

# **A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

**Cinthia Magda Fernandes Ariosi**

Unesp/Presidente Prudente  
cinthiamagda@yahoo.com.br

**José Carlos Miguel**

Unesp/Marília  
jocarmi@terra.com.br

## **RESUMO**

Este texto tem como objetivo discutir o tratamento oferecido à literatura nos documentos oficiais brasileiros referentes à Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA, com delimitação nos aspectos referentes à formação de professores. Para consolidar essa intenção foi realizada uma análise dos documentos que orientam as duas modalidades de ensino mencionadas. A análise buscou identificar qual a orientação oficial para a formação de professores quanto ao desenvolvimento da educação literária na educação básica, especificamente na educação do campo e na EJA, respondendo a questões como: existe alguma menção à literatura na formação de professores para as especificidades das escolas? Qual a orientação subjacente nesses documentos sobre a literatura? Os documentos curriculares contemporâneos apresentam orientações que se voltam às especificidades da EJA e Educação do Campo?

**Palavras-chave:** Literatura. Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

This text aims to discuss the treatment offered literature in Brazilian official documents relating to education field and Youth and Adult Education - EJA, gated aspects relating to teacher training. To consolidate this intention a review of documents that guide the two mentioned types of education was held. The analysis sought to identify which official guidance for the training of teachers and the development of literary education in basic education, especially in the field education and adult education. Answering questions such as: is there any mention of literature in teacher training to the specificities of the schools? What is the underlying guidance in these documents about literature? Contemporary curriculum documents provide guidance to turn the specifics of the EJA and Rural Education?

**Keywords:** Literature. Youth and Adult Education. Rural Education. Teacher training.

## **A formação de professores no Brasil: um processo em construção**

A docência envolve um trabalho que tem as características de atividade reversível, de pensamento complexo, investigativo e de prática social, incluindo aspectos laborativo, intencional e ético. E esse trabalho, nos mais diversos contextos histórico-culturais, deve encontrar subsídios no domínio crítico e criativo de conteúdos historicamente acumulados nos campos da didática e do currículo. É um trabalho dinâmico que demanda construções e reconstruções contínuas do ato pedagógico, implicando relações simultâneas de autonomia e dependência recíproca entre ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014, p. 23)

A revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Básica publicadas em 2013, pelo Ministério da Educação – MEC, atualiza as antigas diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades da escolarização no Brasil. Essa atualização se fez necessária, a partir de 6 de fevereiro de 2006, quando foi sancionada a Lei nº. 11.274, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. E ainda, a partir da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que torna obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Essa lei também reafirma que a formação de professores para o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena.

Com relação aos cursos de graduação na modalidade licenciatura, voltados para a formação de professores, temos vários documentos que reformam do ponto de vista curricular esses cursos. Houve, no âmbito das licenciaturas, uma mudança significativa de organização, o modelo 3+1 foi extinto, conforme apresentação do Parecer 09/2001:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (Brasil, 2001, p. 6)

As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica foram transformadas em Lei pela Resolução CNE/CP nº 01/2002. Essa resolução foi alterada com a Resolução CNE/CP nº 1/2005, entretanto a alteração não se refere ao currículo.

Em 2006, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pela Resolução CNE/CP nº1/2006. As Diretrizes apresentam as bases para organização do curso de Pedagogia, em especial do seu currículo. No âmbito do estado de São Paulo há uma deliberação que fixa as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual, é a Deliberação CEE Nº 111/2012. Essa legislação gerou muita polêmica no âmbito do estado de São Paulo e após intensos debates, em junho de 2014, foi aprovada e publicada a Deliberação do Conselho Estadual da Educação nº 126, que alterou vários itens da deliberação anterior.

As legislações de formação de professores citadas acima não mencionam especificamente a formação de professores para o magistério na Educação do Campo (EC) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas existe por parte do Governo Federal uma afirmação destas modalidades de educação escolar como integrantes da educação básica no país.

Esse fato é facilmente identificado no documento publicado em 2013 pelo Ministério da Educação, sob o título: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Segundo o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante,

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL, 2013, p. 4).

Esse documento é fruto de debates entre acadêmicos, pesquisadores, membros das diferentes instâncias de governo, profissionais dos diferentes níveis e modalidades de ensino e comunidade. O objetivo foi oferecer subsídios para a elaboração das propostas curriculares das redes municipais, estaduais e federais, assim como das instituições privadas e comunitárias, garantindo o padrão de qualidade e o respeito a toda a diversidade cultural, étnica, social, emocional e física.

