meio das interações construídas pelos sujeitos envolvidos na investigação, como pudemos observar em todos os momentos de trocas e de complementação dos saberes sobre o objeto de investigação. Segundo Falsarella (2004, p. 5) “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 [...]”.

Durante as referidas sessões reflexivas, propomos estudos e (re)significações sobre a prática docente; novo planejamento das aulas de leitura e retorno à prática em sala de aula. Esta dinâmica de formação, pode ser definida como um processo de “investigação-ação emancipatória: trabalhar e aprender em conjunto” (IBIAPINA, 2008, p. 16). Seguindo o raciocínio de Ibiapina, quando este afirma que

[...] ao planejar e praticar estudos nessa perspectiva, o pesquisador auxilia os docentes a analisar e teorizar sobre a prática de sala de aula, sobre a escola e sobre a sociedade, criando condições de transformar esses contextos em espaços mais emancipatórios. (2008, p. 16).

A partir dos diálogos construídos e (re)construídos nas sessões reflexivas sobre a prática de ensino da leitura na EJA, a professora teve a possibilidade de (re)elaborar os eventos e as práticas de leitura propostas, de forma que as “novas” práticas fossem promotoras de diálogos e interações, entre o leitor, o autor e as práticas sociais de uso da linguagem. Esta colaboração entre professor e pesquisador é essencial para que ocorra mudança na prática docente na escola. Como afirma

Canário (1995, p. 5), “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto que trabalham”.

Ao fomentar um diálogo sobre as relações estabelecidas com os alunos na prática docente, Tardif e Lessard (2003, p. 140) afirmam que “os alunos se situam no coração da tarefa dos professores, da qual eles constituem, por assim dizer, o 'objeto' central do trabalho”. Nessa perspectiva, em diálogos construídos com alunos da escola³ *locus* da investigação, tivemos a oportunidade de compartilhar situações de interações linguísticas, quando o tópico em discussão consistia no objetivo do regresso à escola – eles nos demonstraram, sem hesitar, que buscavam, no ambiente escolar, aprender a ler e a escrever – enquanto necessidades sociais, como podemos ver no depoimento do aluno Amanda⁴,

Hoje a gente não podemos (sic) fazer um concurso público ou entrar em alguma área de trabalho por questão dos estudos. E, quando você é criança, você não tem esse pensamento. Criança, pra você tanto faz como tanto fez. Tanto faz você comer uma vez por dia ou dez. Quando você passa a ser adulto a ter conhecimento da vida mesmo, aí você passa a entender o que significa o estudo pra você. Hoje eu estudo porque eu quero fazer o melhor pra mim. Eu posso fazer um concurso público, posso me formar numa área de trabalho. Hoje não, eu posso ter que me limitar no meu trabalho. E ter que agradecer, e ficar ali quietinho. Aí sim, de acordo como eu avanço, nos meus estudos, eu vou alargando meus conhecimentos e meus espaços.

No nosso entendimento, dominar as habilidades de leitura e escrita, para o aluno, significava uma possibilidade de “emancipação”, da condição de analfabeto para a condição de sujeitos que “dominam” as letras. Mas, ao adentrar ou retornar à escola, qual o lugar das práticas de leitura e de escrita no cotidiano da sala de aula? Como a prática de leitura é mediada pelo professor? De que forma eles interagem nesses contextos? É possível (Res)significar as práticas de leitura

³ Com o propósito de preservar o anonimato da escola *locus* da investigação e também por se referenciar, nesse artigo apenas uma instituição, optamos por usar o nome genérico “escola”.

⁴ Nomeamos todos os sujeitos que participaram direto e indiretamente da investigação por pseudônimos, com o propósito de preservar o anonimato e a ética na/da pesquisa.

vivenciadas no contexto escolar? Segundo Bourdieu e Chartier (2009, p. 233), “estamos de tal maneira habituados a essa maneira de ler um texto sem referi-lo a nada além dele mesmo que nós a universalizamos inconscientemente embora seja uma invenção relativamente recente”.

