



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES

**LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EJA:
UM DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES PRÁTICAS DE
LETRAMENTO**

Londrina
2020

POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES

**LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EJA:
UM DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES PRÁTICAS DE
LETRAMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação em Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Londrina para obtenção do título de Mestre em
Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Campos
Almeida

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- s676 Soares, Poliana Rosa Riedlinger.
 Leitura e Contação de Histórias na EJA: : um diálogo entre diferentes práticas de letramento / Poliana Rosa Riedlinger Soares. - Londrina, 2020.
 131 f. : il.
- Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida.
 Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.
 Inclui bibliografia.
1. Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Tese. 2. Leitura - Tese. 3. Contação de Histórias - Tese. 4. Práticas de Letramento - Tese. I. de Campos Almeida, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES

**LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EJA:
UM DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação em Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Londrina para obtenção do título de Mestre em
Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos
Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 20 de abril de 2020.

*À minha mãe Maria Lúcia e avós
Santilha e Nelsina, mulheres e mães,
que, em meio às adversidades da vida
nunca deixaram de escrever as
suas próprias histórias.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças ao companheirismo, colaboração e apoio de muitos. Assim, somos gratos:

Aos **educandos da EJA** – Escola Municipal Zumbi dos Palmares, por todo acolhimento e aprendizagem, encorajando-nos na busca por um mundo mais justo e uma educação de qualidade com equidade.

À professora **Ana Lúcia de Campos Almeida**, por todo acolhimento, orientação e conhecimento, que transcendem qualquer teoria.

Aos **educadores da EJA David Bormaita, Sandra Claudina e Hermes Santos**, que não medem esforços para colaborar e promover um ensino de qualidade.

Ao **educador Carlos Roberto de Oliveira**, por acolher o projeto, sempre solícito e inspiração na incansável luta pelo fortalecimento da EJA e direitos dos educandos.

À **educadora Tatiana Santana**, pela disponibilidade em participar e colaborar em um dos encontros.

À **direção da Escola Municipal Zumbi dos Palmares**, por todo apoio, em especial à diretora **Marlene Valadão**, sempre solícita e engajada nas causas dos educandos e comunidade.

Aos queridos professores **Paulo Roberto Almeida e Sheila Oliveira Lima**, pela importante influência em meu trajeto acadêmico e valiosas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**, por todo conhecimento compartilhado.

Ao **grupo de pesquisa *Investigação sobre o processo de letramento na formação inicial e na formação continuada de professores de Língua Portuguesa***, da UEL, pelas valiosas contribuições em minha formação acadêmica.

Aos **colegas do mestrado**, pelas preciosas conversas e incentivos.

À **Mayara e Amanda**, irmãs e confidentes, por terem me mostrado antes de qualquer teoria que ensinar exige amor.

Ao meu **primo Lucas Henrique**, pelas infinitas prosas, livros, filmes e poemas.

Ao meu companheiro de vida e utopias **Diego de Lazari**, por todo apoio e sonhos compartilhados.

À minha **família**, pelo amor e compreensão pela ausência.

Aos que colaboraram de alguma forma, muito obrigada!

*“Eu gosto das histórias, porque faz a gente pensar.”
“Esses encontros faz a gente refletir, refletir é importante.”*

*(Educando da EJA – Escola Municipal Zumbi dos
Palmares)*

A conscientização produz a desmitologização [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

(Paulo Freire, 1979)

SOARES, Poliana Rosa Riedlinger. **Leitura e Contação de Histórias na EJA: um diálogo entre diferentes práticas de letramento**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Ao lançar o olhar para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, a presente dissertação tem como objetivo o desenvolvimento de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003), de orientação etnográfica (STREET, 2010), por meio da aplicação de um projeto de ensino crítico de língua portuguesa em uma escola periférica do município de Londrina, em turmas da EJA - anos iniciais do ensino fundamental, voltado para a leitura e contação de histórias. Para tanto, selecionamos uma amostra de sete eventos para descrição e análise, tendo como instrumentos de pesquisa o diário de campo para descrição e reflexão, a fotografia para o registro dos eventos de letramento e o questionário respondido pelo professor da modalidade, a fim de ampliar nosso olhar em relação ao projeto. A base teórica se ampara nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2010, 2012, 2014; HAMILTON, 2000) e na Pedagogia Crítica (FREIRE, 1980, 1999, 1996; GIROUX, 1987). Os resultados das descrições e análises evidenciam aspectos positivos do projeto para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na EJA, que acabou por possibilitar um diálogo entre distintas práticas de letramento, como: produções escritas ancoradas em práticas sociais; a performance como elemento transformador do conhecimento, capaz de motivar o educando no processo de leitura e escrita e reflexões sobre a linguagem em uma perspectiva dialógica e crítica. Assim, destacamos a importância de projetos na EJA que fortaleçam quadros teóricos descoloniais, que extravasem as perspectivas funcionais e utilitárias da língua, reconhecendo os aspectos subjetivos, identitários, de memória e cultural.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Leitura. Contação de histórias. Práticas de letramento.

SOARES, Poliana Rosa Riedlinger. **Reading and Storytelling in EJA**: a dialogue in between different literacy practices. 2020. 131 p. Dissertation (Master in Language Studies) - Londrina State University, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Analysing the teaching and learning of the Portuguese language in the EJA (Young and Adult Education), this research aims to develop an action research (THIOLLENT, 2003), of ethnographic orientation (STREET, 2010), through application of a critical Portuguese language teaching project in a suburban school in the city of Londrina, in EJA classes - early years of elementary school, focused on reading and storytelling. For this purpose, we selected a sample of seven events for description and analysis, using as research instruments such as: field diary for description and reflection, photography for the registration of literacy events and the questionnaire answered by the sport teacher, in order to to guide our view of the project. The theoretical basis is supported by the New Literacy Studies (STREET, 2010, 2012, 2014; HAMILTON, 2000) and the Critical Pedagogy (FREIRE, 1980, 1999, 1996; GIROUX, 1987). The results of the descriptions and analyzes show positive aspects of the project for the teaching and learning of the Portuguese language at EJA, which ended up enabling a dialogue in between different literacy practices, such as: written productions anchored in social practices; performance as a transforming element of knowledge, capable of motivating the student in the reading and writing process and reflections on language in a dialogical and critical perspective. Thus, we highlight the importance of projects in EJA that strengthen decolonial theoretical frameworks, that go beyond the functional and utilitarian perspectives of the language, recognizing the subjective, identity and memory aspects.

Key-words: Education of Youngs and Adults (EJA). Reading. Storytelling. Literacy practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Propaganda do MOBRAL	22
Figura 2	Professores visitam os bairros atendidos pela escola	39
Figura 3	Registro do primeiro encontro, momentos antes da leitura.....	54
Figura 4	Evento na biblioteca.....	67
Figura 5	A mala e a colcha de retalhos: objetos simbólicos dos encontros	69
Figura 6	Visita ao espaço e exposições artísticas do Sesc - cadeia Cultural.....	77
Figura 7	A experiência do teatro	78
Figura 8	Contato com o texto escrito	88
Figura 9	I Noite de Contos e Causos da EJA.....	92
Figura 10	Participação dos educandos no <i>Londrina Mais</i>	97
Figura 11	Capa do Livro.....	100
Figura 12	Retorno aos educandos participantes da pesquisa	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Etapas de planejamento dos eventos de letramento50
Quadro 2	Etapas dos eventos de letramento..... 51-52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLANFOR	Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SEST	Serviço Social do Transporte
SP	São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPP	Unidades de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EJA SIM, MOBRAL NÃO: UM BREVE PERCURSO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	18
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	27
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA NA PESQUISA	28
2.2 CORPUS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
2.2.1 Pesquisa-Ação E Etnografia Na Pesquisa.....	33
3 ZUMBI DOS PALMARES: UMA ESCOLA EM MOVIMENTO	37
3.1 OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DO PROJETO DE LETRAMENTO.....	41
4 OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: ENCONTROS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	47
5 A MALA É ABERTA E A COLCHA É TECIDA.....	54
5.1 PRIMEIRO EVENTO DE LETRAMENTO: LEITURA DE ORAÇÃO DO MILHO – SOMOS MUITOS, IGUAIS EM TUDO NA VIDA.....	54
5.2 SEGUNDO EVENTO DE LETRAMENTO: LEITURA DE O REIZINHO MANDÃO – SOMOS TODOS UM POUCO DESSE REIZINHO	67
5.3 TERCEIRO EVENTO DE LETRAMENTO: A EXPERIÊNCIA DO TEATRO - VOLTE NO TEMPO	75
5.4 QUARTO EVENTO DE LETRAMENTO: CONTAÇÃO DE PITOCO – UMA HISTÓRIA PUXA A OUTRA	80
5.5 QUINTO EVENTO DE LETRAMENTO: LEITURA DE ASSEMBLEIA DOS RATOS - A FORÇA FAZ A UNIÃO	87
5.6 SEXTO EVENTO DE LETRAMENTO: I NOITE DE CONTOS E CAUSOS DA EJA ZUMBI DOS PALMARES - A PALAVRA NA VOZ DO EDUCANDO	92
5.7 SÉTIMO EVENTO DE LETRAMENTO: LEITURA DE GUILHERME AUGUSTO ARAÚJO FERNANDES – O QUE É MEMÓRIA?	98

6	EXPERIÊNCIA DO RETORNO AOS EDUCANDOS	
	PARTICIPANTES DA PESQUISA	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE	119
	APÊNDICE A Questionário direcionado ao professor da EJA	120
	ANEXOS	121
	ANEXO A Declaração da Secretaria Municipal de Educação	122
	ANEXO B Parecer Consubstanciado do CEP UEL	123
	ANEXO C Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	126
	ANEXO D Questionário Marco Situacional da Comunidade Escolar	127
	ANEXO E Produção escrita da educanda – Texto: A menina e as cocadas	130
	ANEXO F Poema Pitoco de Abílio Victor (Nhô Bentico)	131

INTRODUÇÃO

Certa vez, ao ser questionada por qual motivo optei por adentrar a Educação de Jovens e Adultos, não consegui oferecer uma resposta imediata, mas me coloquei em um importante processo de reflexão sobre a minha identidade, enquanto pesquisadora. Então, como diria Halbwachs (1990), não apenas revivi, mas repensei um importante episódio da minha adolescência, quando por volta dos meus quatorze anos, organizei um pequeno grupo de teatro amador, escrevíamos os textos e ensaiávamos no quintal da minha avó, para posteriormente apresentarmos aos educandos da EJA da pequena cidadezinha onde morávamos.

Ainda criança, acompanhando a minha mãe professora alfabetizadora da EJA conheci um ambiente que aguçava todos os sentidos, eram sons e vozes que juntavam consoantes e vogais, formando palavras, frases e textos. Refaço hoje aquela cena vivida há mais vinte anos, quando a educanda levantou a mão e disse alto: *“Professora, eu consegui escrever o meu nome!”*

Assim como demonstra Zumthor (2007) no prefácio de sua obra, deixo transparecer aqui uma espécie de “confidência”, convencida de que tais acontecimentos, contrários a uma concepção positivista, não podem ser ignorados dentro de uma perspectiva de pensamento crítico. Desse modo, compreendo que aquelas minhas observações ainda que empíricas, e as curiosidades que me conectavam com a EJA ocorreram muito antes do que eu até então imaginava. Questionamentos esses que foram retomados no contexto acadêmico, agora associados a uma investigação crítica/científica.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino muito peculiar, a começar por sua trajetória histórica marcada pelo conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes. As campanhas e programas voltados para a modalidade pautaram-se na formação de sujeitos produtivos, em que a alfabetização é muitas vezes considerada um processo vinculado unicamente ao conceito de decodificação da leitura e escrita, a língua um sistema neutro e a escrita como meio de ascensão social e “evolução cognitiva”; desconsidera-se a historicidade destes educandos, pautando-se na concepção de letramento hegemônico, sustentada por programas nacionais e internacionais.

Vóvio e Kleiman (2013) nos chamam a atenção para o reduzido número de pesquisas que tratam do letramento em sua relação com o campo da Educação de Jovens e Adultos. Ao realizarem uma síntese da produção acadêmica de pós-graduandos e de pesquisadores da EJA na primeira década deste século - em três bancos de dados, identificaram um subtotal de 124 produções científicas, majoritariamente de universidades públicas (83 trabalhos vinculados a instituições federais e estaduais), sendo desse subtotal apenas 12 da região sul do país. Entretanto, destacam a permanência de alguns problemas:

Em primeiro lugar, chama a atenção o reduzido número de pesquisas e publicações numa área de tanta relevância social. Pode-se concluir que, dentro do quadro de pesquisas básicas e educacionais no Brasil, a EJA continua sendo um segmento negligenciado, e seus sujeitos, esquecidos. [...] Também é problemática certa ausência de rigor científico, tanto em relação aos aspectos teóricos quanto metodológicos, na apresentação das pesquisas. (VÓVIO, KLEIMAN, 2013, p. 192).

Ao abordar o letramento de adultos, Street (2012, p. 84) afirma que apesar de alguns trabalhos fornecerem pontos de referência “não são muitos que escrevem livros e artigos acadêmicos sobre o letramento de adultos”.

Reconhecendo a importância de refletirmos sobre as práticas de letramento nessa modalidade de ensino, apresentamos como objetivo geral o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, por meio de um projeto de ensino crítico de Língua Portuguesa em uma escola periférica do município de Londrina, em turmas da EJA - anos iniciais do ensino fundamental, voltado para a leitura e contação de histórias. Como objetivos específicos propomos: a) Descrever e analisar os eventos e as práticas de letramento à luz da teoria dos Novos Estudos do Letramento e da Pedagogia Crítica; b) Refletir sobre as práticas e os aspectos que envolvem a leitura e a escrita na EJA; c) Compreender como o projeto de leitura e contação de histórias pode favorecer o ensino crítico e a aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA.

A primeira parte da pesquisa é fundamentalmente composta dos aspectos teóricos e metodológicos: no segundo capítulo, propomos um breve percurso pelo trajeto histórico, político e social da EJA; no terceiro, apresentamos a descrição da pesquisa, algumas considerações sobre a ética, os participantes, o corpus e procedimentos metodológicos; no quarto, discorreremos sobre os conceitos que norteiam as práticas e os eventos de letramento, em diálogo com os eventos de

leitura e contação de histórias . Na segunda parte - *A mala é aberta e a colcha é tecida*, nossos olhares se voltam para as descrições e análises dos eventos de letramento, em que se estabelece um diálogo entre teoria e a prática vivenciada; no quinto, realizamos uma análise descritiva dos eventos e dados, em diálogo com o referencial teórico; no sexto, relatamos o retorno aos educandos participantes da pesquisa. Por fim, nas considerações finais, buscamos refletir sobre os principais resultados e contribuições da pesquisa para os estudos da linguagem/letramento e EJA.

1. EJA SIM, MOBRAL NÃO: UM BREVE PERCURSO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos é imbricado em complexas relações ideológicas e de poder. Ao considerarmos que o conhecimento formal é historicamente monopolizado pelas classes dominantes, refletindo em todas as nuances do ensino, nessa modalidade isso torna-se ainda mais pulsante, uma vez que se trata de jovens e adultos que tiveram o direito aos estudos negado na idade tida como adequada, e para além disso, que oferecem a sua mão de obra ao mercado. Conforme Arroyo (2006):

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. [...]. (ARROYO, 2006, p. 221-222).

A trajetória da EJA é caracterizada por importantes mudanças no decorrer histórico da educação brasileira, transformações que estiveram fortemente ligadas aos aspectos econômico, social, cultural e político do país. Nesse sentido, reconstruir o seu percurso pode não ser tarefa fácil, pela própria especificidade que envolve essa modalidade.

A educação destinada aos jovens e adultos tem raízes desde o Brasil Colônia, pois os padres jesuítas além de catequizar e alfabetizar, também evangelizavam os índios brasileiros com o objetivo de dominação através da linguagem. Já com a vinda da Família Real Portuguesa e com o desenvolvimento em torno da cidade, torna-se necessário organizar um sistema educacional para formação de mão de obra, uma vez que as escolas superiores tinham como preocupação apenas o ensino para as elites. (PAIVA, 1983).

A identidade da Educação brasileira foi sendo traçada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes dominantes. Conforme Leão (2013), a vinda da Família Real (1808) e a Independência (1822) contribuíram para que novas condições político-econômicas orientassem os rumos do ensino. A importância dada ao ensino superior, assim que D. João chega ao Brasil, não é estendida ao ensino

primário e secundário, mantendo-se o privilégio de classe. Ainda que “a Constituição Imperial outorgada em 1824 determinasse a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos, na prática, tanto nos anos que a precederam quanto nos anos que a sucederam, pouco se fez pelo ensino popular”. (LEÃO, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, Leite (2013) destaca:

[...] as inúmeras propostas de reformas, de tratados e de leis limitavam-se ao discurso e na prática não avançaram. [...] Se já não conseguia ofertar escolas para aqueles que se encontravam na idade considerada adequada, pode-se imaginar a imensa quantidade de crianças que nunca chegaram a ter acesso a algum tipo de escolarização e, mais ainda, o contingente analfabeto já adulto que se acumulava com o passar do tempo. (LEITE, 2013, p. 41).

Dentre as ações propostas pela Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior estabelecidas por Leôncio de Carvalho¹, em 1879, é postulada a criação de cursos nas províncias para o ensino primário dos adultos analfabetos. No entanto, na prática há pouco avanço.

Com a monopolização do ensino formal, o analfabeto é tido como dependente e incompetente, como se vê na promulgação da Lei Saraiva de 1881,² que segregava ainda mais o direito de voto dos analfabetos. Leão (2012) explica que a Lei conserva o censo da Constituição de 1824, mas acresce duas medidas excessivamente excludentes: rigor dos mecanismos de comprovação de renda e exigência do saber ler e escrever.

Ao identificar negativamente os analfabetos como ignorantes, cegos, incapazes e mesmo perigosos e ao exigir o saber ler e escrever para o cidadão ser considerado eleitor, as elites brasileiras, na sua maior parte latifundiárias e escravistas, não tinham o objetivo de purificar as urnas, mas sim evitar o alargamento da participação popular. Excluindo-se do direito de voto as pessoas que não sabem ler e escrever, o analfabetismo passa a ter um aspecto negativo – uma estigmatização que afasta os analfabetos da sociedade. (LEÃO, 2012, p. 10).

É nesse cenário que se dá a construção da República em 1891, sendo o voto restrito às pessoas consideradas letradas e detentoras de posses. Na

¹ Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e o Superior em todo Império. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 de abr. 2019.

² Decreto nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881. Reforma a Legislação eleitoral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

contramão da democracia, o poder é centralizado nas mãos de poucos, fortalecendo a discriminação do adulto considerado analfabeto. Durou mais de um século desde a lei, até que o voto se tornasse facultativo aos analfabetos. (LEÃO, 2012).

O século XX é caracterizado por uma intensa movimentação, que tem como objetivo acabar com “o grande mal da sociedade” – o analfabetismo. Segundo Paiva (1983), a carga atribuída aos altos índices de analfabetismo, em que se encontrava a maior parte da população, acabou por minimizar a responsabilidade dos setores econômicos e sociais. Desse modo, a formação escolar se consolida como um caminho de ascensão econômica, política e social.

A década de 50 é caracterizada por importantes passos em direção aos novos métodos pedagógicos utilizados na Educação de Jovens e Adultos, especialmente com as discussões propostas pelo educador Paulo Freire, na defesa de uma educação contextualizada, que de fato considerasse a realidade social dos educandos.

É no ano de 1958 que acontece o II Congresso Nacional da Educação de Adultos. O evento aponta a necessidade de redefinir essa modalidade de ensino, repensar as práticas pedagógicas e a visão que se tinha desses educandos, até então considerados sem conhecimento e comparados com crianças. O Congresso é considerado um marco, pois partiu da perspectiva de que “era necessário não apenas alfabetizar, mas preparar os jovens e adultos para exercerem seus direitos, posicionarem-se criticamente frente à realidade social”. (NEIVA, 2010, p. 22).