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2013, p. 4).

Neste artigo, nos propomos a discutir a educação do campo e a educação de jovens e adultos, considerando as necessidades destas modalidades de ensino e suas especificidades. O que temos encontrado em termos de documentos e orientações para a formação de professores para atuarem junto a esse público específico? No tocante à leitura e à literatura, que consideramos como um elemento fundamental para a formação integral e plena do sujeito, qual tem sido o trabalho desenvolvido? Qual o preparo dos professores e o que os documentos propõem? São essas questões que nortearam essa reflexão.

Assim, o objetivo deste texto é refletir sobre o lugar ocupado pela leitura e literatura na educação do campo e na educação de jovens e adultos. Também, demonstrar como a leitura e a literatura podem contribuir para que os educandos se tornem pessoas com uma visão alargada da sociedade e possam viver em sociedade como homens e mulheres que pensam o mundo e o criam.

O percurso de reflexão que se materializou nesse texto teve início nas questões legais referentes à educação brasileira. Depois, uma reflexão sobre a educação de jovens e adultos com relação à apropriação da leitura e literatura.

E uma discussão sobre a leitura e literatura na educação campo, a partir dos cadernos do programa de formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

### **As Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica como foco na Educação do Campo e EJA**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB – apresentam as orientações para a discussão, reflexão e elaboração das propostas curriculares das instituições de ensino nos diferentes níveis e modalidade, considerando que

[...] o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. São referências conceituais e legais, bem como desafio para as diferentes instâncias responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais. (BRASIL, 2013, p. 20)

As discussões desenvolvidas com base nas DCNEB oferecem aos educadores as referências teóricas e legais para construção dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP. Esse documento é fundamental para que a escola consolide sua autonomia, gestão, proposta pedagógica – elementos que constroem a qualidade. Entretanto, esse é um conceito importante nessa discussão, mas não serve qualquer conceito. A qualidade desejável é a qualidade social, e existe essa previsão no documento das DCNEB:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. (BRASIL, 2013, p. 20)

A qualidade social da educação está alicerçada na cultura da comunidade e envolve várias possibilidades de vida no planeta. Essa vida que

tem uma dimensão pedagógica e política e sobretudo comprometida com um projeto de sociedade, pois

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. (BRASIL, 2013, p. 20)

Assim, a concepção de currículo presente no documento é de currículo enquanto práticas culturais, sociais, políticas, pedagógicas, econômicas entre outras que sejam necessárias à vida em uma determinada sociedade e em um determinado tempo, segundo Moreira e Candau (2007).

Daí entenderem que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p. 24).

Neste cenário, os diferentes níveis e modalidades de ensino têm suas especificidades contempladas no documento em questão. Conforme já foi anunciado, esse trabalho se dedica à Educação do Campo e à Educação de Jovens e Adultos. Nas DCNEB, a EJA é

[...] considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p. 40)

As diretrizes apresentam os parâmetros para desenvolvimento da EJA no país, defendendo as especificidades desta modalidade no atendimento ao seu público alvo, que como já foi mencionado foi privado do acesso à escola ao longo da história da sociedade brasileira. O currículo na EJA deve

[...] pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m): I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências

socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI – realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos. (BRASIL, 2013, p. 72)

Assim como os jovens e adultos têm suas necessidades escolares contempladas pelas DCNEB, outro grupo específico tem conquistado as garantias das suas especificidades educacionais: trata-se do público da educação do campo. Os sujeitos da educação do campo, em contraposição à antiga concepção de educação rural, lutam para manter a escola no campo, favorecendo a construção e/ou afirmação identitária, com a manutenção da população no território camponês. Mesmo que as DCNEB abordem a EC como um todo, não é! Existem várias vertentes de educação do campo, mas, sem dúvida, a mais significativa em função da organização interna do movimento é a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Por isso nunca é demais reforçar que

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida. Assim, a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações. (BRASIL, 2013, p. 45)

Os princípios dos trabalhadores do campo são a base para a formulação do currículo. Os tempos e espaços são uma referência importante nesse trabalho atendendo às seguintes especificidades na ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2013, p. 73)

Diante da discussão em tela, tanto as questões referentes à formação de professores e às diretrizes curriculares nacionais defendem que as especificidades das modalidades discutidas aqui sejam respeitadas. Para além do respeito às especificidades, apresenta-se nesse momento outra referência para análise: trata-se

da questão que envolve a leitura e literatura na formação de professores e nas propostas curriculares da EJA e da EC.