A unidade básica de ensino das práticas de leitura que nos propusemos a problematizar, neste artigo, consistiu na utilização pela professora de gêneros textuais. Não como pretexto para o estudo dos aspectos discursivos e notacionais da língua materna, mas como objeto de diálogo e produtor de sentidos que precisam ser compreendidos pelo leitor. Segundo Santos (2006), o texto como elemento central de estudo nas aulas de Língua Materna (LM), visto como lugar de interação, pressupõe um tratamento adequado nas práticas de leitura, não só nas aulas de LM, mas em qualquer contexto de sala de aula no qual o texto seja objeto de ensino-aprendizagem.

Ao debruçarmos sobre os dados, fundamentamo-nos nos estudos de autores/as que vêm dialogando sobre as práticas de leitura, formação do aluno leitor e as práticas de letramento, como: Bortoni-Ricardo *et al* (2010); Kleiman (2008); Koch & Elias (2006); Marcuschi (2008); além dos autores que dialogam sobre a formação docente (NÓVOA, 1999; TARDIF & LESSARD, 2003, 2005), dentre outros.

A (re)invenção da prática da leitura

As práticas cotidianas de leitura na EJA têm sido um objeto investigado no cenário nacional brasileiro, entretanto não em uma perspectiva colaborativa-interventiva. Espera-se que o educador da EJA, enquanto agente letrador (BORTONI-RICARDO *et al*, 2010), contribua na formação dos/as alunos/as - enquanto sujeitos letrados - a partir da vivência de práticas de leitura e escrita em diversos contextos de uso. Segundo Freitas (2008), a noção de letramento, de um modo geral, foi introduzida a partir da década de 1990, pelos estudos de Tfouni (2010), Soares (2001), Kleiman (2008), dentre outros pesquisadores, a fim de se contrapor, uma vez

que, ao longo da história da educação brasileira, as iniciativas de alfabetização ficaram sempre atreladas à alfabetização funcional.

Na EJA, os estudos sobre letramento também foram introduzidos a partir da contribuição desses autores, buscando contribuir com a construção de outra perspectiva, uma vez que, nessa modalidade, as práticas de alfabetização, mais recorrentes, eram mecânicas, voltadas para a formação do sujeito adulto, que atendesse a demanda de mão-de-obra para adaptação às exigências de modernização econômica, a exemplo da implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), durante o regime militar, sem uma reflexão aprofundada sobre as concepções de alfabetização, excetuando, nesse contexto, a contribuição de Paulo Freire que já apresentava a perspectiva do letramento.

A sessão de reflexão, objeto deste estudo, ocorreu no *locus* da escola, no horário noturno, oito dias após a observação de uma prática de leitura vivenciada pela educadora. Definimos, previamente, com os sujeitos da investigação que teríamos sessões reflexivas sobre a prática de ensino da leitura vivenciada num espaço de tempo quinzenal.

Metodologicamente, planejamos previamente as problematizações que possibilitassem, na ocasião do diálogo construído durante a referida sessão, momentos de descrição e informação – sobre o que aconteceu na aula – de confronto e de reconstrução dos saberes sobre a prática, os quais passaremos a analisar no próximo item.

Na referida análise, não apresentaremos todo o *corpus* coletado em sala de aula, mas exclusivamente as reflexões da professora sobre o movimento de planejar a prática, vivenciá-la e refletir sobre ela. Neste sentido, optamos por analisar uma das sessões reflexivas, dentre três realizadas.

Sessão reflexiva sobre a prática de leitura: um diálogo em processo de pesquisa-formação

Entre as sessões reflexivas sobre as práticas de leitura vivenciadas, pela professora, ao longo do desenvolvimento da pesquisa colaborativa, escolhemos a proposta de trabalho com o texto: “Cocadas”, de Cora Coralina.

No dia da referida sessão, a professora levou suas reflexões sobre a aula de leitura vivenciada em forma de texto impresso. No alto da folha, ela escreveu: “minhas memórias da aula de leitura e produção de texto”. E é, na perspectiva da rememoração, que a professora tenta construir o seu diálogo. Embora, os referidos momentos de aula, rememorados pela professora, tenham sido gravados e filmados, partimos do pressuposto de que as lembranças/memórias representam uma forma singular de ela ler a sua prática. Pois, “as narrativas rememorativas dos sujeitos e as análises que delas podemos fazer são entendidas como possíveis versões da realidade e não como verdades únicas e estáticas” (AMADO *apud* GUEDES-PINTO, 2008, p. 31).