Os trabalhos de Paulo Freire traçaram novos rumos para a educação na EJA, inspirando os principais programas de alfabetização de adultos e educação popular que ocorreram no início da década de 60. Segundo Kleiman (2005), Paulo Freire utilizou o termo *alfabetização* no sentido próximo ao que hoje compreendemos o termo *letramento* para se referir a uma prática sociocultural de uso da língua escrita, que se modifica no decorrer do tempo, passando do domínio de poucos para um saber considerado direito de todos.

No entanto, o golpe militar de 1964 produziu grande ruptura política, transformando de forma drástica os caminhos e conquistas alcançadas através dos movimentos de educação popular.

Conforme Leite (2013), foi nesse período de 1964 -1968, que o MEC e seus órgãos firmaram acordos com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional, com o objetivo de cooperação econômica o auxílio

chegava ao Brasil em forma de programas, que foram colocados em prática sem nenhuma consulta aos educadores brasileiros. Essa relação se dava desde a organização do sistema educacional até propostas dos currículos, um acordo que garantia a implementação de práticas tecnicistas na educação.

Sobre o Golpe de 1964 e seu exílio no Chile, Freire (1986) afirma que a partir daquele momento pôde compreender os limites globais da educação na transformação política da sociedade. Contrariando uma concepção anterior, que denomina de ingênua, o Golpe o fez aprender que existem poderes que ultrapassam o campo da educação: “Comecei a entender a natureza dos limites da educação quando experimentei o choque do Golpe de Estado. Depois do Golpe, realmente nasci outra vez, com uma nova consciência da política, da educação e da transformação”. (FREIRE, 1986, p. 27).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, destaca em seu Capítulo IV – Do ensino Supletivo, que esse terá por finalidade “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. (BRASIL, 1971). A referida lei destaca ainda que os chamados cursos supletivos passam a ser ministrados também mediante a utilização de rádios, correspondência, televisão e outros meios de comunicação, na justificativa de alcançar o maior número de alunos³.

Stephanou e Bastos (2005, p. 35) afirmam que essa mesma lei, ao justificar a tentativa de universalização compulsória da profissionalização no ensino de segundo grau, trouxe o slogan: “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros”, como crítica ao dualismo anterior, sendo reservado para as elites o ensino preparatório para o nível superior, relegando para a população o ensino profissional destinado ao exercício de outras funções.

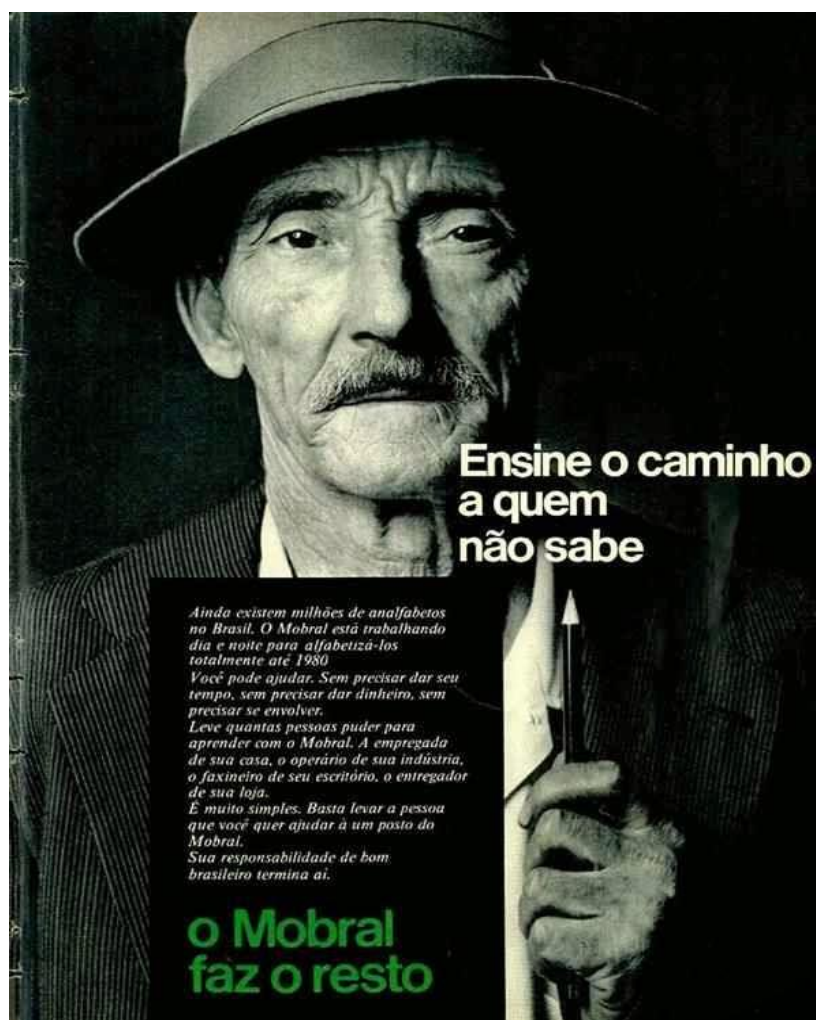
Houve a distinção entre terminalidade legal, correspondente ao percurso completo de escolarização de primeiro e segundo grau com duração de onze anos, e terminalidade real, que referenciava a antecipação da formação profissional, como garantia de que todos, mesmo aqueles que não chegassem ao segundo grau,

³ Essa proposta de ensino é propagada no decorrer dos anos, alcançando a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, prevendo em seu Capítulo II – Formas de Oferta e Organização – que na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico -digital ou não- e pedagógico apropriado.

saíssem da escola para ingresso no mercado de trabalho. Assim, o tratamento desigual se mantinha, convertido o slogan anterior para “terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros”. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 36).

Nesse percurso, surge o chamado MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que caminhava na contramão das propostas pedagógicas populares anteriores, reiterando aquela surrada posição ideológica de culpabilizar o educando por sua condição⁴, isentando o Estado da sua responsabilidade social.

Figura 1 - Propaganda MOBRAL



Fonte: Revista Veja (1973)

⁴ Um estudo realizado pela própria pesquisadora, intitulado: *Educação de Jovens e Adultos é Mão de Obra: a metáfora conceitual do Mobral*, busca analisar as metáforas presentes no documento MOBRAL: *treinamento de alfabetizadores* (1972). Com base na teoria da *metáfora conceitual*, evidencia que dentre as possíveis metáforas, a encontrada no documento é: “Educação de Jovens e Adultos é Mão de Obra”.

A propaganda acima evidencia esse paternalismo da classe dominante em relação aos jovens e adultos não alfabetizados, como se estes fossem inconscientes de seus atos, de seus direitos e escolhas. Essa relação de dominação é muito explícita quando o empregador é aquele que “ensina o caminho”, consagrado por um falso patriotismo de “bom brasileiro”, “que ajuda sem precisar se envolver”, já o empregado além de ser aquele que oferece a sua mão de obra (a inferir pela maneira como a mão segura o lápis, o que pode ser associada ao modo de segurar uma ferramenta de trabalho), é considerado incapaz de mobilizar-se, confirmando a objetificação do humano.

Soares e Galvão (2005) explicam que o MOBREAL foi criado durante a ditadura militar no ano de 1967 (embora só inicie as suas atividades no ano de 1969), funcionando com uma estrutura autônoma e paralela em relação ao Ministério da Educação, caracterizado pela alfabetização funcional e despreocupação em relação ao fazer e saber docente. O Movimento é extinto em 1985 com a Nova República, tendo como slogan de campanha – “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 270).

Ao analisar o debate entre progressistas e conservadores no cenário da educação brasileira, Magalhães (2012, p. 39) afirma que apesar do texto do Mobreal propor necessidade de mudança em relação aos preceitos de uma pedagogia tradicional, ela é “meramente cosmética”, mantendo o propósito de alfabetização funcional. Dirige-se aos pobres com intenção de educação higienista, tornando-os capazes de serem “absorvidos como força de trabalho”, ou seja, para o movimento, se esse aluno “compreende” realmente o quanto a higiene é crucial para saúde, as preocupações irão refletir nos cuidados com a sua família, havendo assim, uma mudança de comportamento como consequência dos seus “novos conhecimentos/aprendizagem”.

[...] A Alfabetização funcional explicita o que, de certa forma, é implícito na pedagogia tradicional: seu propósito evidente é o de produzir indivíduos dóceis e conformistas, que sirvam aos interesses financeiros das empresas multinacionais, atribuindo aos governos dos países em desenvolvimento o papel de mediadores. (MAGALHÃES, 2012, p. 39).

Este movimento vai na contramão da perspectiva freiriana; ao defender a pedagogia do oprimido, que se apresenta como pedagogia do Homem, Freire (1980) afirma que “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização”. (FREIRE, 1980, p. 43).

Conforme Stephanou e Bastos (2005), no mesmo ano em que o MOBRL é extinto – 1985, surge a Fundação Educar, que apenas exerce função de acompanhar e supervisionar os recursos transferidos para as secretarias, com vigência de apenas cinco anos a fundação encerra suas atividades em 1990. Dentre os movimentos que surgiram na década de 90, há o Mova – Movimento de Alfabetização e o PAS – Programa de Alfabetização Solidária (1996). Este último, proposto pelo governo federal, foi alvo de relevantes polêmicas, principalmente pela reprodução de lugares comuns já considerados superados.

[...] Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista. O não alfabetizado, mais uma vez, não é visto como um sujeito de direito. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 272).

Por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a EJA é considerada modalidade da educação básica, destinada aos educandos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria.

No entanto, Neiva (2010) tece críticas ao documento, pois para ela ainda paira uma visão compensatória, pois ao afirmar que manterão cursos e exames supletivos, como forma de habilitar o prosseguimento de estudos em caráter regular, a LDB evidencia a não superação de concepções introduzidas anteriormente, como a Lei 5.692/71, que compreendia essa educação como forma de recuperar o tempo perdido e suprir a aprendizagem, “desconsiderando o pertencimento de classe desse aluno e sua condição de aluno trabalhador”. (NEIVA, 2010, p. 25).

Em concordância com as transformações políticas e sociais, os educandos dessa modalidade passam a caracterizar um perfil formado por adultos e

idosos que não tiveram acesso e/ou permanência no ensino escolarizado e a EJA passa a receber um número cada vez maior de excluídos e marcados pelo estigma do fracasso escolar.

Dentre os principais programas na história recente do país, é possível destacar o PAS – Programa Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional, PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado no ano de 2005 e desenvolvido através de parcerias entre Estados e Municípios. (NEIVA, 2010).

O Programa Brasil Alfabetizado lançado no ano de 2003, voltado para a alfabetização de Jovens acima de quinze anos, adultos e idosos, é ampliado no ano de 2017 com a justificativa de que naquele ano o país apresentava um quadro de “13,1 milhões de analfabetos”, com quinze anos de idade ou mais. (BRASIL, 2016).

No ano de 2019, por meio do decreto nº. 10.195 ocorre a extinção da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, dentre as competências da Secretaria estavam: planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial. (BRASIL, 2019). Em seu lugar são implementadas novas Secretarias, não dispondo de nenhuma diretoria específica dedicada para a EJA.

A primeira década do século XXI é marcada por distintos movimentos internacionais que influenciaram ações realizadas no país, permanecendo o ideal de capacitação em massa com o objetivo de inserir o país entre as nações desenvolvidas. “Mantém-se uma recorrência do século XX: propõe-se a cada década uma nova campanha de alfabetização com roupagem moderna e diferente. Porém, a mesma situação: ações desfocadas do processo de escolarização”. (LEITE, 2013. p. 251).

Apesar de todo percurso histórico e político, que ainda reflete em uma concepção de mobral e supletivo, importantes passos foram dados no direcionamento de uma EJA com qualidade e equidade, como a criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos, enquanto espaço de diálogo e intervenção social nas políticas

públicas voltadas para a modalidade, ancorados em uma perspectiva de educação popular.

Conforme Paiva, Machado e Ireland (2006), a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997 na Alemanha, os movimentos organizados criaram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em que se propõe disseminar a experiência dos fóruns nos três níveis de gestão (federal, estadual e municipal)⁵, articulando-os e promovendo encontros anuais. O primeiro encontro, realizado no Rio de Janeiro, em 1999, contou com representantes de diversos segmentos, inclusive de universidades, organizações sindicais e movimentos sociais, favorecendo o intercâmbio de experiências, “motivando os agentes, fortalecendo parcerias e comissões interinstitucionais constituídas nos Estados e municípios e os fóruns estaduais já existentes (RJ, MG, ES, RS, SP), estimulando a criação de outros, tanto estaduais como regionais.” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2006, p. 84).

Nesse sentido, as pesquisas exercem papel de grande relevância, como a de Neiva (2010) que realiza um levantamento de trabalhos significativos (19 dissertações e três teses) voltados para a temática letramento e leitura literária na EJA.

Após o levantamento de pesquisas científicas voltadas para o letramento nessa modalidade, Vóvio e Kleiman (2013) consideram como aspecto importante da abordagem sócio-histórica do letramento a sua força no campo da pesquisa sobre EJA, bem como a investigação qualitativa das práticas sociais e dos discursos desses estudantes, que tem se mostrado um caminho fecundo para elaboração de bases e delineamento de modelos formativos alternativos, que estejam voltados aos interesses e necessidades dos educandos.

⁵ Participei da *II Jornada Paranaense de EJA – Londrina* (2018), realizada pelo Fórum Paranaense de EJA da região de Londrina, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos da UEL, APP Sindicato/Núcleo Sindical de Londrina. A jornada contou com seminários, mostra cultural, grupos de trabalho e estudos, experiência que possibilitou compreender o envolvimento de distintos segmentos nos debates e ações, bem como a relevância dos fóruns para o fortalecimento da modalidade.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolveu-se em uma Escola periférica no Município de Londrina, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, etapas I e II do Ensino Fundamental – anos iniciais⁶, com encontros quinzenais de leitura e contação de histórias.

Consideramos importante mencionar que a Escola Municipal Zumbi dos Palmares é onde atuo como docente há mais de quatro anos, no entanto, em outra modalidade (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), com outra disciplina (Educação Física) e em outro período (vespertino). Além disso, faço parte do projeto *Craque na Escola*⁷, que ocorre todos os sábados com atividades esportivas, artísticas e recreativas, aberto para toda a comunidade. Assim, embora não tivesse um vínculo direto com os educandos da EJA, já mantinha certa aproximação com a comunidade escolar, corpo docente e comunidade do bairro, considerando que alguns possuem parentesco com os educandos do período vespertino (em grande parte tio(a)s e avô(ó)s), ou já participaram/participam das atividades aos sábados.

Inicialmente, o projeto contava com a participação de uma única turma e eventualmente com a visita de educandos de uma escola próxima, ou de moradores do bairro que não eram alunos, mas que por meio de algum vínculo com a escola demonstravam desejo de participar dos encontros, além da presença de netos e filhos, crianças e adolescentes que acompanhavam seus pais e avós. No entanto, conforme o desenvolvimento da pesquisa e permanência do projeto, no ano de 2019 contávamos com três turmas participantes, sendo duas da etapa I e uma da etapa II.

Os gêneros contados ou lidos foram os mais variados: percorremos histórias, poemas, narrativas maravilhosas, anedotas populares, fábulas, letras de canção, contos, crônicas, além da realização de dois eventos: primeiro, os educandos

⁶ A etapa I confere ao 1º e 2º ano do ensino fundamental, enquanto a etapa II ao 3º, 4º e 5º ano.

⁷ Conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico da Escola (2017, p. 14), este projeto surgiu devido “a pedidos dos moradores de se ter um espaço de convivência e recreação no bairro.” A iniciativa surgiu no início do ano de 2015, tendo como objetivo principal o fortalecimento de pertencimento à escola, e consequentemente, a diminuição do vandalismo, que hoje é quase inexistente. Cf. matéria publicada em 22/03/2018 no Jornal Folha de Londrina: *Escola abre as portas para a comunidade*. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/escola-abre-as-portas-para-a-comunidade-1003024.html>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

assistiram a uma peça teatral e o segundo, que consistiu na *Primeira Noite de Contos e Causos da EJA Zumbi dos Palmares*.

O trabalho teve como base a teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2010, 2012, 2014; HAMILTON, 2000) e da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1980, 1999, 1996; GIROUX, 1987), valendo-se de procedimentos que o caracterizam como pesquisa-ação “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]”. (THIOLLENT, 2003, p. 14). Ainda segundo o autor, a pesquisa-ação “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. (THIOLLENT, 1997, p. 36). As análises seguirão o viés da pesquisa qualitativa e interpretativista (MINAYO, 1993), em que o interesse recai especialmente no processo, considerando o contexto como fator essencial para atribuição dos significados. A pesquisa ainda guarda um caráter etnográfico em face da observação e envolvimento com a comunidade de adultos em busca de escolarização. (STREET, 2010).

Desde o início dos encontros os educandos e professores foram informados sobre os objetivos da pesquisa, autorizaram os registros fotográficos e anotações por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa também foi aprovada e autorizada pela instituição escolar, Secretaria Municipal de Educação e Comitê de Ética em Pesquisas CEP- UEL⁸.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA NA PESQUISA

Ao reconhecermos a complexidade e importância da ética em pesquisa, especialmente quando há o envolvimento e participação de seres humanos, consideramos relevante, ainda que de modo breve, realizar aqui algumas reflexões.

Ao discorrer sobre linguagem e ética, Rajagopalan (2003, p. 15) afirma que a premissa geral que embasa boa parte das discussões sobre a questão ética é a de que “só se pode falar em ética quando estão em discussão ações intencionais praticadas por agentes humanos no exercício de sua livre e espontânea vontade”.

⁸ Parecer nº 3.171.333, disponível em anexo, p. 123.

A questão ética foi pensada e discutida desde o princípio da elaboração do projeto, principalmente pela especificidade dos educandos da EJA. Após o contato com o texto de Paiva (2005), em que são realizadas reflexões sobre a ética em pesquisa, apontando o quanto essa discussão ainda é recente em todas as áreas das ciências, bem como ignorada por grande parte das publicações, dedicamos maior atenção para tais questões, com a preocupação em oferecer retorno aos educandos participantes antes da publicação final da pesquisa, além de estudar o melhor modo de colocá-lo em prática.

Sobre as questões éticas na pesquisa em Linguística Aplicada, Celani (2005) realiza uma relevante abordagem sobre os paradigmas de pesquisa, reduzindo-os a dois principais: o positivista e o qualitativo, sendo esse último responsável pelo direcionamento ao campo da hermenêutica e, conseqüentemente, onde a intersubjetividade está fortemente presente. No entanto, ressalva que, embora os objetivos e valores fundamentais sejam realizados de modos distintos, “[...] ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder”. (CELANI, 2005, p. 106).

Ao final dos encontros os educandos participantes eram convidados a verbalizar suas impressões sobre o evento, se julgavam relevante continuarmos seguindo a mesma dinâmica de leitura e contação, se desejavam alterar algo ou se tinham alguma sugestão. Apesar dos retornos positivos e com algumas importantes sugestões, como quando indicaram o gênero anedota para o encontro seguinte ou quando propuseram uma distância menor entre os encontros, reconhecemos na pesquisa as questões assimétricas de poder que envolvem a relação pesquisador/participantes.

Nesse sentido, Celani (2005) afirma que na pesquisa em educação informada pela teoria crítica, a assimetria de poder é um dos temas fundamentais. Na pesquisa qualitativa, diferentemente da positivista, o olhar, o interpretar e o construir significados são realizados pelo pesquisador e participantes em processos de negociações. Assim, “sujeitos passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico [...]”. (CELANI, 2005, p. 109).

Algumas dificuldades são reconhecidas quando se trata de uma postura ética em pesquisa qualitativa, como as falas dos participantes identificados

por codinomes. Pode-se indagar até que ponto isso poderia assegurar o anonimato, e sem encontrarmos respostas prontas, enfatizamos o que diz Celani (2005, p. 113): “o grande desafio é como criar e manter um equilíbrio”. Segundo a autora, o anonimato seria uma das questões aparentemente de difícil solução quando se trata de pesquisa educacional qualitativa crítica em Linguística Aplicada. Mas existiriam outros meios de identificá-los? Após reflexão e tentativas de resposta ao questionamento posto, decidimos manter os codinomes, mas sem desconsiderar a relevância desse equilíbrio.