### **A leitura e a literatura na Educação de Jovens e Adultos: do cordel ao erudito**

Ensinar a ler e aprender a ler na educação de jovens e adultos, EJA, ainda são assuntos deveras polêmicos. É fato que alguns professores ainda relutam à ideia de que sejam veiculados na sala de aula textos tidos como complexos e que escapam ao padrão usual de sua proposta de atuação pedagógica.

Esta forma de conceber o trabalho com a leitura na EJA, marcada pelos resquícios da didática da aprendizagem por associação de modelos, contrasta com o discurso pedagógico bastante difundido de que o conteúdo escolar deva conduzir ou ao menos contribuir para a emancipação dos sujeitos, volte-se para o desenvolvimento da consciência crítica, propicie emoção ao ler e encaminhe o processo educativo pautado por relações dialógicas.

Como pensar a dialogia se o que a escola mais pratica é o monólogo? De fato, escolarizar jovens e adultos não deve se resumir a tratar de conteúdos intelectuais, mas envolve trabalho necessário com valores, artefatos culturais e profundo sentimento de respeito pelas diversas formas de ser, pensar, agir e estar no mundo:

Considero fundamental conhecer as práticas de leitura – não só as que cumprem um papel informativo e utilitário, mas também aquelas que provocam prazer – que os alunos experimentam cotidianamente, sobretudo fora da escola. Pode ser que eles não gostem de ler a parte de política do jornal, mas se deleitem com as de esporte ou a policial. Quem sabe não conheçam nenhuma obra pertencente aos consagrados cânones literários, mas sejam compositores de *rap*. É preciso conhecer os gostos e os hábitos dos alunos, mesmo que não sejam exatamente os *nossos* nem considerados verdadeiramente literários ou portadores de “boas” mensagens. Essas práticas já vivenciadas podem ser um ponto de partida para a diversificação, o contato com um número cada vez maior de textos, o conhecimento de outros gêneros, de outros objetos de leitura. (GALVÃO, 2005, p. 280, grifos e aspas no original).

A citação é longa, mas esclarecedora. Situa bem, a nosso ver, o problema didático em discussão também porque é parte constituinte de raros documentos oficiais que discutem a educação literária no âmbito da EJA, um



campo de reflexão que se amplia, mas que ainda expõe marcas distintivas de exclusão que extrapolam os muros das escolas e continuam a desnudar a necessidade de urgentes reformas multiestruturais na sociedade brasileira em transformação, na qual atores sociais outrora invisíveis exigem a voz e ainda esperam a vez.

Partimos, então, do pressuposto de que se a leitura na EJA é considerada uma questão pedagógica, inegável também o é que a escola trata a leitura apenas como um instrumento útil ao aprendizado, praticamente desconsiderando sua função lúdica e interativa.

Estudos como os desenvolvidos por Marinho (1992) e Ribeiro (1999) indicam que os sujeitos da EJA, ao iniciar ou retomar a trajetória da escolarização, já construíram, ainda que não alfabetizados, formas interessantes de se relacionar com as demandas sociais de leitura e de escrita, por apropriação que se dá nas diversas instâncias da vida cultural nas quais se envolvem.

O propalado desejo de desenvolvimento social exige dos agentes educacionais capacidade de discernimento para descobrir e potencializar conhecimentos e aprendizagens de natureza global e permanente, fatores essenciais para a transformação educacional imposta pelas transformações globais. É certo que o advento da economia de mercado global incorpora progressivamente novas tecnologias e novas formas de gestão, o que impõe outras exigências de conhecimento escolar por parte dos trabalhadores. A sociedade global marca, define, delimita e impõe não apenas as formas de acesso aos bens culturais, mas o próprio conteúdo deles. Então, é fato, porém, que não é apenas o trabalho ou, mais precisamente, as relações sociais de produção que motivam jovens ou adultos a buscar escolarização.

Nesse modo de pensar, as práticas letradas são geradas por processos sociais amplos de maneira a confirmar ou não valores, tradições e formas de legados culturais e de empoderamento presentes nos contextos sociais e políticos.

No caso da EJA, o conceito de práticas de letramento impõe uma séria reflexão sobre conhecimentos, valores e habilidades postas no contexto de práticas de leitura e de escrita desenvolvidas por jovens e adultos pouco ou não escolarizados.