A professora começa a socialização de suas memórias, afirmando:

No primeiro momento, foi apresentado o título do texto para que os alunos dessem sua opinião sobre o assunto que seria tratado no mesmo e então falaram várias possibilidades que foram registradas no quadro e depois registraram no caderno. Sobre o título, foram unânimes: ‘o texto fala de cocadas’.

Sobre o conteúdo do texto: ‘Fala de uma mulher que vendia cocadas para sustentar a família’; ‘É uma pessoa que estava começando a vida vendendo cocadas’; ‘O esposo estava desempregado e a mulher ajudava a pagar as contas fazendo cocadas para vender’.

Quanto ao tempo ou época: ‘É uma história atual, se passa nos nossos dias’.

Sobre a personagem: ‘Maria, é a doceira e é a mãe’.

Sabores das cocadas: amendoim, coco, leite, goiaba, maracujá, banana e coco queimado. (REGISTRO DA PROFESSORA).

No relato da professora, percebemos que muitos aspectos precisam ser (re)pensados em sua aula de leitura. Observamos que ela relata o que aconteceu, mas não faz nenhuma problematização sobre “o porquê das respostas dos alunos”, quais elementos linguísticos, extralinguísticos e/ou culturais levaram os alunos a responderem dessa forma e não outras? De que forma o professor pode contribuir para a construção da autonomia leitora dos alunos da EJA? Para Certeau (2008, p.

268), “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com o texto”.

Outro aspecto demonstrado pelas falas dos alunos – em se tratando de sujeitos jovens e adultos –, consiste no fato de que a leitura do seu contexto socioeconômico determina as possibilidades de antecipação do assunto abordado no texto – leituras possíveis, como observamos: “a mulher que vendia cocada”; “o esposo que estava desempregado”; “uma pessoa que estava começando a vida, vendendo cocadas”, “a mulher ajudava a pagar as contas”. Essas antecipações reafirmam o postulado de Freire (2001, p. 20), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura dessa implica a continuidade daquela”. Nesse sentido, para o autor (FREIRE, 2001, p. 27), em se tratando dos saberes prévios dos alunos, “temos que respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importam quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade”.

A professora dá prosseguimento à narração de suas memórias afirmando:

Depois que falaram sobre os possíveis fatos e por personagens que estariam nas histórias de Cora Coralina, fizemos a produção de uma história relatada pelos alunos a partir das colocações anteriores. Escrevi em um papel quarenta quilos para eles escreverem em outro momento no caderno. Fizemos a leitura coletiva desta produção e então apresentei a autora Cora Coralina e a sua biografia com um extrato da mesma, para que os alunos tomassem conhecimento de sua trajetória de vida e ao conhecerem o texto ‘As cocadas’, fizessem referência com a sua vida, uma vez que ela se considerava ‘mais doceira’ do que escritora. Fiz a leitura através do retroprojetor, onde puderam acompanhar a leitura visualizando melhor as palavras e de uma forma única. (REGISTRO DA PROFESSORA).

No extrato supracitado, observamos que houve uma ruptura na aula de leitura dando lugar a uma prática de produção de texto, embora, a professora tenha possibilitado a vivência de prática de letramento: leitura da biografia da autora. De acordo com relato da professora, até o momento da leitura da biografia da autora, os alunos não foram convidados a ler o texto sozinho(s), a prática de leitura se restringiu à oralização do texto pela professora e à escuta pelos alunos. É preciso,

por meio de um processo de formação continuada no *locus* da escola, possibilitar a reflexão da/na prática docente, trazendo a ideia de *coaching* e de formação entre pares, permitindo que o professor da EJA amplie sua concepção de leitura, pois “ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes” (SAVELI, 2007, p. 113).

A aula de leitura citada limitou-se, como pudemos observar, ao levantamento de antecipações – conhecimentos prévios sobre o assunto abordado no texto. Enfim, uma aula de leitura que não extrapolou ou limites do título. Desenvolveu-se, sobretudo, “uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto” (ANTUNES, 2003, p.28).