Outra questão ética pensada ao longo da pesquisa faz referência ao foco do trabalho. Ao elencar cinco problemas que emergem na pesquisa em Linguística Aplicada, Paiva (2005) trata da omissão das informações sobre o pesquisado, de modo a ressaltar apenas o foco do trabalho, como por exemplo, os relatos de pesquisa que apontam somente os aspectos negativos, desconsiderando a importância de mencionar também os positivos. Nesse sentido, como o foco do nosso trabalho está nos aspectos positivos de um projeto de letramento, buscamos refletir também sobre os possíveis aspectos, a princípio tidos como negativos, sobre questões que não estavam focalizadas em nossa pesquisa, como a recusa de uma educanda em participar do evento de leitura e contação, questão que será detalhada mais adiante.

Quando se trata de uma pesquisa-ação, Paiva (2005) aponta outro aspecto que esbarra na questão ética, o da imposição, pois mesmo na defesa de que algo seja positivo, é desejável que o pesquisador não imponha as suas crenças para determinado grupo, pois quando se trata de ensino e aprendizagem, distintos fatores interferem nesse cenário, sendo que o sucesso ou fracasso não estão unicamente vinculados às mudanças metodológicas.

Nesse sentido, consideramos relevante na pesquisa esse ato não impositivo do pesquisador, pois ainda que haja evidências de que determinadas práticas sejam boas/relevantes para aquele grupo, não podemos impô-las como absolutas, sobretudo quando se trata de uma modalidade tão específica como a EJA. Nessa perspectiva, também recorremos aos pressupostos da educação libertadora freiriana, ao ser questionado por Ira Shor como as lições que vivenciou podem auxiliar os professores em suas transformações, Freire (1986, p. 27) afirma ser preciso, antes de qualquer coisa, compreender o contexto social de ensino e questionar como esse contexto diferencia a educação libertadora dos métodos tradicionais. “[...] no momento

libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias”.

Ao relembrar o caso em que Willian Labov⁹ se posiciona a favor de um grupo minoritário (negros norte-americanos) e depõe contra certa secretaria estadual que decidiu impor o inglês padrão norte americano como único aceitável, na defesa de que além do inglês padrão dos brancos também há, entre outros, um padrão próprio à fala dos negros, Rajagopalan (2003, p. 21) levanta alguns aspectos da problemática: “Como falar em nome do outro e com que autoridade?” Assim, argumenta que a questão ética é suscitada a partir da premissa, ainda que não explícita, de que a função do linguista é amparar os leigos, principalmente os que serviram de informantes, além disso, se pressupõe que o que torna o linguista capaz de auxiliar os outros é o conhecimento especializado que possui. Para o autor, o que sustenta essa ideia é a crença de que o saber se sobrepõe a qualquer consideração ética, sendo a relegação de toda ética ao plano da prática que impossibilita ao teórico da linguagem a consciência ética da sua atividade.

Ainda segundo Rajagopalan (2003), um primeiro passo nessa empreitada seria a consciência de que:

Independente do estatuto que se queira conferir à teoria em si, não se pode negar que a *atividade* de formular teorias é algo que se dá como parte de uma prática social. [...] Ao perguntar quais as considerações éticas, ideológicas e políticas que subjazem a determinadas posturas teóricas, estamos em verdade inquirindo as condições em que o novo “saber” se produz e se reproduz. Estamos procurando entender, entre outras coisas, quais os recortes que o novo saber efetua, e ao fazer isso, quais exclusões ele legítima. A preocupação principal aqui é dar largada a uma discussão acerca dessas questões com a esperança de que ela traga subsídios para uma maior conscientização do aspecto ético das nossas práticas teóricas. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 22 grifo do autor).

Assim, buscamos amparar nossa pesquisa na perspectiva empoderadora, convergente com aquela que Celani (2005) denomina de emancipatória, pois ao ter a emancipação como fim último, a participação não é somente meio, mas um fim em si mesma, o oposto do controle técnico como núcleo

⁹ O acontecimento deu origem ao importante e discutido artigo de Labov: Objectivity and Commitment in Linguistic Science: the case of Black English Trial in Ann Habor. Language and Society. v. 11. p. 165-201.

da pesquisa educacional, considerando a importância dos participantes também na etapa final da pesquisa.

2.2 CORPUS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desde o início do projeto até o mês de maio de 2019, totalizamos 25 encontros¹⁰. Ao considerarmos a amplitude e a complexidade que envolvem cada um desses eventos, bem como a extensão da presente pesquisa, realizamos um recorte (sete) para análise e discussão. Ao pensarmos nos possíveis critérios para esse recorte e na difícil tarefa que isso implicaria, reconhecendo que cada encontro abre perspectiva para importantes reflexões, especialmente relacionadas ao letramento crítico, consideramos os mais relevantes para o desenvolvimento deste trabalho: os encontros em que os educandos se envolveram de modo mais ativo, principalmente através da oralidade, mas sem desconsiderarmos os muitos dizeres que estão implicados no silêncio, e os eventos que surgiram a partir do projeto, como a visita ao teatro - a experiência de assistir a uma peça teatral e a realização da *Primeira Noite de Contos e Causos da EJA Zumbi dos Palmares*.

Conforme Bauer e Aarts (2002, p. 44), o corpus da pesquisa deve atender aos critérios de relevância, sincronicidade e homogeneidade, que se relacionam com a importância dos materiais coletados conforme a temática, ao período delimitado para a realização da coleta, à categorização dos dados e seus métodos de análise. Assim, pode ser entendido como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade com a qual ele virá trabalhar”.

O corpus da presente pesquisa é composto de uma seleção, amostra representativa e intencional de descrição dos eventos de letramento - leitura e contação de histórias. Para a geração dos dados utilizamos o registro fotográfico, reconhecendo, conforme explica Street (2012, p. 76), que “podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há

¹⁰ Diante das exigências de tempo para análise, reflexão e escrita - que o próprio processo da pesquisa exige, no mês de março de 2019 propusemos aos participantes um período de pausa no projeto, até que este processo fosse finalizado, inclusive para possíveis avaliações e conclusões em relação ao seu andamento. No entanto, alguns educandos reivindicaram, inclusive junto à direção da escola, que o projeto prosseguisse sem interrupções, ainda que houvesse uma distância maior entre os encontros. Conforme registro no diário de campo (25/02/2019), alguns vieram questionar se os eventos não seriam interrompidos. Assim, desde março, os encontros passaram a ocorrer uma vez ao mês.

uma questão etnográfica”. Utilizamos também o diário de campo e o questionário¹¹ respondido pelo professor da EJA.

2.2.1 Pesquisa-ação e Etnografia na Pesquisa

Os valores de cada sociedade, em dado momento histórico e em cada setor de atuação, transformam de modo significativo o teor da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2003), alguns autores, inclusive, recusam a possibilidade de designar um mesmo vocábulo para propostas tão distintas, como as de caráter militante, informativas e conscientizadoras da área educacional e da área tecnológica.

Dentre as possíveis definições, Thiollent (2003) caracteriza pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo ativo ou participativo. (THIOLLENT, 2003, p. 14).

Ainda no campo das definições, Thiollent (2003, p. 15) ressalta a importância em diferenciar pesquisa-ação de pesquisa participante, questão frequentemente discutida. Assim, defende a posição de que “toda pesquisa-ação é um tipo participativo”, no entanto, “tudo o que é chamado de pesquisa participante não é pesquisa-ação”, pois em alguns casos, a pesquisa participante consiste em um tipo de “metodologia de observação participante”, em que as relações estabelecidas estão imbricadas na intenção de pesquisadores serem melhor aceitos pelos participantes.

Para não correr o risco de ambiguidade, o autor esclarece que uma pesquisa pode ser definida como pesquisa-ação quando realmente ocorrer “uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”. (THIOLLENT, 2003, p. 15).

Na pesquisa-ação, os pesquisadores apresentam papel ativo diante dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações. Thiollent

¹¹ Cf. Apêndice A - Questionário direcionado ao professor da EJA, p. 120.

(2003, p. 16) resume alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação, sendo uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

A) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; B) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; C) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; D) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; E) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; F) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2003, p. 16).

Essa ampla e explícita interação entre pesquisadores e participantes são características fundamentais da nossa pesquisa, ao considerarmos o tempo de existência do projeto e a periodicidade dos encontros, bem como o vínculo com a comunidade por meio de distintas atividades, podemos perceber crescente confiança dos educandos participantes para interagir - mesmo em outros momentos que não sejam os dos encontros de leitura e contação, para falarem de algo pessoal, cotidiano ou voltado para as atividades escolares.

É nessa ampla relação que a ordem de prioridade dos problemas se define e redefine, como por exemplo, quando uma educanda se recusa a participar dos encontros, quando surgem produções escritas espontâneas, quando alguns educandos propõem um evento em que possam dar voz para suas narrativas, quando afirmam que nunca assistiram a uma peça de teatro, todos esses acontecimentos interferem no desenvolvimento da pesquisa e são essenciais para pensarmos em ações.

Ao considerarmos os objetivos da pesquisa-ação propostos por Thiollent (2003), temos a definição clara de que não vamos solucionar de imediato os problemas encontrados, mas propomos descrevê-los e apresentar experiências de aprendizagem por meio da leitura e contação de histórias em diálogo com diferentes práticas de letramento, as quais emergem como propostas possíveis para o ensino crítico de língua portuguesa.

O olhar etnográfico adotado aqui contrapõe-se à maneira dominante de compreensão dos diferentes grupos ou comunidades culturais e ampara-se na perspectiva definida por Street (2010, p. 41-42), de que “todos vivemos na nossa própria cultura, nossos próprios contextos com significados e linguagem”; neste sentido, ao invés de partir de uma atividade comparativa, questionando o que o outro “não tem”, passamos com o olhar etnográfico, a dizer “o que eles têm”.

Não se começa com a ideia de “letrado” e “não letrado”, alfabetizado e analfabeto. Em vez disso, pode-se começar com a ideia de língua, porque todo mundo tem língua, mas mesmo aí há variedades de línguas [...]. Nós todos vivemos dentro do nosso próprio mundo, nosso próprio modo de vida, nossa própria língua. Temos nossas formas de entender o mundo, fomos socializados para isso. Então, quando encontramos outro mundo, outra língua, começamos como a tartaruga e os peixes¹². (STREET, 2010, p. 42-43).

Ao refletirmos sobre os aspectos conceituais de uma etnografia voltada para educação, o que se propõe aqui “é ter uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento”. (STREET, 2010, p. 45).

A perspectiva etnográfica defendida pelo autor tem como referência a sua experiência no Irã, na década de 1970, onde observava as práticas que envolviam a escrita. Enquanto professores e pessoas da UNESCO afirmavam que o único caminho para aquela sociedade ficar rica, se desenvolver, era aumentar o nível de alfabetização, o pesquisador formula algumas descrições dos letramentos encontrados, como os comerciais, os escolares e os do Alcorão, o que o faz afirmar que “letramento varia”, e que selecionar apenas uma variedade como válida, pode não ter os efeitos desejados. Segundo Street (2010, p. 45), “o que é importante para as perspectivas etnográficas é o uso de teorias de cultura e práticas de pesquisa que vêm de disciplinas que usam teorias sociais”.

¹² Para a compreensão dos elementos que constroem uma perspectiva etnográfica, Street (2010, p. 41) utiliza uma história como ilustração: *A tartaruga e os peixes* - Em resumo, a narrativa conta a história de uma tartaruga que vivia num lago com um grupo de peixes e que, ao visitar a terra seca, permanece longe por algumas semanas. Com o seu retorno, os peixes questionam: “Essa terra seca é molhada?”. “Lá é fresco?”. “Tem ondas?”. Para todos os questionamentos a resposta da tartaruga é negativa, até que os peixes concluem que esse lugar não deve existir, não pode ser real, devendo ser coisa imaginária. Até que os próprios peixes decidem dar uma volta em terra seca e afirmam: “Não nos diga o que não é. Nos diga o que é”. E a tartaruga conclui que não conseguia fazê-lo porque não tinha uma Língua para descrever isso.

Na contramão de resultados rápidos, como esperam as agências que financiam as campanhas de letramento e alfabetização, por exemplo, Street (2010) explica que uma abordagem etnográfica é mais lenta, requer mais escuta e observação, descobrir o que está acontecendo, realizar inferências e, somente depois planejar algum material.

3. ZUMBI DOS PALMARES: UMA ESCOLA EM MOVIMENTO

Ao propormos a caracterização da escola, além das observações vivenciadas no cotidiano escolar, tomamos como referência especialmente o PPP – Projeto Político-Pedagógico da Escola. (LONDRINA, 2017).

Segundo Veiga (2008), esse documento vai além de uma simples junção de planos de ensino e atividades, não é elaborado para ser engavetado ou para servir apenas de cumprimento burocrático junto às autoridades educacionais, pois é vivenciado em todos os momentos e por todos da escola. Assim:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. (VEIGA, 2008, p. 13).

A Escola Municipal Zumbi dos Palmares é periférica, localizada no antigo complexo educacional do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC¹³ Dolly Jess Torreis, inaugurado oficialmente em 11 de novembro de 1996 com a presença de autoridades de Londrina e da comunidade União da Vitória e bairros adjacentes, as atividades tiveram início em fevereiro de 1997 com oficinas fora do período regular de aula e atendendo também o ensino fundamental II (anos finais).

Conforme o PPP, foi no ano de 2010, com o fim do complexo CAIC que a Escola passou a se chamar Escola Municipal Zumbi dos Palmares, tendo como mantenedora a Prefeitura do Município de Londrina/Secretaria Municipal de

¹³ Como parte de sua política social, o governo federal propôs desenvolver, a partir de 1990, ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, com o objetivo de assegurar melhores condições de vida. Tendo em cenário indicadores que apontavam uma população de 60 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de zero a 17 anos, representando 41% do total de habitantes, bem como o reduzido número desses na escola, propôs-se a implementação de unidades físicas - CAIC, prevendo atendimento nas chamadas creche pré - escola e ensino de primeiro grau, ofertando convivência comunitária e desportiva. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf>. Acesso em 20 ago. 2019.

Cf. Matéria publicada em 28/02/1997 no jornal Folha de Londrina: *CAIC da Zona Sul começa a funcionar em período integral*. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/caic-da-zona-sul-comeca-a-funcionar-em-periodo-integral-11353.html>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Educação. O nome do patrono foi escolhido pela própria comunidade, representando a luta contra preconceitos e por acreditarem em melhores condições de vida. (LONDRINA, 2017).

A Escola oferta Educação Infantil – Pré 5 (educandos entre 5 e 6 anos de idade); Ensino Fundamental – anos iniciais; a modalidade Educação Especial – com salas de recursos multifuncionais e a Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais do fundamental. O PPP indica um total de 885 educandos matriculados.

O regime de funcionamento se divide em três períodos: matutino, com educandos do 1º ao 5º ano; vespertino, com educandos da Educação Infantil ao 4º ano; e noturno, com educandos da EJA. A Sala de Recursos oferece atendimento nos dois primeiros períodos.

Os bairros atendidos pela escola são: União da Vitória, Jardim Nova Esperança e Jardim Cristal, localizados na região sul do município. O Jardim Cristal foi construído a partir de ocupações, são famílias consideradas vulneráveis pelos serviços de assistência social. (LONDRINA, 2017).

No ano de 2016 e 2018, com a intenção de aproximar professores da realidade vivenciada pelos educandos, a direção escolar propôs uma visita aos bairros atendidos pela escola. Durante o percurso realizado em 2018, encontramos uma das educandas da EJA, que nos convidou para conhecer onde morava, nos relatou um pouco da sua trajetória de vida e nos mostrou algumas de suas composições de músicas evangélicas, evidenciando práticas de letramento na esfera religiosa. Street (2014, p. 18) nos lembra da natureza social do letramento e o múltiplo caráter das práticas letradas, evidenciando que não existe um letramento “único e neutro” – com a primeira letra (L) maiúscula e no singular (“Letramento”), sendo importante compreendermos que existem “letramentos” - no plural.

Figura 2 – Professores visitam os bairros atendidos pela escola



Fonte: da própria autora, acervo pessoal.

Em sua tese, Panta (2018) mostra que os bairros União da Vitória e Parque das Indústrias apresentam a maior concentração da população negra da região sul de Londrina, sendo possível constatar sua presença massiva em áreas de ocupações irregulares. “O Jd. União da Vitória, como já mencionado, é o maior assentamento urbano de Londrina, que foi iniciado de forma irregular em meados da década de 80, acolhendo muitas famílias pobres”. (PANTA, 2018, p. 167-168).

A comunidade atendida pela unidade escolar apresenta baixo nível socioeconômico, o documento analisado evidencia que muitas famílias necessitam de programas sociais, como a bolsa família.¹⁴ Uma pesquisa *in loco* evidenciada no documento, realizada em outubro de 2017 com o objetivo de traçar o perfil das famílias atendidas, indica que 50% possuem vínculo empregatício, com 50% assalariados e aproximadamente 40% autônomos, sendo que a maior parte das famílias possuem

¹⁴ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade. O programa possui três eixos principais: a transferência de renda, que promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades, que reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares, os quais objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. Disponível

em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/inclusao-social/bolsa-familia>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

renda familiar mensal de até 937,00 reais. Dessas, 60% afirmaram não ter nenhum computador na residência com acesso à internet. (LONDRINA, 2017).

O bairro União da Vitória divide-se em I, II, III, IV, V e VI, segundo Panta (2018), foi no ano de 1985 o início do maior assentamento urbano da cidade, dando origem ao bairro, que na sua formação compreendia 9.790 moradores e hoje comporta mais de 16.000 habitantes. Corroborando os dados mencionados¹⁵ acima, a autora afirma que “[...] o Jd. União da Vitória 6, que ainda hoje é uma das áreas mais precárias do bairro, permanece irregular, sem asfalto e outros serviços públicos essenciais”. (PANTA, 2018, p. 200).

Ao reconhecer que o seu papel é conduzir e não homogeneizar as práticas escolares, o Projeto Político-Pedagógico da Escola (2017, p. 25) destaca que o papel maior da educação é promover o crescimento dos homens, sem desconsiderar que “toda prática pedagógica expressa uma concepção filosófica de sociedade e de mundo”. Dentre os objetivos da instituição escolar, o documento elenca a compreensão da cidadania como participação social e política, o posicionamento de maneira crítica e construtiva nas relações sociais; o conhecimento e a valorização do patrimônio sociocultural, evitando discriminação de qualquer espécie. Assim, entende que:

É preciso humanizar o homem, ou seja, é necessário que ele aprenda a ser (verbo) humano. Este é o homem que almejamos: um cidadão consciente, crítico, politizado, que tenha como prioridade a obtenção da paz absoluta entre as gerações futuras, que luta por uma sociedade mais justa e igualitária, voltado ao interesse da coletividade. (PPP, 2017, p. 36).

É interessante destacarmos que a escola foi a primeira a receber o Programa de intervenção intersetorial Escola Acolhedora¹⁶, lançado em maio de 2015, com o objetivo de acolher educandos, professores e comunidade, em que a escola é o espaço de conexão e cuidado. Ações¹⁷ por meio do programa são realizadas, como

¹⁵ Cf. matéria publicada em 26/04/2018 no jornal Tarobanews: *Moradores do União da Vitória 6 pedem serviços básicos*. Disponível em: <<https://tarobanews.com/noticias/parana/moradores-do-uniao-da-vitoria-6-pedem-servicos-basicos-orPxN.html>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

¹⁶ Não localizamos nenhum documento específico que explicitasse o Programa, para tanto nos pautamos no PPP da escola.

¹⁷ Cf. matéria publicada em 22/05/2015 no site da Prefeitura: *Escola Zumbi dos Palmares recebe mutirão: a ação integra o Programa Escola Acolhedora; trabalho reúne diferentes órgãos municipais*. <http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21911:escola-zumbi-dos-palmares-recebe-mutirao&catid=92:educacao&Itemid=979>. Acesso em: 26 ago. 2019.

pintura, reparos, limpeza e organização dos espaços pedagógicos, além de parcerias com o SENAC, SENAI, SEBRAE, SEST, SENAT, INSS e outras instituições.