Conforme Arroyo (2005), o debate sobre os limites e possibilidades de uma ação educativa criativa, interdisciplinar e voltada para a valorização da condição humana na EJA impõe séria reflexão sobre os sujeitos de aprendizagem dessa dimensão da educação brasileira, o que exige, por extensão, a produção de conhecimentos sobre as experiências docentes e o estabelecimento de uma relação dialógica entre os educadores, de modo a considerar algumas situações reveladoras de que,

Para muitos professores, as investigações que vieram das vidas dos jovens e adultos são uma nova luminosidade para rever os conhecimentos escolares. Apostam que novas formas de garantir o direito ao conhecimento são possíveis quando os educandos são jovens e adultos que, em suas trajetórias, carregam interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, a ordem-desordem social, sobre sua identidade, sua cultura, sua história e sua memória, sobre a dor, o medo, o presente e o passado. Sobre a condição humana. Interrogações que estão chegando à docência, aos currículos, à pedagogia. Quando o diálogo é com percursos humanos tão trancados de jovens-adultos populares, essas interrogações podem se tornar mais prementes. Exigem resposta. (ARROYO, 2005, p. 39).

Contraditoriamente, embora crie em progressão significativa demandas e necessidades de naturezas diversas, a sociedade contemporânea desnuda um processo desigual de acesso aos bens culturais produzidos. Nesse contexto, o analfabetismo ainda se destaca como o principal fator de exclusão social, apesar dos esforços, os quais reconhecemos, para a sua superação. É que, no bojo da dívida social do analfabetismo, constata-se paralelamente a negação de outros direitos fundamentais: sobrevivência digna, pleno emprego, saúde, moradia, lazer, acesso a bens culturais, etc.

Por certo, o texto literário aborda um tipo de conhecimento particular que não tem as mesmas características do conhecimento produzido pelo trabalho científico. No entanto, a atividade literária também possibilita o resgate da realidade, estabelecendo-se como instância, simultaneamente, de representação e de análise.

Soares (2003) ensina que o conceito de letramento surgiu no Brasil a partir da necessidade de se denominar o fenômeno que se concretiza pelo conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Sob este ponto de vista, o letramento resulta da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, é a

condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em decorrência do processo de apropriação de leitura e de escrita.

É a atividade de leitura enquanto uma atividade de produção que nos interessa pensar como tema da sala de aula, o que ainda não é consenso na EJA, posto que ainda notamos quem se concentre em comunicar alguns resultados sob a forma de comunicação de técnicas isoladas de produção de textos. Mas como produzir textos se a atividade de leitura é relegada ao segundo plano, e raramente nos deparamos com a leitura de textos literários na EJA? Ler e escrever não são coisas dicotômicas. Nesse caso, desconsidera-se a necessidade de pensar numa gênese escolar que conduza os educandos a uma ação de reconstrução de ideias matemáticas.

Bakhtin (1986) considera que o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, para o locutor a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala. Vale dizer, necessitamos da língua para o exercício da linguagem, e da linguagem, para a existência da interação social. Na base desse pensamento, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, isto é, interagindo através da linguagem os sujeitos organizam e sistematizam seus conhecimentos de modo que toda atividade cognoscitiva ao atingir a sua maturidade se expressa por meio da linguagem (escrita ou falada). Vale dizer, a atividade de conhecer também é determinada pelo mundo exterior.

A teoria histórico-cultural já estabeleceu que o signo mediatiza não apenas o pensamento, mas o próprio processo social humano. Isso inclui, entre os signos, a linguagem, os sistemas de contagem, os esquemas, diagramas, os mapas, os desenhos, os sistemas simbólicos algébricos, as técnicas mnemônicas e todo tipo de signos convencionais. A ideia básica é que, ao empregá-los, o homem modifica as suas próprias funções psíquicas superiores.

Partimos do pressuposto de que a atividade da qual o pensamento emerge é sempre heterogênea, o que implica que o pensamento é sempre heterogêneo, independentemente da cultura ou da época, fato há muito tempo reconhecido nas ditas ciências da cultura, mas que não tem sido considerado, como deveria, na conduta escolar relativamente à aprendizagem da leitura. Considerar que uma atividade envolve, engendra ou determina um tipo específico de pensamento significa adotar uma abordagem desenvolvimental e

investigar o potencial mediacional da linguagem oral ou escrita, como instrumento, ou seja, explicitar o modo como os sistemas simbólicos, ao serem apropriados, interage com os sistemas já desenvolvidos e quais são os papéis desempenhados.