Nesse sentido, é nítida a necessidade na EJA de “dar a leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores[...]” (BOURDIEU E CHARTIER, 2009, p. 78). E, “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67).

Após oito dias, a professora Paula retoma a atividade. Ao lembrar a prática vivenciada afirma:

Fiz a leitura do texto com entonação de voz apropriada ao mesmo e enfatizando as palavras em algumas passagens. Ficaram atentos a cada passo que eu dava na leitura como que absorvidos pelas palavras lidas. Ao terminar a leitura, imediatamente distribuí as cocadas, que foram devidamente esquentadas no forno do fogão da escola para que ficassem de novo com gostinho de novas, que eles saborearam fazendo alguns comentários, como: ‘professora, parece que a gente tá comendo das cocadas da história’, ‘estão deliciosas, professora’. (REGISTRO DA PROFESSORA PAULA).

No fragmento, a professora Paula deixa transparecer que a prática de oralização do texto, realizada por ela, foi marcada por sensações de encanto pelo texto. Embora tenha demonstrado, ao longo da investigação, entender a leitura numa perspectiva restrita, como decodificação do texto, ressalta que fez a oralização do texto com “entonação apropriada”, como se essa estratégia fosse pressuposto para manter os alunos atentos. Essa é uma prática recorrente no ensino da leitura na EJA. Há, dessa forma, de certa maneira, uma “universalização de uma maneira particular de ler, que é uma instituição histórica” (BOURDIEU E CHARTIER, 2009, p. 233). Essa forma singular de propor a prática de leitura na EJA distancia-se da perspectiva de que “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66).

Em nenhum momento, os alunos foram convidados a encantarem-se pelo conto “As cocadas”, publicado pela primeira vez em “O tesouro da casa velha”. Eles não ficaram sabendo que, na verdade, o referido conto tratava-se de uma encantadora narrativa, escrita em primeira pessoa, em linguagem curta e direta, e, ao mesmo tempo, entrelaçada de detalhes – características dos contos. Então, que papel de leitores eles ocuparam: leitores do mundo e da palavra, ou leitores da materialidade linguística, esquecendo-se do mundo? Segundo Certeau (2008, p. 269) “o leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo”.

Após várias atividades, enfim o momento da leitura do texto. A professora afirma

[...] distribuí o texto “As cocadas” para os alunos e pedi que dessem uma lida silenciosamente e depois faríamos a leitura coletiva através do retroprojeter para que todos pudessem acompanhar a leitura com atenção, procuramos usar a entonação de voz apropriada. Após esta leitura fazemos algumas observações sobre o sentimento da menina, a sua tortura interior no dilema entre pegar as cocadas ou deixá-las onde estavam e o desfecho da história com a descoberta das cocadas estragadas sendo jogadas no chão e oferecidas ao cachorro que nem deu valor para aquilo que ela havia desejado tanto comer. (REGISTRO DA PROFESSORA).

No fragmento, a professora demonstra que tentou auxiliar aos alunos a compreenderem algumas passagens do texto, porém, não consegue explorar os sentidos implícitos e explícitos no texto, como a professora afirma: “fizemos algumas observações sobre o sentimento da menina”. A referida prática de leitura limitou-se ao encaminhamento de estratégias de leitura, a saber: leitura silenciosa e leitura coletiva. Para redirecionar essa realidade escolar, segundo Santos (2010, p. 126) os professores da EJA “precisam, ainda, refletir sobre a didática do ensino da leitura e da produção do texto, sobre a progressão escolar e sobre o currículo”.

(Re)iniciando o debate, para (não) concluir

A sessão reflexiva, objeto de estudo neste artigo, mostra-nos a necessidade de se propor, no *locus* da escola, momentos de reflexão sobre os aspectos determinantes de uma prática pedagógica de ensino da leitura, as possibilidades de (re)significá-la e as lacunas na formação do professor que precisam ser superadas.

Pudemos observar, no desenvolvimento da “sequência de atividade”, proposta pela professora, que, na verdade, se afastou dos pressupostos metodológicos do planejamento e da proposição de atividades sequenciadas, que apresentassem graus de complexidade e que fossem significativas para os alunos da EJA. O que se constata, no desenvolvimento da pesquisa colaborativa na EJA, é que há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade de práticas de ensino da leitura.