O Programa prevê ainda, professor de educação física com hora extraordinária para projetos aos sábados na escola; parceria com a comunidade para atividades aos finais de semana; continuidade do Projeto Escola de Pais, com encontros quinzenais para a discussão de assuntos levantados pelos próprios participantes, como: transporte escolar com qualidade, cidadania, direitos e deveres, valorização e pertencimento à escola, saúde, violência, relação professor e educando; formação continuada para professores, grupos de estudos no período noturno e continuidade do ciclo de construção de paz.

No ano de 2015, também por meio do programa, foi criado o Projeto Vozes baseado na justiça restaurativa, com o objetivo de realizar assembleias para discutir temáticas voltadas para as vivências dos educandos e comunidade escolar. Conforme questionário respondido pelo professor da EJA (19/09/2019), após implementação desse projeto na escola ele teve a ideia de expandi-lo para a modalidade adaptado em formato de roda de cultura, com possibilidade de fala e reflexão, inclusive deliberando ações coletivas, para isso utilizando dinâmicas curtas, linguagem cinematográfica e canções.

Caracterizamos a Escola Zumbi dos Palmares como uma escola diferenciada, já pela análise do seu PPP levantamos hipóteses positivas para a implementação do projeto de leitura e contações de histórias, uma vez que o documento demonstra uma preocupação de caráter humanizador, contrariando a historicidade da modalidade, demonstra uma perspectiva engajada e receptiva para mudanças. Assim, em analogia ao seu patrono, a Escola Zumbi dos Palmares, ainda que caminhando em passos, nunca se apresenta estática, mas em constante movimento.

3.1 OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DO PROJETO DE LETRAMENTO

Ao caracterizarmos o perfil dos educandos participantes do Projeto, tomamos como referência o PPP (LONDRINA, 2017), o questionário *Marco Situacional da Comunidade Escolar*, aplicado com o objetivo de elaborar o futuro PPP (que está em processo de construção), e principalmente as observações realizadas

durante a pesquisa-ação, bem como o questionário respondido pelo professor da modalidade.

A justificativa para o uso dos dois documentos está no fato de que o nosso Projeto teve início no ano de 2017, sendo interessante realizar uma comparação com os dados documentados naquele ano com o questionário aplicado neste, sem desconsiderar as possíveis lacunas que este tipo de instrumento possui. Assim, consideramos de grande relevância as observações realizadas durante a pesquisa, muitas registradas no diário de campo, bem como o olhar do professor regente em relação aos educandos da EJA - Escola Zumbi dos Palmares.

O PPP indica a matrícula de 41 educandos na EJA, o documento aponta que todos os educandos da modalidade residem nos bairros atendidos pela escola, sendo que 77% destes se declaram brancos, 13% pardos e 10% negros. (LONDRINA, 2017).

No presente ano, 28 educandos frequentam a modalidade regularmente. No mês de julho de 2019, auxiliamos na leitura e atuamos como escribas de alguns educandos para responderem o questionário *Marco Situacional da Comunidade Escolar*,¹⁸ observamos que ao serem questionados sobre como se declaravam quanto à etnia, 30% se declararam afrodescendentes, 30% pardos, 15% brancos e 25% optaram por nenhuma das alternativas. Esses dados nos chamam a atenção, especialmente o percentual de educandos que não se veem em nenhuma das opções (branco, amarelo, indígena, afrodescendente, pardo). Durante o processo de respostas, conforme anotação no diário, um educando afirma: “*nenhuma, porque essa questão de cor, etnia, é bobagem, porque para Deus somos todos iguais*”. Assim, reconhecemos que esses dados, ainda que significativos para os documentos normativos, não refletem adequadamente a realidade.

Conforme o PPP, todos os educandos têm mais de 20 anos de idade, sendo que 80% se encontram na faixa etária de 30 - 75 anos; quanto ao gênero 90% são mulheres. Sobre os aspectos econômicos, todos os educandos contribuem com as finanças da família, sendo que 95% recebem até um salário mínimo e 70% recebem auxílio de programas sociais. (LONDRINA, 2017).

¹⁸ Disponível em anexo, p. 127. O questionário foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para a construção do futuro PPP. É interessante destacarmos que o questionário utilizado para a elaboração do documento é o mesmo aplicado nos anos iniciais do ensino regular, sendo que muitas questões não se aplicam diretamente aos educandos da EJA, como por exemplo: *faixa etária do pai ou responsável*, caracterizando um olhar não específico para a modalidade.

Conforme o questionário *Marco Situacional da Comunidade Escolar* (2019), 71% são mulheres e 29% homens, 83% residem em casa própria e 42% declaram que a família é participante de algum programa social.

Sobre as possíveis melhorias na escola, maior parte dos educandos mencionaram aspectos ligados à segurança, outras também foram ressaltadas, como se lê: *“aula de informática”*, *“o retorno das alunas da Universidade, pois auxiliavam de forma mais individual”*; *“conseguir o vale-transporte”*; *“uma pintura na escola”*; *“aula de Educação Física”*; *“a iluminação da parte externa da escola”*; *“diminuição do barulho”*.

Acreditamos ser importante conhecer o olhar do professor regente em relação aos educandos participantes, dada a sua longa trajetória de atuação na EJA, seu vínculo com a comunidade, em que atuou não somente como professor na Escola Zumbi dos Palmares, mas também como assistente social do bairro União da Vitória. Neste sentido, consideramos que as narrativas do professor seriam imprescindíveis. Ao ser questionado sobre o seu vínculo com os educandos e a Escola Municipal Zumbi dos Palmares, ele relata:

O meu vínculo, primeiramente é com o bairro, pois quando cheguei em Londrina e comecei a fazer estágio em Serviço Social o meu primeiro ano como estagiário foi no Jardim União da Vitória. Aprendi muito com os moradores, com as lideranças desse bairro, mostraram suas garras, seus conhecimentos, que a escola muitas vezes não se apropria no seu interior. Entendo que a comunidade faz parte da minha maturidade pessoal e profissional, passados oito anos retorno como assistente social do bairro e como educador na Escola Municipal Zumbi dos Palmares. Minha ligação, primeiro perpassa o compromisso ético com essa comunidade e em relação aos educandos, muitos deles são dessa comunidade também. Durante o tempo que fiquei na escola, mais de 10 anos, minha postura foi profissional, de fazer o melhor, busquei o distanciamento enquanto pessoa, mas ser o educador e construir uma relação de confiança e de respeito com esses educandos, pautado na ética e no compromisso, buscando oferecer o melhor para eles e sempre atento aos meus erros, reelaborando constantemente a minha práxis. Acredito que consegui o respeito e reconhecimento deles, e eu a admiração, a inveja (boa) da garra que eles têm, a resistência e resiliência diante da adversidade que a maioria passou e passa ao longo da vida, a persistência em se permitirem a sonhar, a não perderem a fé. Muitas vezes me senti pequeno diante dos gigantes que eles são, aprendi muito mais com eles. (Questionário respondido pelo professor, 19/09/2019).

Ao considerarmos a construção histórica dos bairros onde residem os educandos, as conversas informais, os diálogos durante as rodas de conversa, bem como a narrativa do professor, destacamos o espírito de luta e liderança de muitos desses educandos, possuidores de um conhecimento que não pertence à esfera escolar, mas vincula-se à esfera da vida pública e comunitária, de engajamento para a conquista de direitos básicos, como saneamento, transporte, saúde e educação.

Perguntamos ao professor como define os educandos da modalidade EJA da Escola Municipal Zumbi dos Palmares e nas suas palavras:

Os educandos da EJA são guerreiros, pessoas com muita capacidade, que sem ter acesso aos símbolos linguísticos construíram uma vida, superaram dificuldades. São frutos de um sistema capitalista de negação de direitos, de exclusão; por outro lado, muitos deles reproduzem o que essa sociedade impõe ideologicamente como verdade: preconceito de gênero e racial, a homofobia, estereótipos, negação de sua existência e de sua história, e é aí que um educador comprometido com a ética tem o papel de mostrar o outro lado, contribuir para que eles se olhem como parte desse grupo excluído. (Questionário respondido pelo professor, 19/09/2019).

Corroborando a narrativa do professor, podemos associar as próprias respostas dos educandos ao serem questionados sobre os aspectos étnicos (embora esse perfil de engajamento social prevaleça) com o fato de parte deles terem reproduzido e reforçado o discurso dominante que os exclui, como será observado em alguns momentos adiante na pesquisa.

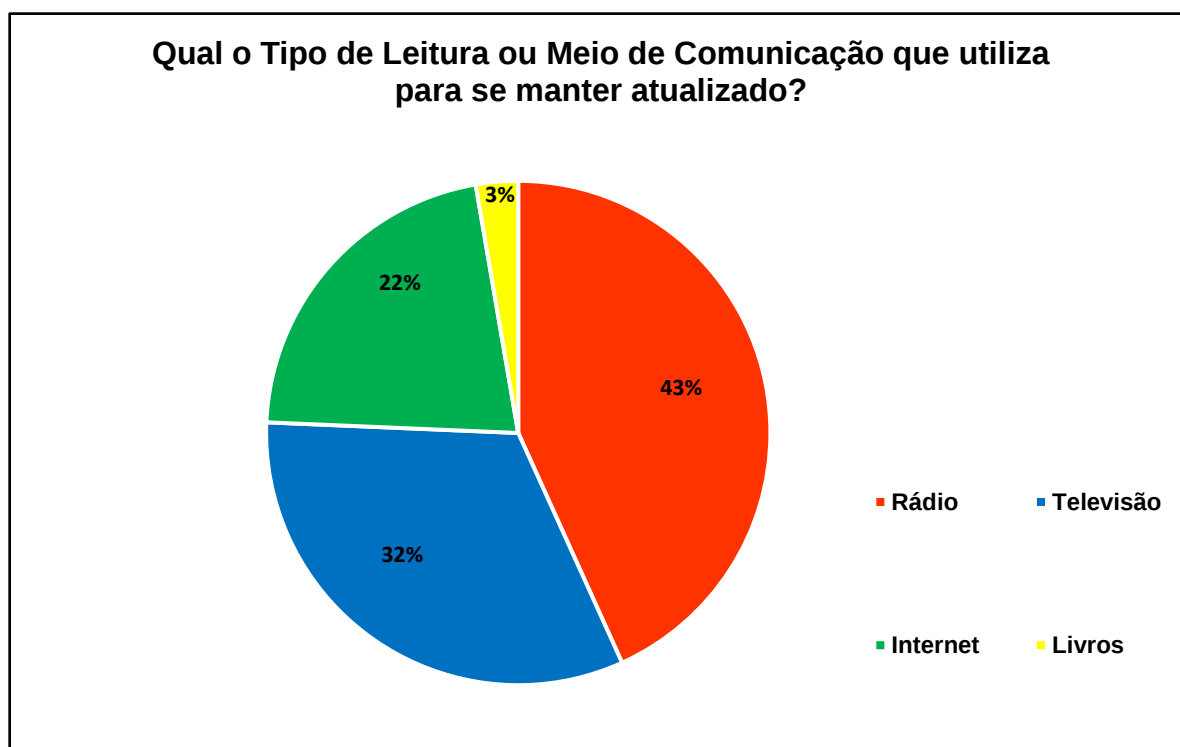
Por meio do questionário *Marco Situacional da Comunidade Escolar* (2019), os educandos foram questionados quanto às suas expectativas em relação à escola; preponderantemente as repostas foram: para “*aprender a ler e escrever*”, no entanto, outras também foram registradas: “*aprender a ler e escrever meu nome*”; “*ser uma advogada*”; “*aprender um pouco*”; “*aprender bastante*”; “*aprender ler, escrever e também fazer conta*”; “*conseguir tirar minha carteira de motorista*”; “*ter mais conhecimento*”; “*aprender ler e escrever para não ter dificuldade na vida*”; “*aprender ler e escrever com fluência*”.

No mesmo questionário, responderam por qual motivo voltaram a estudar, aqui também prevalece a mesma resposta da anterior, mas outros motivos foram relatados: “*para ler a bíblia*”; “*para conseguir trabalho*”; “*para acompanhar o esposo*”; “*para conseguir tirar carteira de motorista*”; “*para assinar meu nome*”; “*para*

não ser passada para trás, já fui muito enganada nessa vida por não saber ler e escrever”.

Ao serem questionados sobre o tipo de leitura ou meio de comunicação que utilizam para se manterem atualizados, o rádio foi o mais citado, na sequência a televisão, internet – redes sociais, internet- jornais e revistas, e por último, livros.

Gráfico 1 – Como se mantêm atualizados



Fonte: levantamento realizado junto aos educandos, 2019.

Sem desconsiderarmos as respostas acima, tendo em vista que elas dialogam com as observações relatadas, lembramos que Street (2012) afirma que muitas vezes não faz sentido fazer perguntas apenas sobre o letramento, leitura e escrita, pois o que pode dar sentido a eventos de letramento pode ser algo que não foi pensado primeiramente em termos de letramento. “Temos de começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam.” (STREET, 2012, p. 76).

Assim, podemos dizer que o uso do rádio pelos educandos vincula-se a uma prática social, fonte não somente de informação, mas de reivindicações, capaz de estabelecer o diálogo entre a realidade do bairro com o que é externo a ele (como

será visto melhor adiante), o que nos alerta para a importância do oral, da voz que comunica, da audição - que atenta, recebe as mensagens para sua interpretação. Talvez aqui resida um bom indicativo de que os eventos de leitura e contação de histórias sejam bem recebidos e passíveis de diálogo entre as distintas práticas de letramento. Ainda que não cabível nessa pesquisa, enxergamos nesses dados a importância e a necessidade de um estudo maior sobre as práticas de letramento da comunidade, reconhecendo que conceitos de linguagem e letramento não derivam somente da/na escola, mas de padrões culturais e ideológicos mais amplos.

4. OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: ENCONTROS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Contrapondo ao modelo tradicional de letramento, que associa a capacidade de leitura e escrita ao progresso social e econômico, como uma habilidade adquirida por meio de modelos neutros e hegemônicos, nos amparamos no modelo que o concebe relacionado com distintas práticas socioculturais de usos da escrita, sendo subsidiadas e atualizadas nos eventos de letramento.

O termo evento de letramento foi utilizado pela primeira vez por Heath (1982)¹⁹, que o caracteriza como “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações entre os participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”. (HEATH, 1982, p. 319).

Ao referir-se ao conceito, Street (2010) explica que:

[...] essa expressão baseia-se na teoria que analisa os eventos de fala e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos objetos, falar sobre a escrita, aprendizagem. (STREET, 2010, p. 38).

A descrição dos eventos de letramento possibilita verificar as suas regularidades, em que os participantes seguem regras estabelecidas socialmente. Para Kleiman (2005), evento de letramento pode ser compreendido como ocasiões em que a fala se organiza em torno de textos escritos, sendo guiado pelas regras de uso da escrita da instituição em que ocorre. “Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes [...]”. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Na comunidade pesquisada podemos identificar situações comunicativas mediadas pela escrita, por exemplo, as assembleias de bairro, que constituem um dos eventos de letramento daquele grupo.

No entanto, Street (2012) destaca a problemática se usado o conceito de modo isolado, considerando que ao permanecer descritivo e, da perspectiva antropológica, não diz como os significados são construídos. Se observássemos um

¹⁹ Expressão que foi utilizada no artigo *What story means: narrative skills at home school* (1982).

evento de letramento particular, por exemplo, na condição de não participante e não familiarizado com as suas convenções, consequentemente teríamos dificuldade de compreender o que estivesse acontecendo. Há convenções e pressupostos subentendidos que permitem o funcionamento desses eventos de letramento.

Destacamos a relevância de pesquisas que buscam descrever e refletir sobre eventos de letramento no contexto escolar, passíveis de observação e registro, possibilitam a fomentação de ações que atendam os anseios dos educandos inseridos naquele contexto. Assim, Street (2012) destaca:

Penso que eventos de letramento é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características. (STREET, 2012, p. 75).

É nos eventos de letramento que as práticas de letramento de cada domínio sociocultural são atualizadas. Segundo Kleiman (2005, p. 12), a prática de letramento pode ser compreendida como “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. A escrita de hinos religiosos que posteriormente são cantados na igreja, como relatado anteriormente, caracteriza uma dessas práticas.

Na concepção de Street (2012, p. 76), práticas de letramento é o conceito mais vigoroso desenvolvido por pesquisadores da área:

Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. [...] As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais. (STREET, 2012, p. 76-77).

De modo claro, Hamilton (2000) diferencia eventos de letramento de práticas de letramento através da metáfora do iceberg, em que os eventos de letramento podem ser entendidos como a ponta do iceberg, que permanece visível e

acima da superfície. Já as práticas de letramento seriam as partes submersas, correspondentes à estrutura, que não é possível de enxergar, mas pode ser percebida pela sua ponta.

No contexto escolar há distintos eventos que constituem as práticas de letramento da escola. Kleiman (2005) destaca o caráter essencialmente colaborativo das práticas de letramento fora da escola, em contraste com o caráter individual do processo de aquisição da escrita em ambiente escolar, de modo que ao se aproximar mais das práticas sociais em outras instituições, mais a escola irá possibilitar que o educando traga conhecimentos das práticas que já conhece e consequentemente mais fáceis serão as possíveis transferências para outras situações da vida real.

Para Street (2012), uma das questões-chave quando se trata desses conceitos, tanto em nível metodológico como empírico, é como se caracteriza a mudança da observação de eventos para a conceituação de práticas de letramento.

Nesse sentido, o estudioso oferece como exemplo uma pesquisa que realizou no Irã, no início da década de 70, em que apresenta os usos e significados em três domínios de atividade social nos povoados iranianos, que emergiram como práticas de letramento: a primeira, associada à escola primária religiosa; a segunda, ao contexto mais modernizador da escola pública, e a terceira, vinculada à compra e venda de frutas a serem transportadas à cidade e ao comércio. A diferenciação das práticas nesse terceiro domínio comparadas com os dois primeiros é que possibilita a sua caracterização como prática de letramento, permitindo a compreensão de determinadas identidades associadas a essas práticas. (STREET, 2012).

Reconhecendo a heterogeneidade da língua escrita fora da sala de aula, consequência do caráter situado das práticas de letramento (KLEIMAN, 2005), é que planejamos os eventos de leitura e contação de histórias na EJA, que dialogam entre distintas práticas de letramento. Assim, buscamos um afastamento de práticas de letramento escolares que estão centradas unicamente nas competências e habilidades dos educandos, que colocam a linguagem na superfície estrelada de letras²⁰, e a língua escrita como uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas.

²⁰ Em seu poema *Aula de Português*, Carlos Drummond de Andrade (2002) denuncia o caráter hermético da língua escrita, contrapondo a língua formal ensinada pelo professor Carlos Goes, em que *a linguagem na superfície estrelada de letras, sabe lá o que ela quer dizer? [...] figuras de gramática, esquipáticas, atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me, àquela outra, vivaz, referente ao oral, do namoro com a prima, a linguagem na ponta da língua, tão fácil de falar e de entender.*

Na elaboração de um projeto em diálogo com uma pedagogia culturalmente sensível, no sentido de “dialogar, respeitar os saberes e valores culturais dos grupos minoritários no trabalho de escolarização para lograr êxito em integrá-los ao padrão dominante” (CAMPOS ALMEIDA, 2012, p. 111), é que o projeto de leitura e contação de histórias foi planejado e colocado em prática.