Estabelecendo a distinção entre conceitos espontâneos, desenvolvidos por contatos com fatos e situações da sua ação cotidiana, dos quais o sujeito não tem, por vezes, consciência, e os conceitos científicos, sistematizados e transmitidos intencionalmente, em geral, na situação escolar, as investigações de Vygotsky e colaboradores atribuem papel decisivo para a ação do professor, ou do parceiro mais experiente, considerando que a aprendizagem mediante demonstrações pressupõe reconstituição de um modelo dado socialmente, não por imitação pura e simples, mas por uma ação que supõe uma experimentação construtiva, impondo transformações ao modelo, em processo que resulta na internalização de sua compreensão.

Parece consenso que o espaço social da sala de aula de EJA deve configurar-se como condição para a produção de conhecimento. Assim, o objetivo principal da atividade de leitura é conduzir o sujeito a transcender o que é imediatamente sensível.

É a partir da leitura do texto literário que o leitor pode organizar melhor o conhecimento de si mesmo e do mundo que o rodeia. Ao proceder-se à leitura e à conversa sobre o texto literário pode-se lograr a condução do aluno à percepção das diferentes abordagens e relações que podem ser estabelecidas entre as diferentes áreas de conhecimento.

O desafio que se coloca aos docentes da EJA bem como aos demais professores é a compreensão e a difusão do texto literário na sala de aula como conteúdos gramaticais, ou seja, pontuação, ortografia, morfologia, sintaxe ou figuras de linguagem podem ser abordadas como recursos de interpretação do texto literário. Por certo, a palavra valorizada esteticamente pode levar o educando a percebê-la e concebê-la como produção humana, situando-a como uma das muitas possibilidades de uso da língua materna e suas potencialidades para aperfeiçoamento do seu senso estético.

Num sentido, a oralidade permite expressar e interpretar o que se vê, ouve ou se lê de forma aproximada ou precisa. Noutro, os elos de pensamento

teórico, no sentido dado pelo constructo teórico de Vygotsky, apoiam-se na língua materna, na sua organização sintática e em seu poder dedutivo.

O estabelecimento de uma relação dialógica na sala de aula da educação de jovens e adultos deve partir do pressuposto de que não basta a reprodução mecânica dos procedimentos escolares e nem a paciência para explicar novamente se usarmos os mesmos recursos didáticos e argumentos científicos. É fundamental que os educandos sejam envolvidos num processo de ressignificação dos conceitos, estabelecendo ligações entre o sentido e o significado dos conceitos, tenham domínio sobre eles e que possam relacioná-los com aqueles que juntamente com seus colegas utilizam nas atividades não escolares.

Mais do que perseguir os objetivos de escolarização formal de jovens e adultos, investindo na formação de educadores e buscando apontar subsídios para o encaminhamento de políticas públicas para essa área do conhecimento, uma proposta de educação de jovens e adultos no contexto da transformação social deve se voltar para o estabelecimento de vínculos mais estreitos com a atividade cultural de grupos sociais marginalizados, considerar as suas manifestações culturais de modo a conduzi-los à erudição, que é o sonho de todo professor.

Assim, cumpre considerar os programas de EJA como uma grande pesquisa empírica para interpretação dos condicionantes histórico-culturais da ação pedagógica em EJA que, para muito além de uma questão técnica, é uma questão política. Consideramos que uma ação em EJA, comprometida com a construção do pensamento autônomo, não pode, de forma incoerente, priorizar, nas séries iniciais, especialmente, o trabalho com a reprodução, sem compreensão, de textos, de cópias, enfim. De um lado, perde-se a possibilidade de explorar no processo de alfabetização a riqueza simbólica que os sujeitos vivenciam até mesmo ao sair para as ruas; de outro lado, quando a escola insere o adulto no contexto simbólico da ciência, por vezes, procede como que partindo do nada e peca novamente pela repetição de símbolos destituídos de significado, desconsiderando a possibilidade de se pensar a produção de textos em qualquer área do conhecimento, ou seja, de pensar a ciência como componente de alfabetização.