Ao constatarmos, durante o processo de pesquisa-formação, que vai além do diálogo neste artigo, as lacunas na formação da educadora sobre práticas de leitura, concepção de leitura, nos elementos da narrativa/marcas linguísticas (temporalidade, sujeito do discurso, uso do pronome em primeira pessoa) que poderiam ajudar na compreensão do texto, percebemos a necessidade de ampliarmos a discussão sobre estas temáticas, além da fundamentação teórica sobre os modelos e estratégias de leitura, uma vez que, sem uma formação específica, os

educadores da EJA trabalham os aspectos referentes à leitura nas salas de aula, baseadas/os na intuição, nos poucos conhecimentos adquiridos através de suas práticas de sala de aula, bem como nas experiências de leituras vivenciadas em seu período de escolarização, marcadas pelo tecnicismo e autoritarismo predominantemente. Essa concepção limitada de leitura dos/as educandos/as é refletida no ensino-aprendizagem de leitura nas classes da EJA.

Pensar dessa forma nos induz a defender a necessidade de implementação de políticas de formação continuada de professores da EJA, que partam da reflexão de suas práticas. Essa formação deve acontecer no *locus* da escola e garantir sessões de estudo, reflexões críticas e replanejamento das práticas vivenciadas. Concordamos com Ibiapina (2008) quando afirma que a pesquisa colaborativa apresenta-se como possibilidade de mudança de uma prática pedagógica e optar por ela é um desafio que nos induz a coproduzir conhecimento com os professores, aproximando do mundo da pesquisa sobre/na prática.

Por fim, a ausência de investigações colaborativas sobre a natureza das práticas de leitura na EJA atrelada à carência de um processo de formação – inicial e continuada de educadores/as – que tematize o ensino da leitura em contextos escolares, vem reforçando a consolidação de um ensino da leitura mecânico, dissociado das práticas cotidianas de uso da leitura vivenciadas pelos sujeitos alunos da EJA.

TEACHING READING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: *the contributions of the observatory in reading in Alagoas in (re) mean of the teaching practice*

Abstract: This paper presents reflections on the process of continuing education teacher of adult education, specifically on the need to (re) define the experienced reading practices in the classroom. And also, the movement of coming and going in

the continuing education process of the teacher, mediator of reading practices. In order to read and to approach reading teaching reality in adult education and to contribute to the (re) signify them, we decided to make a cut of the research universe, presenting this article only our eye on the reflective sessions. For this, we rely on authors (KLEIMAN, 2003; KOCH and ELIAS, 2006; Marcuschi, 2008, among others) that dialogue about reading - its nature and specificity interfaced with other authors (NÓVOA, 1995; Tardif & LESSARD, 2005, 2008) to discuss the specificity of continuing teacher training process. From empirical evidence analyzed the above considerations, we rely on the assumptions of qualitative research, the collaborative type (IBIAPINA, 2008). Finally, research shows that, when it comes to continuing education teacher of adult education, the process should be mediated by teaching knowledge mobilized from teacher reflects on his practice. The study also shows that the (re) define the teaching practices of reading and the process of continuing education in the school locus are drivers of teaching activities.

Keywords: adult and youth education; Reading; Teacher training.

Referências

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stela Maria. MACHADO, Veruska. Riberio. CASTALHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In CHARTIER, Roger; BRESSON, François (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação?** Lisboa: IIE, Cadernos de Organização e Gestão Curricular. 1995.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marinaide Queiros de Lima. O ensino da língua materna para jovens e adultos na perspectiva dos gêneros textuais. In CAVALCANTE & FREITAS (orgs.). **O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Adriana Cavalcanti. **Formação continuada e ensino de Língua Materna na Educação de Jovens e Adultos: aproximações e distanciamentos**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

_____. Formação continuada do professor da educação de jovens e adultos: Múltiplos olhares sobre os cursos de língua materna. In. MOURA, Tânia Maria de Melo. *et.al.* **A Educação de Jovens e Adultos: Múltiplos olhares e diálogos**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In BAGNO, Marcos. *et. al.* **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola. 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.