Para compreensão da organização e desenvolvimento dos eventos e práticas de letramento do projeto, apresentamos as etapas do planejamento, como se lê:

Quadro 1 - Etapas de planejamento dos eventos de letramento

<i>Etapas</i>	<i>A escolha</i> – Nesse momento ocorre a escolha e pesquisa do texto a ser lido ou contado, sendo importante manter um constante diálogo com os professores regentes, considerando que as escolhas devem ser amparadas pelas demandas sociais que emergem durante o percurso.
<i>Etapas</i>	<i>O estudo</i> - Após a escolha, o texto é previamente lido e estudado pela professora pesquisadora, é nessa etapa que ocorre o planejamento das possibilidades de leitura/contação, a opção de quais objetos/cenário utilizar, a vestimenta adequada, os recursos sonoros e performáticos. Consideramos esta etapa de grande relevância para o evento, muitas vezes é esse planejamento adequado que expressa o desejo do educando pela leitura e escrita, a exploração do sentido/significado do texto, a intertextualidade e, conseqüentemente, a sua participação na <i>roda de conversa</i> .
<i>Etapas</i>	<i>Organização do espaço</i> – Como os eventos ocorrem fora da sala de aula (na biblioteca, no jardim da escola, no pátio, na sala dos professores e no auditório – como na maior parte dos encontros), e sempre é organizado em círculo, de modo que nenhum aluno permaneça fora dele, a preparação do espaço é também uma das etapas de grande importância. Antecipadamente, a professora pesquisadora organiza o espaço, dispondo as cadeiras em círculo, os recursos sonoros e visuais, a melhor disposição dos objetos no

	espaço, e um breve “ensaio”, quando requer maior ação performática.
--	---

Fonte: a própria autora

Os encontros de leitura e contação de histórias, enquanto evento de letramento, seguem certa regularidade e resumidamente pode ser demarcado em quatro etapas:

Quadro 2- Etapas dos eventos de letramento

Etapa 1	<i>Apresentação do texto</i> - com frequência utilizamos o livro ou texto impresso (com atenção para a fonte e o tamanho, considerando que muitos desses educandos são da etapa I e ainda não se apropriaram do código escrito, e alguns apresentam dificuldade de visão). Apresentamos aspectos da obra/texto, como o seu contexto de criação, o autor e o ilustrador (essa etapa não é estanque, de modo que dependendo da intenção, especialmente performática que se pretende oferecer ao texto lido ou contado, ela pode ser realizada após o momento da leitura, para então se chegar na abertura da <i>roda de conversa</i>).
Etapa 2	<i>Momento da Leitura e contação</i> – realização da leitura ou contação (pela professora pesquisadora). Cada evento abre distintas possibilidades para apropriação de recursos simbólicos (utilização de objetos, sons, pinturas, imagens); performáticos (movimentos corporais, inclusive podendo envolver os educandos, como: palmas, olhos fechados, movimentos com o corpo, emissão de sons); aspectos do teatro (leitura dramática e encenação - na contação em que o texto é decorado previamente).
	<i>Abertura da roda de conversa</i> - momento logo após a leitura ou contação, caracterizado pelo diálogo entre os educandos (inicialmente os professores e a pesquisadora exerciam um papel maior de mediação, sendo necessário em alguns eventos iniciar o diálogo ou levantar alguma questão que pudesse provocar o desejo no educando em participar, verbalizar, dialogar, contexto que tem se transformado de modo progressivo, considerando que cada vez mais os educandos

Etapa 3	demonstram autonomia para dizer a “sua palavra” e iniciar a <i>roda de conversa</i> antes mesmo da palavra do professor). Essa etapa é o cerne do projeto e a menos previsível, considerando a própria subjetividade que envolve a leitura. Nesse sentido, é impossível delimitar fronteiras em relação ao diálogo a partir do texto lido ou contado, ainda que o professor/leitor/contador realize hipóteses do que possa vir a ser suscitado na <i>roda de conversa</i> , esse percurso é imprevisível, talvez nessa modalidade ainda mais, uma vez que o educando da EJA possui uma grande vivência de mundo.
Etapa 4	<i>Caminho para o encerramento</i> – esse momento se dá logo após o diálogo, podendo ocorrer propostas com a escrita (na maior parte dos eventos o trabalho específico e mais amplo com a escrita, a partir do texto experienciado, acontece em sala de aula com o professor regente, no decorrer da semana), como uma palavra que para o educando sintetize o diálogo a partir da leitura/contação, que possa ser escrita por eles e colocadas em um cartaz ou a elaboração de um texto coletivo, por exemplo ²¹ . É nessa etapa que os educandos avaliam (ainda que sem nenhuma exigência dos professores e pesquisadora) a leitura/contação e o próprio evento, com reflexões e sugestões. O evento é demarcado como encerrado quando os educandos se despedem e abraçam a professora/pesquisadora (um gesto de afetividade que parte, desde os primeiros encontros, dos próprios educandos), aspecto que consideramos de grande relevância no projeto e que denominados de <i>fio afetivo</i> .

Fonte: a própria autora

Consideramos que esse vínculo estabelecido entre professora/pesquisadora e educandos merece um adendo, pois é aspecto

²¹ Na contação de *As cocadas* de Cora Coralina (1989), realizada na data de 23/04/2019 (conforme anotação no diário) os educandos sintetizam o diálogo na palavra *egoísmo*, então realizam a escrita, momento caracterizado por uma grande interação, em que alguns soletram as letras, outros questionam o colega do lado, o professor e a pesquisadora conversam sobre sinônimos da palavra a partir de algumas já levantadas pelos educandos, e auxiliam como escribas. Após algumas semanas, uma educanda afirma que recontou a história para os netos e que realizou a sua reescrita no caderno, pois “a história ficou na memória”. Disponível em anexo, p. 130 (como o texto foi escrito no caderno e a lápis pode ser difícil a visualização).

indispensável para o sucesso do projeto, observação que também é destacada pelo professor da EJA. Ao ser questionado como enxerga o projeto, afirma:

[...] Tenho que reforçar que o êxito do projeto está diretamente relacionado com a capacidade da educadora, pois cativou os educandos, causou empatia nesses. Mesmo sem ter contato com a EJA anteriormente, desde o primeiro momento houve simbiose entre educandos-educadora. Considerando o perfil do público da EJA, poderia o projeto não ter a eficácia sem as qualidades de quem o executa. Com maestria, a educadora encantou os educandos, se em um primeiro momento se mostravam resistentes, passaram a pedir a sua presença. (Questionário respondido pelo professor, 19/09/2019).

Bosi (1994, p. 37-38) afirma que o principal esteio do seu método de pesquisa é a formação de um vínculo de amizade e confiança com os participantes do seu estudo, que “não traduz apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa, mas resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito”. Nesse sentido, buscamos criar e fortalecer uma relação de afeto, escuta e aprendizagem junto aos educandos, um vínculo não forjado por interesses de quem está nessa relação assimétrica de poder, não se trata de um escutar por escutar, mas um escutar e se importar (sem desconsiderar que o observador/pesquisador tem a possibilidade de “voltar para sua classe” a qualquer momento, como bem nos lembra a autora) um escutar e desejar compreender, um *fio* que é tecido diariamente pelas duas pontas.

5. A MALA É ABERTA E A COLCHA É TECIDA

5. 1 PRIMEIRO EVENTO DE LETRAMENTO: LEITURA DE *ORAÇÃO DO MILHO – SOMOS MUITOS, IGUAIS EM TUDO NA VIDA*

O primeiro encontro ocorreu em 01/06/2017 na biblioteca da escola. Após conversa e escuta da sugestão do professor regente, além de considerarmos o conteúdo que estava sendo desenvolvido em sala, concordamos que o primeiro texto apresentado seria o poema *Oração do Milho* – de Cora Coralina (1993, p.163-164).

Em seus primeiros versos o poema retrata a humildade do milho: “sou a planta humilde dos quintais pequenos e das lavouras pobres” (grão desvalorizado comercialmente e alimento dos que estão à margem – o imigrante, o escravo, o proletário, o pequeno sitiante, tendo a América como seu berço e pertencente às tabas ameríndias), inclusive em comparação com o trigo, que ocupa lugar de prestígio: “[...] não me pertence a hierarquia tradicional do trigo, e de mim não se faz o pão alvo universal [...]” (presente nas grandes civilizações, como na Grécia, e que no âmbito religioso ocupa o seu lugar nos altares). Já nos últimos versos há uma valorização e reconhecimento da importância do milho, como se lê: “[...] que me fizeste necessário e humilde. Sou o Milho!” Essa inferência estende-se para a não valorização do trabalhador braçal, que exerce uma função humilde e necessária, mas não reconhecida. (CORALINA, 1993, p. 163-164).

Figura 3 – Registro do primeiro encontro, momentos antes da leitura



Fonte: da própria autora, acervo pessoal

Para a escolha desse primeiro texto, nós (pesquisadora e orientadora) também pensamos no perfil sociodemográfico dos educandos, nos vínculos com o trabalho, com a terra e a lavoura. Ainda que não tivéssemos essas informações mensuradas, elas estavam presentes nas conversas com o professor regente por meio dos relatos das atividades em sala, em que tais informações emergiam, em concordância com o documento:

As alunas e alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo [...]. Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais; auxiliar nos serviços caseiros. Muitas vezes, acompanhando os pais e irmãos mais velhos, é comum encontrar um grande número de crianças e jovens já mergulhados no trabalho. Nessas regiões, os horários, os períodos de colheita, de chuva e de seca marcam a vida cotidiana das pessoas e isto, aliado às grandes distâncias, configura condição bastante precária para a escolarização. (BRASIL, 2006, p. 19).

O planejamento desse evento segue as etapas descritas anteriormente: a) *a escolha* do texto - conforme sugestão do professor, conteúdo desenvolvido em sala e perfil dos educandos da modalidade; b) *o estudo* - momento em que o texto foi lido diversas vezes, tanto em voz baixa como em voz alta, a pesquisa por imagens em diálogo com o poema, a escolha das vestimentas, como o avental, pés descalços, lenço na cabeça (em analogia ao trabalhador braçal, ao sol, ao contato com terra), o ensaio da performance realizada antes da leitura do texto, como a distribuição dos grãos de milho, os movimentos no espaço, o olhar e a entonação de um som vocal (remetendo ao plantio do milho e cantos de trabalho, conforme a figura acima); c) *a organização do espaço* - nesse evento demarcamos o centro do espaço com um tecido amarelo (para a posição da leitura), a distribuição das imagens do milho em suas distintas fases, desde o plantio até a colheita, bem como algumas espigas do cereal.

A realização também segue as *etapas dos eventos de letramento* já apresentadas: a) *momento da leitura* – após a entrada entoando sons e distribuindo grãos de milho, o corpo se posiciona no centro do espaço demarcado e realiza a leitura em voz alta, com o texto impresso (sem a presença do livro). Nesse momento, um dos braços realiza movimentos que remetem a cada trecho da leitura (como o movimento de erguer as mãos para o céu ao ler o primeiro verso do poema: “Senhor, nada

valho!”), o corpo se movimenta no espaço com a intenção de estabelecer conexão com o olhar de todos os educandos.

Compreendemos o termo *olhar* segundo Bajard (2014, p. 56), que o caracteriza como “a comunicação visual entre os protagonistas da transmissão vocal: emissor/ouvintes”. A comunicação visual é elemento enriquecedor na presença do mediador, comunicação que pode se instaurar durante uma pausa ou durante a própria emissão:

Quando, além da emissão, existe uma comunicação visual, se acrescenta a sedução do olhar à musicalidade da voz. O mediador que não usa o olhar não aproveita plenamente a comunicação “ao vivo”. Ele se ausenta da transmissão, como acontece no rádio. Ao contrário, o locutor que conhece o texto de cor, por estar liberado do resgate, dedica plenamente o olhar e a gestualidade à comunicação. (BAJARD, 2014, p. 57).

Após a leitura ocorre: b) *apresentação do texto* (nesse primeiro encontro optamos por sua realização após a leitura) - momento de apresentação da professora/pesquisadora, da possibilidade de implementação do projeto de leitura e contação de histórias e seus objetivos. Na sequência, realizamos uma breve contextualização da obra lida: apresentação de Cora Coralina e o contexto em que aquele poema foi escrito; c) *abertura da roda de conversa* – nesse primeiro encontro é necessário maior intervenção do professor e professora/pesquisadora, de modo que os educandos sentissem maior liberdade para dialogar sobre/a partir do texto, então iniciamos com questionamentos simples, como: *Alguém deseja dizer algo a partir dessa leitura? Gostaram do poema? Alguma parte chamou mais a atenção?* A partir desse momento os educandos iniciam o diálogo, ainda que com certa timidez muitos se manifestam (como apresentaremos na descrição dos relatos); c) *caminhos para o encerramento* – Após os diálogos na roda de conversa, os educandos sugerem que outras histórias sejam lidas, manifestam interesse pela implementação do projeto e, de forma espontânea, organizam uma fila para despedir-se da professora com abraços.

Todos os educandos que se manifestam nesse primeiro encontro relacionam o texto lido com as suas vivências no meio rural. Ao considerarmos a idade média dos educandos participantes da pesquisa (conforme perfil dos educandos apresentado anteriormente), é importante lançarmos o olhar para os aspectos sociodemográficos. Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico

e Social (2003), impulsionado pela abertura de uma nova fronteira agrícola, o processo de expansão populacional no Paraná foi intenso durante as décadas de 1940, 1950 e até o primeiro quinquênio da década de 1960, a partir daí há um período de redução nessa dinâmica, consequência das transformações ocorridas na agricultura. Há um aumento progressivo da população rural entre 1940 até 1970, ocorrendo uma queda a partir de 1980, o que se relaciona com a própria história de migração do meio rural para o urbano relatada pelos educandos.

Durante a leitura do poema muitos educandos se manifestam corporalmente, por meio de choro, fechando os olhos e levantando a cabeça (como se estivessem a experienciar algo ainda presente na memória). Finalizada a leitura, a educanda J.O afirma que pôde sentir o cheiro e até o sabor do bolo de milho que a mãe preparava quando criança.

Ao ampliar a concepção mais geral de performance, que se refere “de modo imediato a um acontecimento oral e gestual”, Zumthor (2007, p. 38) identifica um elemento irredutível: “a ideia da presença de um corpo”. Assim, somos direcionados para a sua adolescência, em que destaca as ruas animadas por contadores, os quais ele adorava ouvir, o que o prendia, bem como às pessoas que o acompanhavam:

A canção do ambulante de minha adolescência implicava, por seus ritmos (os da melodia, da linguagem e do gesto), as pulsações de seu corpo, mas também do meu e de todos nós em volta. Implicava o batimento dessas vias concretas, em um momento dado; e durante alguns minutos esse batimento era comum, porque a canção o dirigia, submetia-o à sua ordem, a seu próprio ritmo. A canção tirava dessa tensão, portanto, uma formidável energia que, sem dúvida nem o pobre diabo do cantor nem eu, seguramente, aos doze anos, tínhamos consciência: a energia propriamente poética. (ZUMTHOR, 2007, p. 39).

É nessa relação do corpo com a leitura que nós, professora pesquisadora e educandos, sentimos o que Zumthor (2007, p. 39) denomina de “energia poética”. Desse modo, o educando V. afirma que a leitura lhe causou emoção, uma vez que o fez “*sentir*” muitas coisas da infância: do milho como o principal alimento diário da mesa, do aproveitamento de tudo - das roupas confeccionadas com as suas sacas, da palha para fazer o colchão, e do sofrimento vivido pela “*geada negra em 1975*” ocorrida no norte do Paraná.

A leitura do poema transporta os educandos para uma memória coletiva, em que lembranças e sensações são compatíveis, pela própria similaridade

das histórias de vida. Em sua pesquisa, Bosi (1994) marca o nexo íntimo da memória com a vida social e com amparo na teoria de Maurice Halbwachs, que centra os seus estudos nos “quadros sociais da memória”, afirma que esta depende de uma rede de relações, como o relacionamento com a família, com a escola, com a igreja, com a profissão, com a classe social, ou seja, com os grupos de referência e convívio. “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”. (BOSI, 1994, p. 55).

A educanda E. destaca a lembrança do fogão à lenha da mãe, do trabalho na roça de milho desde muito menina e indaga se haveria uma outra história na semana seguinte. Esse desejo pela leitura e/ou contação são anotações frequentes no diário, muitas vezes expresso com certa curiosidade, como no quarto encontro (10/08/2017), em que E.R questiona se é “*dia de história*” e afirma que está pensando desde o momento que chegou na escola, qual será a leitura desse encontro. Com frequência esse desejo é em um tom de mudança de voz, de segredo, que referencia algo misterioso.

Ao considerarmos a relevância da *palavra* desses educandos, das suas memórias e da manifestação de sua subjetividade carregada de socio historicidade, relembremos a experiência de Freire (1999) na alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe. O pensador afirma que a alfabetização de adultos, enquanto ato político e de conhecimento, que discute a realidade nacional e as suas dificuldades, se contrapõe aos modelos que se reduzem à mera aquisição técnica, recalcados nos falsos discursos sobre o país – como tem sido tão comum em tantas campanhas, contribuindo para que o povo fosse puramente representado na sua História, sem desvelar a sua realidade.

Nesse sentido, adotamos o modelo ideológico de letramento, que se concentra em práticas sociais de leitura e escrita associando-as a uma visão da realidade a que pertencem. De acordo com Street (2014), esse modelo destaca a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e concentra-se na interação entre modalidade oral e escrita, ao invés de enfatizar uma grande divisão entre as modalidades. A escrita aqui é considerada artefato cultural e não retentora de qualidades imanescentes, sendo as práticas do seu uso culturalmente determinadas.

Opondo-se ao letramento autônomo – que é prevalente em certos círculos acadêmicos ocidentais, pressupondo uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, o modelo ideológico força o sujeito a ficar mais cauteloso com grandes generalizações e pressupostos concebidos acerca do letramento em si mesmo. O modelo ideológico de letramento “concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma grande divisão”. (STREET, 2014, p. 44).

Historicamente, essa grande divisão é predominante nos programas de ensino, em que alguns usos da escrita se vinculam a um maior prestígio social, fortalecendo a concepção de que a escrita se sobrepõe à oralidade no processo de ensino e aprendizagem. Belintane (2013) define oralidade como “as narrativas míticas, de encantamento, de aventuras e outras que instigam o desejo de continuar a saber, aliados aos gêneros da infância e de tradição oral”. (BELINTANE, 2013, p. 127).

Nesse sentido, é necessário lançarmos um olhar crítico sobre essa chamada “grande divisão” e questionarmos como as pesquisas que propagam essa ideia - como os trabalhos de Walter Ong (1998), tem permanecido no domínio das abordagens do letramento, indo além dos meios acadêmicos, mas também direcionando agências responsáveis por programas de escolarização contra o “analfabetismo”. (STREET, 2014, p. 163).

Podemos dizer que na EJA essa questão é emblemática, considerando que os educandos já parecem ter incorporado e cristalizado totalmente aquela concepção de letramento autônomo, em que a escrita está colocada em superioridade à oralidade e apresentam, assim, certa rejeição por práticas que deste modelo se distanciem, parecendo satisfeitos com o ensino convencional, por exemplo: na sala, sentados em fileiras, com ditados e cópias.

Dentre as marcas gritantes de uma visão ingênua de educação, Freire (1999, p. 16) destaca o caráter mágico emprestado à palavra escrita, concebida quase como salvadora:

O analfabeto, porque não a tem, é um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade. É preciso pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra - uma espécie de amuleto - que a “parte melhor” do mundo lhe oferece benevolamente. Daí que o papel do analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência. (FREIRE, 1999, p. 16).

Nesse contexto, retornamos para o questionamento proposto por Street (2014, p. 121): “se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento?” Com o objetivo de explorar os modos como, tanto na casa quanto na escola, os modelos dominantes de letramento são construídos a ponto de controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento, este autor desenvolve um estudo de caso em salas de aula e comunidades particulares dos Estados Unidos, evidenciando que a escola utiliza todo o tempo em procedimentos associados ao letramento escolar em um processo de reificação da linguagem e, mesmo que na casa ocorram outras variedades de práticas letradas que não sejam associadas à escola, essas são frequentemente desvalorizadas ou tidas como indevidas.

Na data de 25/02/2019 (conforme registro no diário), por exemplo, um dos professores regentes menciona que todos os educandos ficaram empolgados com o retorno do projeto para aquele ano, que frequentemente perguntavam quando “voltariam as histórias”. No entanto, uma educanda reclamou, questionando se não haveria aula novamente, sendo necessário reforçar que a aprendizagem não ocorre somente em sala. Os três professores fizeram uma conversa com todos nessa data, pois afirmaram que na semana anterior, ao ser proposta uma atividade vinculada ao conteúdo e desenvolvida fora da sala de aula, alguns teriam se recusado a participar e retornado para casa.