O conhecimento científico não se consolida como um rol de ideias prontas a ser memorizado. Um processo significativo de ensino da ciência deve conduzir os alunos da EJA à exploração de uma variedade de ideias e de estabelecimento de relações entre conceitos de modo a incorporar os contextos do mundo real, as experiências e o modo natural de envolvimento para o desenvolvimento das noções científicas com vistas à aquisição de diferentes formas de percepção da realidade. Mas ainda é preciso avançar no sentido de conduzir os educandos a perceberem a evolução das ideias científicas, ampliando a compreensão que delas se tem.

Para além das dimensões científica e tecnológica, o conhecimento se consolida como componente da cultura geral do cidadão que pode ser observada na linguagem corrente, no ambiente de trabalho, na imprensa, nas leis, na propaganda, nos jogos, nas brincadeiras e em muitas outras situações do cotidiano. Resumidamente, a discussão sobre o problema da construção de conhecimento na EJA deve considerar como teses centrais da ação na situação de ensino e de aprendizagem as perspectivas de desenvolvimento dos seguintes comportamentos leitores:

- a) Compartilhar com os ouvintes e leitores de obras literárias os efeitos que os textos produzem.
- b) Confrontar interpretações e pontos de vistas sobre textos literários.
- c) Relacionar os textos lidos ou ouvidos com outros conhecidos.
- d) Observar a beleza de certos fragmentos de um texto literário.
- e) Recordar os últimos acontecimentos narrados de uma obra literária, podendo inclusive reler alguns parágrafos se julgar conveniente.
- f) Comparar personagens de uma obra literária com outros personagens, outras versões, outros textos do gênero, outros autores, etc.

Concluindo, o texto literário pode ser considerado tanto como elemento de prática social como modalidade de conhecimento, isto é, enquanto prática social se apresenta como atividade humana voltada a transformar a realidade mediante a relação entre o homem e o mundo. Enquanto modalidade de conhecimento, permite a ampliação dos horizontes da constituição da subjetividade e do ser social.

Por isso, mais do que nunca o educando da EJA precisa dele se beneficiar para confrontar e compreender o contexto de sua origem.

## **A Educação do Campo: dilemas para a formação de professores**

A Educação do Campo começou a ser alvo das preocupações dos técnicos do Ministério da Educação (MEC) e legisladores do Brasil recentemente. Esse novo cenário para a Educação do Campo foi produzido por meio de muitas lutas, principalmente por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mas essa modalidade de ensino abrange populações de várias realidades, como dos

[...] espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

Assim, mesmo o MST sendo um dos movimentos mais atuantes no processo de elaboração das Diretrizes para Educação do Campo no Brasil, não é adequado confundir as diretrizes como orientações específicas para a educação do movimento. Isso ocorreu, pois

[...] já nos primórdios do MST – 1975-1985, iniciado no Rio Grande do Sul, surgiu o setor de educação formalizado no Primeiro Encontro Nacional de Educação (São Mateus – Espírito Santo). Foi proposta uma educação dirigida ao trabalho e, em 1996, o movimento social recebeu premiação do UNICEF pelo seu programa de alfabetização no Rio Grande do Sul.

A escola de assentamento idealizada pelo MST propõe algumas ações significativas:

- professores simpatizantes da reforma agrária;
- conteúdos incluindo a história do MST;
- livros contendo a experiência dos sem-terra; e
- relação professor-aluno como uma relação de companheirismo. (BRASIL, 2007, p. 289).

Como o MST já possuía o seu setor de educação organizado, tinha bandeiras de luta bem definidas e, por isso, participaram com propriedade das discussões de elaboração da concepção de educação do campo, mas reforçamos que as diretrizes devem contemplar todas as realidades de educação fora do ambiente urbano. Como já foi mencionado,

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com

conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão (BRASIL, 2007, p. 288).

É justamente contra esses conceitos urbanocêntricos que os representantes destes segmentos educacionais lutam, pois a educação do campo deve respeitar as identidades e culturas.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 282).

Essa é uma questão importante para a discussão, pois as realidades não urbanas deste país são muitas e muitas são as identidades e culturas a serem respeitadas. São muitos sujeitos com diferentes origens identitárias para serem formados para o exercício pleno da cidadania. Nesse momento caberia uma discussão sobre o que é cidadania para esses grupos. Os documentos aqui analisados não deixam claro o conceito de cidadania que os fundamentou. É possível inferir que a base da cidadania para essa população é a permanência com qualidade e dignidade no campo, pois

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, da adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo. Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, construir uma **Política Nacional de Educação do Campo** (BRASIL, 2007, p. 288).

Essa construção não é tarefa simples, uma vez que a realidade caiçara é diferente do contexto quilombola, que é diferente da vida camponesa e assim por diante. Além do território, a cultura e a identidade destes grupos são distintas e devem ser respeitadas nas práticas escolares. É isso que a



diretrizes para educação do campo apregoam, mas muitas pessoas não têm essa clareza.

Outro elemento essencial para a construção de uma educação do campo é que

A mudança na educação vem pela comunidade e não pela escola. É a comunidade a única capaz de exigir uma transformação real do jeito de ensinar do professor. Num acampamento ou assentamento, todos os conflitos envolvidos na questão da luta pela terra precisam ser trabalhados pela escola. Não tem como o professor fugir disso... (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 13).

A Escola do Campo busca romper com uma cultura escolar que exclui. Como aponta Freitas (1995, p. 24),

A escola em nossa sociedade está associada, como já dissemos, à exclusão e à formação para a subordinação. Sem que haja resistência a esta vocação, ela se cumpre. [...]. Há uma dimensão de *poder no interior da escola* que precisa ser incluída nas preocupações formativas da escola como exercício de auto-organização crítico.

A escola que exclui está pautada em “[...] um saber organizado, das elites, daqueles grupos que detêm a posse de um determinado saber. O saber organizado, como parte da herança cultural [...]” (RODRIGUES, 1984, p. 16). Entretanto não é esse saber que os professores do campo priorizam. Eles compreendem que

[...] a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Com efeito, a prática educativa que ocorre em várias instâncias da sociedade – assim como os acontecimentos da vida cotidiana, os fatos políticos e econômicos, etc. – é determinada por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada. [...] este fato é fundamental para se compreender que a organização da sociedade, a existência das classes sociais, o papel da educação estão implicados nas formas que as relações sociais vão assumindo pela ação prática concreta dos homens. (LIBÂNEO, 1990, p. 18)

Assim, a escola assume um escopo vital para a reprodução do movimento, da cultura, da identidade dos grupos sociais. Passaremos a alguns apontamentos referentes a esta proposta identitária que está sendo contemplada em algumas políticas e programas educacionais mais recentes e em desenvolvimento.

Alguns programas governamentais reconhecem as especificidades da EC, como o Programa de formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic. Esse programa, que vem sendo desenvolvido desde 2013, apresentou no primeiro ano oito cadernos de formação específicos para EC, propondo atividades de alfabetização e leitura adequadas à realidade camponesa. Essa ação foi complementada por outros programas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que teve uma variação criada pela Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, o Programa Nacional do Livro Didático – Campo. “Entende-se, assim, a importância de consolidar um programa nacional de distribuição de livro didático adequado às escolas do campo, para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos” (LEAL; LIMA; SILVA, 2012, p. 40).

O PNDL – Obras complementares, o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários (PNLD – Dicionários), o Programa Nacional Biblioteca Escolar – professor, Coleção Explorando o Ensino e os jogos de alfabetização também foram enviados às escolas do campo cadastradas no Censo Escolar, mas nesses casos os materiais enviados às escolas camponesas foram os mesmos enviados para as outras escolas.

Existe, desde 2003, o Programa de Bibliotecas Rurais – Arcas das Letras. Esse programa foi criado na Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) com o objetivo de

[...] incentivar a leitura no meio rural, implantar bibliotecas e formar agentes de leitura nos assentamentos da reforma agrária, associações de crédito fundiário, colônias de pescadores, comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e comunidades de agricultura familiar. (LEAL; LIMA; SILVA, 2012, p. 48).

As Arcas das Letras integram o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), coordenado pelo MEC, mas

[...] reúne uma ampla rede de parcerias, formada por órgãos públicos de várias áreas e esferas, instituições não governamentais, movimentos sociais e sindicais, escolas, editoras, livreiros, artistas, intelectuais, escritores e a população urbana em geral, que contribui para a chegada das bibliotecas a todos os cantos rurais do país. (LEAL; LIMA; SILVA, 2012, p. 48).

Os títulos disponibilizados às bibliotecas rurais por meio deste programa

[...] contemplam obras da literatura brasileira e estrangeiras para criança, jovens e adultos, livros didáticos para pesquisa escolar e livros técnicos e especializados nas áreas de interesse da comunidade para desenvolver seus projetos produtivos, educacionais, culturais e de apoio ao exercício da cidadania. (LEAL; LIMA; SILVA, 2012, p. 48).