Em continuidade com os relatos desse primeiro evento de letramento, após ouvir os seus companheiros de classe, o educando V. menciona a atual desvalorização econômica do milho no contexto agrícola, ressalta as aproximações entre sua origem e história de vida com as dos demais, o trabalho na lavoura desde criança, a mão de obra nas roça de milho “*que só serviu para enriquecer o patrão*” e a impossibilidade de estudar pela vida difícil na infância e adolescência.

Ao considerarmos que os educandos dessa modalidade usualmente se culpabilizam por não terem aprendido a ler e escrever na idade tida como adequada, em consequência da assimilação dos discursos veiculados no processo histórico e político que buscava isentar o Estado e responsabilizar o educando (cf. as campanhas do Mobral, por exemplo), a *palavra* desse educando verbalizada após a leitura passa a assumir protagonismo nesse evento, uma vez que seus companheiros de classe ouvem o discurso que vai na contramão daquele hegemônico, inculcado historicamente pelo opressor.

Segundo Bosi (1994, p. 55), na maior parte das vezes “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Assim, o educando não apenas relembra a partir das representações materiais que estão agora à sua disposição, mas repensa essa lembrança em sua “consciência atual”, ancorada nas distintas instituições sociais que fizeram e fazem parte no seu trajeto histórico. “O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista”. (BOSI, 1994, p. 55).

Essa lembrança ainda que individual, refeita pelo educando, faz referência e ecoa nas memórias de todo o grupo. Considerando a lembrança individual como limite das interferências coletivas, Halbwachs (1990) afirma que:

[...] se a memória coletiva tira a sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que esse ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia, quando tentamos explicar essa diversidade voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Ao tratar da dialogicidade da educação, da ação e reflexão que estão presentes na palavra, Freire (1980) afirma que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1980, p. 92-93 grifos do autor).

Ainda na concepção de Freire (1980), a educação problematizadora que se realiza como prática de liberdade, que rompe com o modelo de educação bancária, só é possível uma vez superada a contradição entre educador e educando, sendo impossível fora do diálogo. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1980, p. 79).

Outra observação que merece especial atenção é a produção escrita de duas educandas que participam desse primeiro evento de letramento. Na semana seguinte ao evento, a educanda E. disse que gostou tanto do poema de Cora que até aprendeu a escrever a palavra “*milho*”. Essa experiência nos remete para o que Freire (1999, p. 20) chama de “pesquisa do universo vocabular”, que nos apresenta as “palavras do Povo, grávidas de mundo;” nesse sentido, reforça a importância das palavras para se organizar um programa de alfabetização, sendo que elas deveriam partir do universo vocabular dos grupos populares, dos seus anseios, reivindicações e sonhos, da sua experiência existencial.

Essa noção é convergente com a perspectiva ideológica da linguagem, defendida por Bakhtin (1986)²², não havendo nenhum outro lugar em que o aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social apareçam de maneira tão clara e completa:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. (BAKHTIN, 1986, p. 36).

Ao exemplificar as palavras que surgem através da leitura do mundo dos educandos, que depois retornam para eles em um processo de representações da realidade, Freire (1999) traz como exemplo a palavra *tijolo*, que antes de ser escrita por um grupo de pedreiros, oralmente passa pela apreensão e não memorização

²² Sem desconsiderarmos que a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi assinada por Valentín Volochínov, utilizamos Mikhail Bakhtin como autor, em concordância com o prefácio da obra que indica a sua autoria e reconhece a difícil tarefa que é afirmar com exatidão quais as partes do texto que se devem a Volochínov.

mecânica, por meio de um conjunto de situações codificadas que possibilitam a leitura da realidade.

As práticas que estão dissociadas dos aspectos históricos e sociais, mas ao contrário, enfatizam esse automatismo e repetição, vinculam-se ao modelo autônomo de letramento. Conforme Street (2014), dominante em agências que se ocupam da alfabetização e certos círculos ocidentais e acadêmicos, em que o texto, as instituições, os sujeitos são considerados fora do contexto, uma concepção dominante e que reduz o letramento a um acervo de capacidades cognitivas. Assim, nega o caráter ideológico por excelência da palavra (BAKHTIN, 1986), centrando-se em uma suposta neutralidade, que no ensino de língua portuguesa resulta em exaustivos exercícios gramaticais de repetição; perpetuando a discriminação entre as classes, a marginalização e desigualdades (SOARES, 1986); culminando na evasão – que como bem destaca Freire (2014), trata-se na verdade de uma expulsão, que se explica por diversas razões internas e externas à escola.

Segundo Campos Almeida (2012), ao se instaurar como dominante em nossa sociedade, esse modelo de letramento, com práticas afastadas de uma situação real de comunicação, traz consequências severas e negativas para o educando em desenvolvimento de suas capacidades de uso da linguagem em contexto escolar, como bloqueios cognitivos e emocionais. Esse modelo de letramento autônomo escolar é compatível com as concepções que foram estabelecidas historicamente para o ensino e aprendizagem da língua escrita, desconsiderando a sua constituição subjetiva.

Magalhães (2012) discorre sobre o projeto da educação brasileira que ressalta a manutenção do poder de uma elite, concentrando-se na formação de indivíduos conformistas, o que consequentemente justifica a falta de investimentos na renovação do ensino. Para a autora, um dos aspectos fundamentais de um projeto capaz de enfrentar os desafios do futuro é uma política de ensino de língua baseada no modelo ideológico de letramento (Street, 2014), destacando o papel da língua na constituição das relações, mas sem desconsiderar as relações de poder na comunidade sociolinguística. Assim, é importante enfatizarmos que essa proposta de letramento não rejeita as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos, mas compreende que o processo de leitura e escrita estão situados em práticas socioculturais e estruturas de poder.

O momento após cada leitura e contação - que nomeamos de *roda de conversa*, é ancorado nessa perspectiva, em que se busca a interpretação e reflexão sobre a realidade, com a certeza de que “não haverá compreensão com ausência de significado nem nenhuma aprendizagem que constitua com ausência de sujeitos históricos”. (CAMPOS ALMEIDA, 2012, p. 109). É nesse momento que os educandos (re)significam as leituras, as contações, as palavras, indo além dos aspectos gramaticais, ortográficos e de memorização, a apreensão parte do diálogo e se relaciona com as suas próprias histórias de vida, com suas angústias e perspectivas.

No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura" da "leitura" anterior do mundo, antes da leitura palavra. “Esta "leitura" mais crítica da "leitura" anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indigência.” (FREIRE, 1999, p. 21).

No mesmo mês, a educanda M.A nos apresenta dois textos por ela produzidos (nesse momento a educanda cursava a etapa II dos anos iniciais, no ano seguinte prosseguiu para o ensino fundamental II), afirmando ter se inspirado na leitura do poema. Segundo Freire (1999), na prática democrática e crítica, leitura do mundo e leitura da palavra não se separam, este educando se insere num processo de criação, do qual ele também é sujeito. Aqui, o comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas significativos para os educandos e não de palavras ou temas que sejam apenas significativos para o educador.

Ao perguntar se eu gostaria de ler suas histórias, a educanda M.A ressalva que eu não “*repare os erros*” e a “*letra*” (caligrafia), pois havia “*escrito deitada*”. Acreditamos que essa justificativa prévia está vinculada ao medo e insegurança que os educandos, especialmente os da EJA, apresentam diante da escrita, historicamente sustentada por um modelo de ensino rigidamente normativo e dicotômico. Desse modo, a decisão de apresentar os seus textos, tem antes de qualquer coisa o significado de autonomia, não no sentido do letramento autônomo, mas na perspectiva de liberdade de escolha diante das amarras ideológicas que são impostas implicitamente, assinalando efeito positivo de um programa de ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos novos estudos do letramento, que considera a escrita como prática social.

Em outros encontros a educanda revela que sempre gostou de escrever; nesse sentido, reconhecemos que ela não iniciou a escrita dos seus textos em consequência dos eventos, mas que a dialogicidade que envolve esses encontros contribuiu para que prosseguisse nesse processo e, indo além, que disponibilizasse os seus textos para outros leitores. Nesse contexto está a constituição subjetiva que se realiza pela interação verbal, a educanda reconstitui sua intersubjetividade por meio de uma resposta ativa, em que recria, transforma, completa o enunciado.

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc; e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Essa concepção é de extrema importância para um programa de ensino de leitura e escrita na EJA, que busca fortalecer um posicionamento linguístico ativo, em oposição aqueles programas tão disseminados no contexto escolar, conforme já visto anteriormente, que mesmo com a premissa de criticidade, se concretizam no silenciamento, ocultando a contrapalavra desse educando.

É interessante destacar que em diversas situações, tem se descoberto que pessoas que ingressam em programas de alfabetização por se considerarem “analfabetas” apresentavam uma considerável habilidade letrada, necessitando de apoio apenas em áreas específicas. Diversos estudos têm levado pesquisadores e profissionais a falar de “letramentos,” no plural, ao invés de um único “letramento,” no singular. “Desse modo, falar de “o analfabeto” não só não faz sentido intelectualmente como também é social e culturalmente nocivo.” (STREET, 2014, p. 35-36).

Assim como essa educanda que nos apresentou suas produções escritas, os demais educandos da EJA possuem o que Street (2014) denomina de habilidade letrada, pois vivendo em sociedades urbanas têm constante contato com práticas de letramento e, em alguma medida, utilizam a escrita na participação de atividades cotidianas, como pegar um ônibus para ir até o local de trabalho ou acompanhar as palavras de um culto religioso.

Kleiman (2005) nos lembra que embora envolva um conjunto de habilidades e competências, o letramento não é uma habilidade. O letramento é complexo e envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, refere-se ao uso da escrita que vai além do contexto escolar, pois a escrita está em toda parte, no ponto de ônibus, no comércio, na igreja, no parque, nos serviços públicos, ela faz parte das situações cotidianas da maioria das pessoas, característica de uma sociedade complexa.

Pode-se dizer que a interação com o texto *Oração do Milho*, grandemente significativa, por estar vinculada às próprias experiências dos educandos, possibilita a emergência dessa atitude de liberdade para compartilhar a escrita, como a educanda que ao apresentar os seus textos assume um lugar de fala, que se desprende da insegurança, das regras gramaticais, do medo do julgamento. É o desvelamento da palavra, de dizer a sua palavra, com a propriedade de alguém que antes a experienciou.

Conforme Bakhtin (1986), o sujeito se constitui na interação verbal, incorporando as palavras alheias e fazendo-as suas, a cada palavra da enunciação em processo de compreensão, fazemos corresponder uma sequência de palavras nossas, formando uma réplica. Nesse sentido, está a constituição da subjetividade pela linguagem:

[...] Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* [...]. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (BAKHTIN, 1986, p. 132).

Em conversa sobre as suas impressões em relação a esse primeiro encontro, considerando a sua longa trajetória de experiência na modalidade, o professor regente afirma ter se surpreendido com a receptividade dos educandos, especialmente pela recusa que apresentam diante de qualquer prática que fuja do modelo de ensino tradicional.

Uma das possíveis justificativas para os aspectos positivos desse primeiro encontro acreditamos que está na constituição da subjetividade por meio da interação verbal, na construção de uma compreensão dialógica, pois “toda palavra

serve de expressão a um em relação ao outro”, sendo através dela que nos definimos em relação ao outro, em relação ao coletivo. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor”. (BAKHTIN, 1986, p. 113). Além do amparo na pesquisa do universo vocabular/cultural, conforme apresentada por Freire (1999), ou seja, na proximidade da temática com as histórias dos educandos, com as suas origens, suas memórias, bem como o momento da *roda de conversa*, em que não apenas ouvem a leitura do poema, mas podem falar além do que foi lido, sobre si, sobre o mundo e as várias leituras que realizam dele.

5.2 SEGUNDO EVENTO DE LETRAMENTO: LEITURA DE *O REIZINHO MANDÃO – SOMOS TODOS UM POUCO DESSE REIZINHO*

A apresentação da obra *O Reizinho Mandão* de Ruth Rocha (1985) foi realizada na data 10/08/2017, na biblioteca da escola.

Figura 4 – Evento na biblioteca



Fonte: da própria autora, acervo pessoal

É importante acrescentarmos que, especialmente nesses primeiros encontros, há um certo estranhamento por grande parte dos educandos diante das características e dos elementos presentes nos eventos de letramento, como: o local (fora da sala de aula); a performance - tonalidade de voz e expressão corporal; recursos visuais, como: imagens, fotografias, pinturas; sonoros, como: sons e canções, bem como objetos simbólicos que remetem ao texto contado ou lido e, posteriormente, a utilização da mala e da colcha de retalhos – significados pelos próprios educandos como objetos simbólicos do projeto, pois mencionam que, ao

verem a mala pelos corredores da escola sabem que novas histórias estão por vir – *“se tem mala, é porque hoje tem história”*.

No decorrer dos encontros, uma educanda nos presenteia com duas colchas de retalhos confeccionadas à mão, expressa que, a seu ver, as colchas representam as histórias de vida de cada um deles, que se aproximam, se diferenciam e se encontram em cada um dos eventos de letramento com a leitura, contação de histórias e roda de conversa.

Essa analogia realizada pela educanda, das histórias que se aproximam e se diferenciam, ao passo que, embora individuais (retalhos) formam o coletivo (a colcha), está estritamente vinculada à produção social identitária. Conforme Silva (2000), de antemão parece ser fácil definir identidade como tudo aquilo que se é, concebida como uma característica autônoma e independente. Nessa perspectiva, a diferença é entendida como aquilo que o outro é, como categoria autossuficiente, no entanto, é preciso considerarmos que identidade e diferença possuem uma estreita relação de dependência. É necessário considerarmos que a diferença está além do resultado de um processo, mas o próprio processo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas.

Como resultado de atos de criação linguística, Silva (2000) afirma ainda que “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”. (SILVA, 2000, p. 76).

Figura 5 – A mala e a colcha de retalhos: objetos simbólicos dos encontros



Fonte: da própria autora, acervo pessoal

Em resumo, o enredo da obra apresenta um reizinho mandão, que ao assumir o trono após a morte de seu pai cria leis absurdas, dando ordens a todos do reino. Ao ter apenas o papagaio como amigo – que repete sempre a frase dita pelo mandão “*Cala a boca!*”, o reizinho percebe que as pessoas literalmente deixaram de falar e decide consultar um sábio do reino vizinho. Seguindo os conselhos recebidos inicia a busca por uma criança que tenha algo a lhe dizer, após percorrer várias moradias encontra uma menina, que solta a voz e lhe manda “*calar a boca*”, a partir desse momento todos no reino voltam a falar, não suportando, o pequeno ditador decide ir embora. Escrito na época da ditadura militar brasileira (considerando que a sua primeira versão é de 1978), a obra é um manifesto contra o autoritarismo, revela-se na sabedoria das crianças e no poder de união do povo contra os opressores.

O planejamento desse evento segue as seguintes etapas: a) a *escolha* do texto – por meio do diálogo com o professor regente, considerando que várias relações de autoritarismo são expressas pelos educandos em classe, especialmente na relação empregador e empregado; b) o *estudo* - momento em que o texto foi lido diversas vezes, tanto em voz baixa como em voz alta, a pesquisa pela canção (em diálogo com o texto lido), o ensaio de mudanças na tonalidade de voz (remetendo aos personagens da narrativa); c) a *organização do espaço* - o corpo se posiciona de modo que possa estabelecer ligação com os olhares dos educandos.

A realização desse evento segue as *etapas dos eventos de letramento* (c.f quadro 2, p. 51-52) a) *apresentação do texto* - aguardo na biblioteca os educandos, como chegam em tempos intercalados e cada um no seu ritmo, os que já estão presentes manipulam os livros das prateleiras, alguns soletrando o título em

voz alta, depois repetindo o título completo, muitos atentam-se para as ilustrações, imagens, figuras, apresentando para outros algum detalhe percebido. Ao percebermos esse entusiasmo e essa movimentação prorrogamos um pouco mais a apresentação do texto, esse momento é registrado com mais detalhes durante a pesquisa, como se lê:

Apesar de alguns educandos demonstrarem insatisfação ao saírem da sala de aula, percebo um *encantamento repleto de curiosidade* quando adentram o espaço da biblioteca, os olhares para os livros, o folhear, os detalhes percebidos nas imagens, os murmúrios de vozes que tentam juntar consoantes e vogais. Mesmo durante a roda de conversa, permanecem folheando algum livro e frequentemente solicitam levar algum para casa. Neste quarto encontro²³, dois educandos realizaram o pedido, um deles afirma que iria “treinar” a leitura. (Diário de campo, 10/08/2017).

Após esse momento de envolvimento com os livros, quando todos os educandos estão presentes, realizamos uma breve apresentação da obra (nesse encontro optamos por sua realização antes da leitura) – momento de apresentação do título, da capa, em que realizamos uma breve contextualização da obra e de sua autoria; b) *momento da leitura* – considerando o conhecimento prévio do texto, foi possível desenvolver distintas entonações de vozes, conforme cada personagem, bem como alternar a leitura com a apresentação do texto e das ilustrações. Essa estratégia é dividida em dois tempos e assim descrita por Bajard (2014):

[...] no primeiro tempo o mediador apresenta o livro ao seu público: é a *exposição*, durante a qual ele opera o *resgate*. A simultaneidade desses dois gestos exige que o livro, exposto ao lado do emissor, ofereça o mesmo ponto de vista ao mediador e aos ouvintes. Em um segundo tempo, os olhos deixam o livro para se endereçar ao público; o *olhar* acompanha a *emissão*, enquanto a *exposição* permanece. Essa estratégia apresenta a vantagem de deixar o livro exposto durante a alternância *resgate/olhar*. [...] A história comunicada é fictícia, mas a comunicação estabelecida não é. (BAJARD, 2014, p. 61-62 grifos do autor).

Para o autor, a mediação do livro é um dispositivo engenhoso, em que a riqueza da língua oral é somada com a da escrita, contribuindo para a educação em todas as suas dimensões, incluindo a linguageira e cognitiva. Assim, cada estratégia

²³ Seguindo a ordem cronológica desde a implementação do projeto, este é o quarto encontro, mas o segundo evento dentro da amostra selecionada para descrição e reflexão na pesquisa.

possui seus benefícios e atende a determinados objetivos, operando como recurso importante e que pode ser explorada na formação de mediadores.

Na sequência das etapas desse evento, após a leitura ocorre: c) *abertura da roda de conversa* – diferente do primeiro encontro, nesse os educandos já demonstram maior autonomia e liberdade para iniciar o diálogo, de modo que se manifestam espontaneamente, sem a intervenção constante do professor. d) *caminhos para o encerramento* – Após o diálogo entre os educandos, a roda de conversa se encerra com a canção *Alegria, Alegria* de Caetano Veloso, lançada no ano de 1967, momento em que de mãos dadas os educandos entoam a letra com o ritmo. A escolha dos recursos, como a canção utilizada, não é aleatória, mas o resultado de pesquisas em diálogo com o texto lido ou contado. Exatamente sobre essa canção, Correa (2011) afirma que:

[...] *Alegria, Alegria* foi uma das canções mais analisadas por críticos, pesquisadores e, também, pelo próprio compositor. Canção que possui, de fato, uma melodia muito atraente, resultante da justaposição de sons e imagens poéticas, expressando a fugacidade cotidiana que envolveria a vivência de um jovem ao caminhar pela cidade, metrópole da cultura massiva. [...] A crítica da vida cotidiana perpassa, portanto, a narrativa da canção. (CORREA, 2011, p. 60-62).

Além da letra, em que o *caminhar contra o vento* pode referenciar a(s) voz(es) que contestam um rei autoritário, a canção possibilita um enriquecimento para as práticas de letramento, uma vez que é o contato com outro gênero que envolve a oralidade, o ritmo e o corpo. O ato de dar as mãos no momento da canção pode ser associado à união necessária para contrapor todo e qualquer autoritarismo.

A estratégia de utilizar a canção ao final do evento demarca muito bem o quanto as etapas elaboradas não são estanques, mas ao contrário, servem como possível parâmetro para a elaboração de um projeto de leitura e contação de histórias na EJA. Por fim, ainda contagiados pelo ritmo alegre que faz jus ao próprio nome da canção, os educandos se despedem com abraços, seguindo o que denomino de *fio afetivo* - que cosido um pouco mais a cada encontro, fortalece e aproxima professora pesquisadora e educandos, conforme Freire (1980) em um processo de co-intencionalidade, em que tanto professor como educandos buscam não somente o desvelamento da realidade, mas se posicionam como refazedores do conhecimento.

Durante a roda de conversa, o educando V. destaca que existem muitos *reis mandões* por aí, e então vários educandos começam a verbalizar os “*reizinhos mandões*” que conhecem, sem ordem de fala, cada um foi acrescentando a sua percepção: o patrão; o marido, em que a mulher tem que estar sempre à sua disposição para lhe dar tudo na mão; o pai bravo, que não deixava ninguém falar, como o rei da história. Uma educanda afirma que o *papagaio* se parece com a polícia, pois está sempre do lado, na proteção do rei.

Em certo momento, o educando J. compara o então governo com o reizinho mandão e se refere aos prejuízos para o trabalhador advindos da reforma trabalhista,²⁴ destaca que se falar para o patrão que não quer mais trabalhar o dia todo no sábado, ele chama outro no seu lugar e que isso “*não está certo!*” Um educando (com a cabeça em movimento de não aceitação enquanto ouvia), fala da importância do povo se unir e falar, comparando-se com a criança da história, que só conseguiu transformar a realidade pela sua coragem em dizer.

Daqui em diante ocorre uma certa digressão - ao se aludir ao autoritarismo das medidas governamentais, a discussão passa a focalizar um subtema, a questão da perda dos direitos ocasionada pela recente aprovação da reforma trabalhista.

Duas educandas começam a conversar entre si sobre as condições de seus empregos, então o professor questiona se querem compartilhar com o grupo, uma delas fala de como muitos patrões não se importam com o trabalhador, que ela mesma trabalha na limpeza da mesma firma (empresa) há muitos anos, e que agora foi informada que não compensa mantê-la com carteira (de trabalho) assinada, enquanto as exigências só aumentam, sendo necessário chegar mais cedo e sair mais tarde.

Assim, as rodas de conversa são guiadas pela perspectiva da pedagogia radical, crítica e emancipatória, em que o diálogo sobre as interpretações e inferências vão além dos aspectos estruturais do texto lido, buscando o

²⁴ O educando faz referência à reforma trabalhista, sancionada por Michel Temer, na data de 13/07/2017 mediante a Lei 13.467/17, que flexibiliza a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Dentre as principais mudanças destaca-se a prevalência de negociações coletivas sobre a legislação trabalhista; a possibilidade de gestantes trabalharem em locais insalubres; o trabalho intermitente (no qual a prestação de serviços não é contínua, mas alterna períodos de inatividade); e a jornada 12/36 (na qual o empregado pode trabalhar por 12 horas seguidas, desde que tenha 36h de descanso logo depois). Disponível em: <<https://www12.senado.leg>>.

desvelamento dos discursos e (re)conhecendo seus sentidos sócio-históricos, culturais e ideológicos.

Ao argumentar a favor do desenvolvimento de uma pedagogia radical que assuma uma dimensão cultural, Giroux (1987, p. 87) afirma ser necessário examinar como os processos culturais são produzidos e transformados, dentro de três tipos de discurso: “o discurso da produção, o discurso da análise de texto e os discursos das culturas vividas”, especialmente no que se refere ao conjunto de categorias implícitas para construir práticas que fortaleçam professores e educandos em suas intenções emancipatórias. No discurso da análise de texto, o autor afirma que:

A importância política e pedagógica desta análise está no fato de que ela abre o texto para uma desmontagem, que o questiona como parte de um processo mais amplo de produção cultural. Além disso, ao fazer do texto um objeto de investigação intelectual, tal análise coloca o leitor não como um consumidor passivo, mas como um produtor ativo de significados. [...] Essa é uma análise especialmente importante para professores radicais, porque combate o argumento de que os significados de representação nos textos são simples veículos de ideias, neutros. (GIROUX, 1987, p. 90-92).

Um dos educandos afirma que está cada vez mais difícil conseguir emprego, que às vezes chega até a etapa da entrevista, mas quando informa o bairro periférico onde mora, não consegue ser contratado. Em contestação, afirma que “isso é errado”, pois no bairro há gente honesta, trabalhadora e que batalha para poder viver.

Essa questão comentada pelo educando nos faz lembrar o trabalho de Panta (2018), que apresenta como problema central de sua pesquisa os processos históricos e sociais que têm direcionado a população negra para distintos territórios urbanos marginalizados; dentro dos procedimentos metodológicos, a autora propõe entrevistas com pessoas negras que residem em territórios segregados de Londrina. Corroborando as afirmações acima, um entrevistado que morou maior parte de sua vida no mesmo bairro desse educando – União da Vitória, relata que o pai perdeu o emprego várias vezes por revelar onde morava, sendo obrigado a dizer que residia em outra localidade para conseguir trabalhar: “[...] derivado do processo de segregação, propriamente dito, eles têm ainda de lidar com as discriminações permanentes que, como mencionado em sua narrativa, afetam diretamente umas das principais esferas da vida social, que é o trabalho”. (PANTA, 2018, p. 203).

Neste sentido, destacamos a importância de trazer os letramentos para uma agenda política comprometida com uma visão qualitativa do processo. Street (2014, p. 34), ao criticar as agências e governos que fazem alarde de números de “analfabetos”, da avaliação do “grau do desenvolvimento” de países de terceiro mundo, que se dá por meio da sua “taxa de alfabetização”, afirma que os números fazem parte do jogo político, pois ao serem inflados, o público se choca e, conseqüentemente, chegarão recursos de governos incomodados ou agências convencidas a financiar uma campanha. Assim, esse autor cita Graff para sinalizar que:

A realidade é mais complexa e mais difícil de enfrentar politicamente e exige análise qualitativa, mais do que quantitativa. Estudos recentes têm mostrado, por exemplo, que **quando se trata de conseguir emprego o nível do letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia**: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa. (GRAFF, 1979 apud STREET, 2014, p. 34 grifos nosso).

Conforme demonstrado em diversas falas de nossos participantes, o desejo de aprender a ler e escrever está estritamente relacionado com a busca de melhores condições de trabalho, inclusive pelo desenvolvimento da capacidade de não se deixar manipular por pessoas consideradas mais instruídas:

Hoje, em conversa informal por mais de uma hora com a educanda I.R, ouço um relato sensível e de desabafo, em que me conta sobre a sua dedicação trabalhando 25 anos como empregada doméstica em uma mesma residência, de como ajudou a “criar” os filhos da patroa, que hoje estão “formados”, e a qual, e sem nenhum motivo aparente a “mandou embora”, não pagando o que era devido por lei. Em tom de desapontamento, afirma que no começo a patroa até mantinha contato por telefone, dizendo que ela era como se fosse da família, mas a partir do momento que questionou os valores da rescisão do contrato, ela nunca mais voltou a ligar e não atende seus telefonemas. Destaca que foi no dia em que precisou “resolver os papéis” e não entendia nada, que teve certeza de que precisava aprender a ler e escrever, para nunca mais “ser passada para trás”. (Diário de Campo, 03/06/2019).

Mais ao final desse evento, uma educanda retoma as associações sobre o autoritarismo e compara certos professores com o reizinho da história. Então, conclui que todos, incluindo eles próprios seriam em certa medida semelhantes ao mandão.

Essa reflexão revela um alto grau de criticidade e uma intrigante capacidade de autocritica em analogia com a realidade vivida, aspectos importantes para uma perspectiva de letramento ideológico, considerando que essa interpretação crítica deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem, sem deixar para depois do domínio dos vários gêneros letrados, como prevê algumas teorias contestadas pelos adeptos dos Novos Estudos do Letramento. Ao se adiar uma proposta de interpretação crítica, com pauta unicamente para os conteúdos – sem desconsiderar a sua relevância, se coloca em xeque essa socialização crítica.

5.3 TERCEIRO EVENTO DE LETRAMENTO: A EXPERIÊNCIA DO TEATRO - *VOLTE NO TEMPO*

Durante todo o ano de 2017 realizei um curso de teatro no Sesc Londrina Cadeião Cultural²⁵, de modo que pudesse também contribuir com as práticas de leitura e contação. Nos últimos meses de curso, havia a proposta de que os participantes escrevessem, produzissem e encenassem uma apresentação. Então surgiu a ideia de convidarmos os educandos e professores da EJA para assistirem ao espetáculo e consequentemente, escrevemos a peça pensando nesse público:

Ontem, conversei com o professor, expliquei que o grupo do teatro aceitou a proposta de escrevermos uma peça voltada especialmente para os educandos da EJA. O professor, sempre disposto, considerou a ideia muito interessante, destacou a relevância dos educandos vivenciarem experiências com todas as artes e fora da escola, disse que faria o possível para que todos pudessem assistir, que desde já iria realizar a tentativa de conseguir um meio de transporte – uma das grandes dificuldades quando se trata de eventos externos. (Diário de Campo, 03/10/2017).

Conseguimos agendar uma visita monitorada no mesmo dia do espetáculo, de modo que os educandos pudessem conhecer o espaço e apreciar as exposições artísticas. A criação do espetáculo foi pensada com cuidado, estudo e

²⁵ Até o início da década de 90 o prédio funcionou como penitenciária municipal, a arquitetura é remanescente da década de 30. O espaço ficou fechado por mais de duas décadas, somente no ano de 2011 é que o Sistema Fecomércio Sesc Senac - PR assinou com a prefeitura de Londrina a cessão do imóvel por 20 anos, para sua utilização como espaço cultural. O espaço possui uma sala de espetáculos de artes cênicas e shows musicais. No espaço que antes era o pátio de sol, agora é uma galeria de artes, onde são expostos trabalhos de artistas locais e de outras regiões do país. Disponível em: <<http://londrinacultura.londrina.pr.gov.br/espaco/183/>>.

diálogo, até que alcançamos a conclusão da peça “*Volte no Tempo*”, envolvendo literatura, memória, pertencimento e histórias. No dia 01/12/2017²⁶ o evento foi realizado.

O texto do espetáculo tem como personagem central uma mulher idosa que no processo de escrita de sua história volta ao passado, repensando momentos que foram marcantes na sua vida: as alegrias, os medos, os arrependimentos, as perdas e as conquistas. Ao intercalarmos o presente e o passado, a velhice e a infância, a narrativa faz referência a trechos de obras de Clarice Lispector (*A Paixão Segundo GH*, 2009), Carlos Drummond de Andrade (*Alguma Poesia* – 2010) e Cora Coralina (*O Tesouro da Casa Velha* -1989), além de poemas e canções autorais do grupo.

Contrariando o reduzido número de educandos que costumam participar de atividades externas, conforme relato dos próprios professores, sendo necessário enfatizar sempre a importância de atividades fora do ambiente escolar, um grande número participa desse - além de seus filhos, netos e sobrinhos; três professores (dois regentes de sala e uma professora de Artes) e professoras em formação vinculadas ao PIBID²⁷.

²⁶ Tendo como referência especialmente as histórias de vida que as mulheres da EJA contavam, escrevi um poema *Histórias que voam*, selecionado para o concurso literário XIII Ciranda de Poesias de Londrina, apresentado na data 25/11/2017. No final do mês de dezembro, foi realizada a leitura do poema na abertura da formatura dos educandos e encerramento do ano letivo.

²⁷ Neste período, a modalidade contava com professoras em formação do curso de Pedagogia - Universidade Estadual de Londrina, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Inclusive, em outro evento (Leitura da Obra *Caixinha de Guardar o Tempo* de Alessandra Roscoe, na data de 25/02/2019) essa foi uma das questões levantadas pelos educandos, ao afirmaram que as professoras fazem muita falta, pois precisam de constante apoio individual e devido ao número de alunos o professor não consegue oferecer maior atenção individualizada.

Figura 6 – Visita ao espaço e exposições artísticas do Sesc- cadeia Cultural



Fonte: da própria autora, acervo pessoal.

Os professores que acompanham a visita monitorada relatam de forma positiva a interação dos educandos com os textos escritos e exposições artísticas. Ao conhecerem a história do espaço, que preserva ainda intactas duas celas do período penitenciário, um educando relembra que esteve naquele local na década de 1980 como presidiário, mas que agora retorna como estudante. Ao fazer uma reflexão sobre sua vida ontem e hoje, naquele e neste espaço, afirma que tudo “*são transformações*”, pois, assim como aquele local, a vida dele também é outra.

Em associação a essa reconstrução do educando, nos reportamos ao exemplo dado por Halbwachs (1990), que ao examinar de que maneira se dá a reconstrução do passado, traz como comparação a releitura que um adulto realiza de um livro lido há anos, na juventude. Mesmo que a princípio esse leitor tenha a impressão de um reencontro com a leitura anterior, que já no início da releitura tenha expectativa de sentir a força de todos aqueles pormenores, revivendo aquela experiência carregada de emoção, não é o que ocorre. Agora, já é possível se atentar para aspectos que não foram reparados lá atrás, de modo que o livro se parece novo ou transferido para um outro sentido, os aspectos que chamavam a atenção já não são mais os mesmos, as ideias e reflexões dessa nova leitura são outras. Assim, a

lembrança é em larga medida “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Figura 7– A experiência do teatro



Fonte: da própria autora, acervo pessoal

Dentre todos os eventos, especialmente esse foi de grande significado para os educandos; o teatro possibilitou o contato e a percepção de ações conjugando diferentes linguagens: sonora, visual, corporal, verbal oral e escrita. Com frequência, mesmo transcorridos quase dois anos, relembram desse evento, caracterizando-o como uma experiência única. Um dos educandos memoriza uma frase da apresentação e sempre que nos vê, declama: “*memórias, palavras, histórias. Qual é tua história?*”

Hoje, durante uma contação, um educando fala sobre a experiência do teatro. Este educando havia interrompido os estudos em 2018 e retorna agora, questiona se eu sou “aquela professora do teatro”, enfatiza que aquele evento (capital cultural de prestígio) foi de grande emoção, que inclusive contou para todos do bairro, pois, na sua idade, nunca tinha assistido a uma peça, “nem quando menino”, nunca tinha visto aquilo de perto, só pela televisão. Afirma que a emoção foi tão grande, que naquele dia não conseguiu conter o choro. Diz que um

dia, quer ir naquele teatro que pegou fogo²⁸. Ao refletir sobre o projeto, acredito que esta fala é de grande relevância, uma vez que buscamos um diálogo com diferentes práticas de letramento, que elas tenham significado e que não sejam desvinculadas dos aspectos sociais. (Diário de Campo, 23/04/2019).

Kleiman (2005) argumenta que embora a escola privilegie o letramento com atenção na linguagem verbal, não faz sentido deixar em segundo plano os conhecimentos sobre textos multissemióticos, assim como é essencial ensinar o educando a interpretar a linguagem imagética.

No entanto, apesar da necessidade e importância de o educando ter contato com a cultura letrada por meio de eventos artísticos e interação com múltiplas linguagens, o cotidiano escolar das camadas populares caracteriza historicamente uma grande exclusão social, reforçando a permanência do *status quo* daqueles que detêm o capital cultural.

Conforme Soares (1986), além de bens materiais, como mercadorias, serviços e força de trabalho, no meio social circulam também *bens simbólicos*, como:

Informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro; a linguagem é um desses bens simbólicos. A estrutura social organiza-se através da troca de bens, materiais ou simbólicos, entre grupos e entre indivíduos. Numa sociedade capitalista, essa troca cria *relações de força materiais*, em que se opõem “possuidores” e “possuídos”, “dominantes” e “dominados”, e *relações de força simbólicas*, em que a posse e a dominação não se dão através de meios materiais, mas de meios simbólicos. (SOARES, 1986, p. 55-56 grifos da autora).

A autora argumenta sobre a necessidade de uma escola voltada para as camadas populares, que diante das diferenças linguísticas e culturais o educando tenha direito ao capital cultural – cultura considerada legítima, e consequentemente possa atuar com a sua linguagem, garantindo seu direito frente às adversidades que são impostas, sendo que a garantia desses espaços preserva direitos de acesso que antes foram negados.

²⁸ O educando faz referência ao Cine Teatro Universitário Ouro Verde, inaugurado no dia 25 de dezembro de 1952, em Londrina. Projetado pelo arquiteto João Batista Vilanova Artigas, o Teatro situa-se no calçadão central de Londrina e é referência cultural na região. O nome “Ouro Verde” faz alusão à cultura cafeeira, que impulsionou o progresso material, social e econômico do norte pioneiro. Em 1978, o Cine Ouro Verde foi comprado pela Universidade Estadual de Londrina, e teve adaptação do nome para Cine Teatro Universitário Ouro Verde. Em 12 de fevereiro de 2012, um curto-circuito causou um incêndio que comprometeu grande parte de estrutura do teatro, levando à suspensão das atividades. Depois de cinco anos de reformas, a reinauguração aconteceu em 2017. Disponível em: <<https://teatroouroverde.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Nesse sentido, reforçamos a importância dos educandos da EJA se apropriarem cada vez mais desses bens simbólicos e dos espaços considerados da cultura de prestígio. Não desconsiderando as distintas dificuldades que o contexto escolar enfrenta, especialmente no que se refere aos aspectos de infraestrutura, defendemos que um projeto de letramento ideológico deve buscar estratégias para proporcionar esse acesso, reconhecendo a necessidade de um esforço conjunto.

5.4 QUARTO EVENTO DE LETRAMENTO: CONTAÇÃO DE *PITOCO* – UMA HISTÓRIA PUXA A OUTRA

A contação do Poema *Pitoco*²⁹, de Abílio Victor, realizada na data de 05/03/2018 no auditório da escola, inaugurando a sequência do projeto no novo ano.

Em suma, o poema traz a relação de amizade entre uma criança e um cachorro, com exaltação da fidelidade canina, pois o animal é morto por uma serpente ao se colocar em defesa do menino. A narrativa apresenta como cenário as comemorações e costumes da cultura caipira, a linguagem utiliza a variedade popular, e por meio de rimas favorece uma entonação rítmica ao poema. Por isso, a leitura do poema foi sugerida pelo professor regente de classe, considerando as situações em que os educandos demonstravam ter uma visão estigmatizada da variedade linguística popular, resultando na oposição *certo* versus *errado* em relação à linguagem e suas variações, bem como no receio de desenvolver produção escrita, totalmente paralisados e reféns das normas gramaticais.

O planejamento desse evento de letramento segue as etapas dispostas anteriormente (c.f quadro 1, p. 50): *A escolha* do texto - com a intenção pedagógica de discutir as variedades linguísticas, *b) O estudo* do texto - leituras, ensaios de ações performáticas, considerando que não há o texto impresso como suporte; *c) Organização do espaço* – nesse evento utilizamos a mala e a colcha de retalhos no centro do espaço, demarcando a ação performática.

A realização desse evento também segue as etapas sugeridas anteriormente (c.f quadro 2, p. 51-52): *Momento da contação* – utilização do corpo, dos gestos e dos movimentos, deslocamento no espaço e uma conexão mais próxima

²⁹ Disponível em anexo, p.131.

com os olhares dos educandos, pois a performance não necessita dividir o corpo com a leitura; b) *Apresentação do texto* - optamos por realizar a apresentação do autor e das principais características de produção do poema após a leitura, não havendo uma “quebra” da ação performática, pois ao adentrarem o espaço já são “mergulhados” na ação do texto; c) *a abertura da roda de conversa* – momento de diálogo entre os educandos, como será descrito nas análises adiante; d) *Caminho para o encerramento* – nesse momento os educandos avaliam o evento da noite e sugerem um encontro em que possam contar os seus causos.

Para apresentarmos o autor do poema, recorreremos ao trabalho de Cardoso (2016), que ao analisar os modos de ser, agir e pensar dos que herdaram as tradições caipiras da zona rural da cidade de Itapetininga, afirma que Abílio Victor, que tinha o pseudônimo de Nhô Bentico é “um poeta da região que exprimiu a maneira de ser, viver e pensar do homem do interior, até hoje lembrado por sua maneira de comunicar com lirismo o universo caipira”. (CARDOSO, 2016, p. 12-13).