Os livros são tratados, ou seja, são selecionados, classificados, por cores, etiquetados. Inicialmente foram 200 livros e coleções de histórias em quadrinhos e gibis. Esse é um programa importante para favorecer a formação do leitor no ambiente camponês, pois o homem e a mulher do campo podem e devem ter acesso à literatura, uma vez que é direito de todos os cidadãos e cidadãs ter acesso ao conteúdo historicamente acumulado pela humanidade.

Vale refletir que trabalhar com leitura e literatura na escola do campo não pode se restringir aos livros com temáticas bucólicas, pois os habitantes da zona rural têm o direito de acesso à cultura geral. É preciso tomar cuidado para não limitar a visão de mundo das pessoas em nome de um respeito às identidades e diversidades.

Por causa dessa diversidade o professor das escolas do campo pode pensar sobre o que os estudantes precisam ler e compreender para fortalecer a consciência dos direitos, deveres e desafios da vida contemporânea e como que essas leituras podem ser usadas nas salas de aula das turmas de alfabetização. Lembramos que a escolha do gênero deve ter objetivos claros, assim, diante das demandas por respeito às diferentes e reconhecimento das identidades, que leituras são pertinentes para os estudantes das escolas do campo? (TAVARES; PESSOA, 2012, p. 34)

Para dar conta de responder a essa questão é importante ter em mente que a escolha deve ser com base nos sujeitos. O trabalho com a leitura e a literatura na EC deve respeitar as identidades e a diversidade, sem permanecer nelas limitadas. Assim, o professor da educação no campo irá trabalhar com a leitura e a literatura sempre partindo da realidade campestre, mas não pode permanecer nela, para garantir a ampliação da visão de mundo dos alunos e permitindo que tenham os subsídios necessários para uma prática social emancipada.

### **À guisa de conclusão**

A formação do leitor literário na EJA e na Educação de Campo é a base para a formação da pessoa humana de maneira integral, permitindo uma

ampliação da visão de mundo e o empoderamento do indivíduo para o exercício da prática social.

Existe atualmente um arcabouço legal que ampara a formação de professores para essas realidades específicas e para o atendimento às diferentes diversidades, mas nem sempre a existência de uma legislação garante a qualidade da prática social realizada.

Principalmente nas duas realidades analisadas nesse texto, a leitura literária pode se constituir em um recurso de construção de uma ação pedagógica comprometida com a formação integral do sujeito.

## Referências

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidades públicas. In: SOARES, L. et al. **Diálogos na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 17 maio 2008.

BRASIL. **Parecer nº CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 10 nov. 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, R. S.; SCHWAAB, B. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: **Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS**. Braga: Departamento de Educação Rural, 1990.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GALVÃO, A. M. de O. Experiências de leitores e ouvintes de folhetos de cordel. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, MEC/UNESCO, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB, 2005, p. 275-285.

LEAL, T. F.; LIMA, J. de M.; SILVA, J. N. da. Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade**: educação do campo: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARINHO, M. Os usos da escrita no cotidiano. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, ALB, 1992, v. 20, p. 17-33.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, M. R. de. A formação de professores e sua centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, M. R. de. (Org.) **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. (Coleção Educação e Formação)

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e Atitudes**: uma pesquisa com jovens e adultos. Campinas, SP: Papirus/Ação Educativa, 1999.

RODRIGUES, N. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**. N. 4 (8). São Paulo, 1984.

SÃO PAULO. Deliberação CEE 111/2012. Fixa diretrizes curriculares complementares para a formação de docentes para a Educação Básica nos cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de Ensino Superior vinculados ao sistema estadual. Disponível em: <file:///D:/Usu%C3%A1rios/Usuario/Downloads/deliberacao\_cee\_111\_12%20(1).pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SÃO PAULO. Deliberação CEE Nº 126/2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. Disponível em: < [http://www.sieeesp.org.br/userfiles/legislacao\\_escolar/ensino\\_medio/Deliberacao%20CEE%20126\\_14\\_Formacao%20Docente.pdf](http://www.sieeesp.org.br/userfiles/legislacao_escolar/ensino_medio/Deliberacao%20CEE%20126_14_Formacao%20Docente.pdf)> . Acesso em: 10 nov. 2015.

SOARES, M. B. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, nº 16, p. 9-17. Brasília, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB, jul. 2003.

TAVARES, M. A.; PESSOA, A. C. R. G. Trabalhando com diversidade e (con)textos. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à

Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: educação do campo: unidade 5/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.