Ao analisar o poema, Cardoso (2016) destaca a maestria de Nhô Bentico em explorar a simplicidade caipira em seus poemas:

“Pitoco” expressa bem o sujeito caipira com todo sentimentalismo e a ligação com a natureza. O cotidiano descrito nos remete aos matagais repletos de perigo e aventura aonde a criançada de antigamente e, ainda hoje, brinca de faz-de-conta em total harmonia com a natureza. O apego ao cão demonstra o modo de ser sentimental do caipira que tanto se apegava aos animais. (CARDOSO, 2016, p. 43).

Em relação à escolha do gênero poema – *Pitoco*, entendemos de acordo com Kleiman (2007), que os gêneros decorrem de sua pertinência para o letramento, como unidades importantes no planejamento, mas isso não significa que a atividade da aula deve ser organizada em função de qual gênero ensinar. “A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar”. (KLEIMAN, 2007, p. 12).

Assim, a seleção do poema Pitoco ocorre em função do interesse pedagógico de discutir a questão da variação linguística e da conscientização a respeito da validade/legitimidade da variedade falada pela comunidade dos educandos. De acordo com Marques (2016, p. 122-123):

Nos projetos de letramento, os gêneros não são selecionados *a priori*. Eles emergem no processo de ensino e aprendizagem para atender aos interesses e aos propósitos comunicativos do grupo. Como meio de agência, eles têm como ponto de partida e de chegada a prática social. Nesse sentido, ajudam a despertar o protagonismo e a organização dos estudantes e a tornar a escola um espaço de participação, discussão e lutas por direitos sociais, oportunizando a vivência de práticas de escrita voltadas para a ação e mudança social. (MARQUES, 2016, p. 122-123).

Na roda de conversa iniciada ao final da contação do Poema Pitoco, o educando Z. (conforme anotação no diário de campo, 05/03/2018) toma a palavra em processo de coautoria, oferecendo um epílogo à história narrada e improvisa uma rima na voz do personagem Pitoco (lembrando que o poema é escrito a partir da perspectiva do menino): *“desviei o caminho pra caí na boca da cascavel, quis salvá meu dono e tive uma morte cruel”*.

Grande parte dos educandos relatam alguma vivência envolvendo um cachorro – personagem do poema, principalmente da época em que moravam no sítio, do animal que acompanhava a *“lida”* diária na roça; a necessidade de *“raia”*³⁰ com o *“bicho”* para educá-lo, mesmo sendo um amigo fiel; a lembrança do cachorro que permaneceu todo o velório próximo ao corpo do filho, que faleceu ainda criança.

Cabe frisarmos essa frequente associação da leitura com a realidade vivenciada, um aspecto importante no processo de aprendizagem. Essa é a primeira questão mencionada pelo professor regente ao ser questionado sobre como enxerga o projeto:

O projeto possibilita, por meio das leituras e contações de histórias, a trabalharmos questões que envolvem a vida presente, passada e comunitária dos educandos, permitindo que eles se vejam com direito de falar e serem ouvidos, ajuda a desbloquear questões que permeiam a sua psique, traumas ou outros pontos que ficaram trancafiados no seu inconsciente, permitindo a verem nos outros também o seus problemas, a perceberem que os problemas e as histórias perpassam por uma questão de classe e não são naturais, algo dado pelo divino. (Questionário respondido pelo professor, 19/09/2019).

Ainda na roda de conversa, a educanda E.R afirma que de qualquer modo ele (Pitoco) iria morrer, porque toda história tem *“uma coisa no meio”* que pode deixar o final feliz, mas que também pode ser triste. É interessante destacarmos como

³⁰ Palavra anotada no diário, utilizada pelo educando no sentido de chamar a atenção/corrigir, variação de ralhar, forma culta.

essa educanda passou a se atentar aos aspectos estruturais do texto, com suas palavras nos diz que a narrativa possui um ponto crítico – clímax, que determina o desfecho da história.

Em um dos momentos, uma educanda menciona que achou engraçada a fala “*arrastada*”, “*caipira*”, que “*parece a língua do nordeste*”. Na sequência, uma segunda educanda afirma que o povo do sítio falava errado, que não eram “*normais*”, mas que “*uma pessoa rica sempre vai falar certo*”.

Freire (1980) nos lembra que a autodesvalia é uma das características dos oprimidos, resultado da introjeção de como os opressores os enxergam:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. [...] Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos. (FREIRE, 1980, p. 54).

É interessante destacarmos que frequentemente alguns educandos relatam ter o Nordeste como origem, mesmo os que migraram do Estado ainda crianças trazem na memória lembranças positivas e demonstram saudades do lugar. No entanto, o fato de terem nascido ou vivido a maior parte da vida no Nordeste, não os fazem se identificarem como nordestinos.

Ao examinar hipóteses sobre “o que faz ser nordestino”, Penna (1990, p. 65) afirma que tanto a naturalidade, como a vivência e a cultura, tomam a identidade como dada, como consequência de algum fator objetivo, então propõe uma outra hipótese: “a auto-atribuição: o indivíduo é nordestino se se reconhece como tal”, ou seja, o indivíduo se classifica, se define em identificação com um grupo, ao passo que se diferencia de tantos outros.

Silva (2000) afirma que dividir o mundo social significa classificar. A classificação pode ser compreendida como ato pelo qual se ordena o mundo social em grupos, de modo que tanto a identidade como a diferença estão estritamente vinculadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza as classificações. É esse caráter flexível e móvel que possibilita conceber identidade como uma construção simbólica e mental (PENNA, 1990), ou seja, uma representação que tem a categorização como sua base de construção, em que a identidade social pode ser

entendida como um processo pelo qual (socialmente ou individualmente) se empreende e se relaciona com o mundo.

Assim, identidade não é uma essência, nem estável e permanente; mas ao contrário, se caracteriza pela instabilidade, contradição, fragmentação, inconsistência e não acabamento. “A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder”. (SILVA, 2000, p. 97).

Quando a educanda associa a variedade linguística caipira ao Nordeste e encontra graça naquele modo de falar, percebermos a construção de uma representação estigmatizada, que é confirmada de modo explícito pela fala da segunda educanda, ao direcionar o conceito de *normalidade* para determinada classe social/ os ricos (dominante), evidenciando o quanto a noção de identidade está sujeita a relações de poder. Conforme Silva (2000), há muitas marcas da presença do poder, sendo justamente a normalização uma das formas mais sutis pelas quais o poder se manifesta:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2000, p. 83 grifos do autor).

Em uma sociedade dividida por classes, a identidade hegemônica – rica, branca e urbana - é considerada “a normal”, sendo a sua força tão proporcional quanto a sua invisibilidade. Cabe acrescentar que nas sociedades capitalistas a divisão por classes não é o resultado das características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho; ou seja, “é determinada pelo modo de produção capitalista, em que um grupo, dono do capital, se apropria do trabalho de outro grupo, que vende sua força de trabalho ao primeiro”. (SOARES, 1986, p. 12).

Silva (2000, p. 91) nos lembra ainda que é por meio da representação que identidade e diferença se vinculam aos sistemas de poder, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. Como exemplo, referenciamos a pesquisa de Penna (1990), que ao tomar a identidade nordestina como objeto de análise, focalizando especificamente a eleição de Luiza Erundina

(nascida na Paraíba e eleita prefeita da cidade de São Paulo em 1988) para prefeitura de São Paulo, em que a autora confronta a produção jornalística dos dois Estados, enquanto no primeiro a identidade nordestina é estigmatizada e negativada, caracterizando a sua vitória como um “escândalo”, na segunda, imprensa de João Pessoa, a sua identidade é permeada de positividade, origens regionais são mobilizadas para um discurso que se traduz em orgulho.

Assim como identificamos na fala da educanda essa estigmatização caracterizada na representação do nordestino, Street (2014), ao realizar uma pesquisa em um curso de alfabetização de adultos, no Reino Unido, afirma que alguns alunos diziam não conseguir ler e escrever de forma correta porque “não sabiam falar direito”. Sendo “o estigma do “analfabetismo” um fardo maior do que os verdadeiros problemas com leitura e escrita”. (STREET, 2014, p. 36).

A construção identitária - enquanto processo, não se desvincula do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, pois a aprendizagem do letramento vai além do adquirir conteúdo, conforme Street (2014, p. 154), o educando não apenas decodifica a escrita, mas aprende “modelos culturais de identidade e personalidade”.

Desse modo, enxergamos nos Novos Estudos do Letramento possível caminho para a indagação de Silva (2000), que destaca a necessidade de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento do questionamento crítico dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença, de modo que os educandos não perpetuem visões estigmatizadas e hegemônicas em relação aos aspectos identitários, uma teoria que tenha como centro norteador o questionamento e a problematização, fundamentada na compreensão de que vivemos em mundo heterogêneo.

Em meio à interpretação e discussão sobre o poema, a educanda M., demonstra incômodo com as observações dos colegas, por meio de uma pergunta retórica, questiona se os colegas achavam que o “*povo do sítio rasgava dinheiro*”, logo não poderiam ser considerados loucos ou anormais, acrescenta que “*ser analfabeta, não é ser boba*”. Desse modo, aproveitando a interpretação de M. passamos a abordar de modo claro e simples, a questão das variedades linguísticas e sua relação com o poder social, na perspectiva de que, conforme explica Soares (1986) as diferenças não sejam entendidas como deficiência.

Ainda segundo essa autora, a escola enquanto instituição prestadora de serviço a uma sociedade capitalista, assume e legitima a cultura das classes

dominantes, de modo que o educando das camadas populares não só não encontra os seus padrões culturais representados, como são ignorados ou considerados “errados”. O “modelo” a ser seguido é o das classes dominantes, as avaliações se baseiam em pressupostos etnocêntricos, o que conseqüentemente causa uma *marginalização cultural* e o fracasso desse educando. Portanto, a escola é responsável pelo fracasso escolar desses educandos, pois “trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiências*”. (SOARES, 1986, p. 16).

Ao abordar a pedagogia radical como uma forma de política cultural, Giroux (1987) afirma que na escola a linguagem é um dos elementos mais importantes na construção da experiência e da subjetividade:

Neste caso, a linguagem cruza-se com o poder, de modo que formas linguísticas específicas estruturam e legitimam as ideologias de determinados grupos. A linguagem, assim, está intimamente relacionada ao poder e funciona para estabelecer e construir a forma como professores e estudantes definem, medeiam e compreendem suas relações mútuas e com a sociedade mais ampla. [...] é na linguagem, e através dela, que os indivíduos, em contextos históricos específicos, moldam seus valores em determinadas formas e práticas. Como parte da produção de significado, a linguagem representa uma força central na luta por expressão. (GIROUX, 1987, p. 84).

Após dialogarmos sobre as variedades linguísticas e as relações de poder que envolvem a linguagem, um educando verbaliza a diferença entre linguagem escrita e oral, coloca como exemplo uma das palavras do poema “*sartá*”, e explica que “*a gente escreve saltar, que é a mesma coisa de pular*”.

Quando o professor chama a atenção para algumas palavras do poema, como: “*bodoquinho* e *emborná*,” os educandos se referem a elas, explicando seus usos no Estado do Paraná como “*estilingue* e *bornei*”.

Essa reflexão sobre a linguagem se desenvolve de modo muito produtivo, destacamos a colocação da educanda S. que focaliza o uso conotativo de termos linguísticos, ao afirmar que “às vezes a gente diz uma coisa, querendo dizer outra”, ao relatar que, no dia anterior, ao chegar na casa tinha dito ao esposo que a sua amiga havia “*caído*” na mesma sala, ao que ele teria retrucado jocosamente se a amiga não havia se machucado. Compreendendo o duplo sentido da palavra e a situação contextualizada, todos os educandos se colocam a rir.

Essa troca de sentido de uma palavra por outra que sobre ela se assenta, Belintane (2013, p. 35) denomina de “ato de esvaziar”, caracterizando-o

como “uma operação fundamental da linguagem e da leitura”, e é por esse viés, de mudança de sentidos e formas, que enxerga nas cantigas e nos jogos linguageiros da infância matrizes textuais da leitura, mantendo o vínculo entre comunicativo e poético.

Ao afirmarem que a história foi “*boa demais*”, porque “*uma história puxa a outra*”, alguns sugerem uma atividade especial em uma das noites seguintes com o intuito de contar causos, “*histórias do passado*”, mas para ser como “*as de antigamente*”, seria essencial ter a fogueira e o milho.

5.5 QUINTO EVENTO DE LETRAMENTO: LEITURA DE ASSEMBLEIA DOS RATOS – A FORÇA FAZ A UNIÃO

A Leitura de *A Assembleia dos Ratos*, de Esopo, aconteceu na data de 09/04/2018 no auditório da escola. A fábula traz como enredo uma assembleia, em que os ratos buscam uma solução para acabar com a ameaça do gato, algumas ideias são propostas, até que um deles sugere colocar um guizo no pescoço do felino, de modo que ouçam quando a ameaça está por perto. A princípio todos concordam, até que um rato, mais experiente, questiona quem irá pendurar o objeto no pescoço do animal, e todos com alguma justificativa, descartam a possibilidade de realizar a ação. A moral apresentada é: falar é fácil, fazer é difícil.

As etapas de planejamento desse evento são organizadas da seguinte forma: a) *a escolha do texto* - em diálogo com o professor regente de sala e das situações em que os educandos participam de assembleias, especialmente a do bairro; b) *o estudo do texto* – leituras em silêncio e em voz alta, pesquisa sobre o contexto da obra, organização dos recursos performáticos – corpo, gestos e movimentos, impressão do texto para os educandos; c) *Organização do espaço* – distribuição de imagens impressas que remetem aos personagens da história (os ratos e o gato).

Já as etapas do evento são dispostas: a) *na apresentação do texto* – leitura do título da obra, apresentação de sua capa, do autor e o seu contexto de produção; b) *no momento de leitura e contação* – a leitura em voz alta com movimentação pelo espaço, gestos corporais e mudança na tonalidade de voz. Após a leitura foi entregue o texto impresso para os educandos, considerando que o contato prévio com o texto escrito pode prejudicar o envolvimento com a leitura em voz alta, uma vez que as atenções se direcionam para o papel. É importante acrescentarmos

que embora muitos educandos (especialmente os da etapa I) ainda não tenham o domínio da leitura e escrita, o contato com o texto escrito, com a disposição das palavras no papel, com as palavras que antes perpassaram a voz, a audição e o diálogo, são elementos essenciais na perspectiva do letramento.

Figura 8 – Contato com o texto escrito



Fonte: da própria autora, acervo pessoal

Segundo Belintane (2013), a escuta é importante para mudar o posicionamento subjetivo do educando em relação à oralidade e à escrita. Em sua pesquisa evidencia o quanto é importante valorizar as verbalizações do educando, desde as mais sutis, sendo possível reposicioná-los diante de uma “oralidade mais linguageira, mais propensa à função poética, ou seja, rica o suficiente para dar consistência às escansões do alfabeto e à lógica textual da leitura e da escrita”. (BELINTANE, 2013, p. 193).

Após a leitura ocorre c) *a abertura da roda de conversa*, momento de diálogo entre os educandos; d) *caminho para o encerramento* – despedida dos educandos e propostas para o próximo encontro.

Ao realizarmos a abertura da roda de conversa, o professor questiona: “O que é uma assembleia?” e propõe que relatem alguma experiência. A educanda J.O é a primeira a se pronunciar, relata a sua participação na assembleia escolar e do bairro, destaca a importância de participarem da APM e dos eventos que envolvem os

filhos na escola, como a reunião de pais. Explica alguns aspectos da assembleia, como a ordem de prioridades, sendo que alguns assuntos precisam ser discutidos primeiro, dada a sua relevância; bem como a importância de respeitar a opinião do outro, para que se alcance alguma vitória.

Na sequência, acreditamos que em um processo de associação ao ouvir a palavra “*vitória*”, um educando ressalta as conquistas alcançadas por meio das assembleias de bairro, da luta para conseguirem saneamento básico, e o fato de o nome do bairro ter sido dado por eles: “*a união faz a força*”. No entanto, uma educanda argumenta que “*as reuniões*” do bairro precisam de mais apoio popular, pois no início há participação de muitos, no momento que precisam decidir algo todos somem, “*como na história*”.

Alguns destacam a importância da rádio do bairro³¹ para que sejam ouvidos pelas lideranças políticas, como a reivindicação por asfaltamento. Então, de modo espontâneo começam a elencar reivindicações que podem ser discutidas em assembleia, como: “*a necessidade de mais médicos no posto de saúde*”, “*saneamento básico*”, “*passarela nas ruas*”, “*passe de ônibus para os que moram mais distante*”, “*mais segurança*”, “*aulas de Informática*”, “*aulas de Educação Física*”, “*aulas de Música*”, “*aulas de Artes*” e o “*uso de uniforme escolar*”. Esta última gera discussão, alguns verbalizam interesse, enquanto muitos se posicionam de modo contrário.

Outra educanda afirma considerar importante a chamada (para conferir presença) no início da aula, levanta a mão e diz: “*presente*”. Outra educanda contra-argumenta que o controle rígido de horário e presença é desnecessário, pois quem falta ou chega atrasado é pelo cansaço do trabalho. A educanda M. complementa que esse “*controle*” só é necessário com as crianças, pois as pessoas não gostam de ser “*culminadas*”³², pois produz efeito repressivo, consequentemente acabariam por desistir de estudar.

³¹ A rádio foi inaugurada em novembro de 2005 por Osvaldo Santos, que conseguiu realizar o sonho de infância - ter uma rádio dentro de casa, levando informação, prestação de serviço e música gospel à comunidade, sendo que atualmente até mesmo agências de emprego buscam o apoio da “Rádio Novo Mundo, a rádio 10”. Mesmo enfrentando a rejeição de alguns e a proibição do poder público, o radialista acredita que pelo menos “50% dos moradores ouvem a rádio”. Cf. matéria publicada em 25/01/2013 no jornal Folha de Londrina: *Uma Rádio 10 no União da Vitória*. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/uma-radio-10-no-uniao-da-vitoria-831101.html>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

³² Pela interação na roda de conversa, a palavra foi utilizada pela educanda como sinônimo de perseguidas, dominadas.

A educanda J.O argumenta criticando o fato de que não possuem mais aulas de Informática e nem de Artes, ressalta que já conseguiram a reforma do banheiro e da cozinha da escola, mas que ainda necessitam de outras coisas.

É nessa sequência de reivindicações que retomamos o diálogo entre Shor e Freire (1986), na compreensão de que a crítica libertadora não se limita ao subsistema da educação e ao espaço escolar:

A crítica que a educação libertadora tem para oferecer enfaticamente não é a crítica que termina no subsistema da educação. Pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade. [...] Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. Isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica. Em termos dos limites da educação libertadora, devemos compreender o próprio subsistema da educação [...]. (SHOR, FREIRE, 1986, p. 28).

A educanda E. sugere que os policiais da UPS – Unidade Paraná Seguro³³ fiquem na escola no horário de saída, tendo em vista que não há mais contratação para a segurança. A educanda J.O explica que a empresa responsável pela segurança não foi demitida pela direção escolar, mas que depende do repasse de recursos financeiros da prefeitura para a recontração, e contesta a vinda dos policiais, afirmando que isso não é necessário, pois todos respeitam aquele espaço e que ninguém “*mexe ali*”.

³³ Em dezembro de 2012, Londrina recebeu a primeira UPS - Unidade Paraná Seguro - projeto do Governo do Estado inspirado nas UPP do Rio de Janeiro, compondo a 12ª UPS do Estado e a segunda do interior. Ela foi instalada em um contêiner em frente à Escola Municipal Zumbi dos Palmares. Uma das justificativas era o índice de criminalidade, alta incidência de homicídios e proximidade de presídios. Cf. matéria publicada em 11/12/2012, no site da prefeitura. *Londrina recebe a primeira UPS no União da Vitória*. Disponível em:

<http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16988:londrina-recebe-a-primeira-ups-no-uniao-da-vitoria&catid=102:seguranca&Itemid=989>. Acesso em: 04 jun. 2019. No entanto, após quase cinco anos desde o início do projeto, as UPS não ajudaram a reduzir significativamente a violência nas regiões em que foram instaladas, conforme matéria publicada em 15/03/2018 também no jornal Folha de Londrina: *Segurança Pública: bairros que receberam UPS mantêm índices de criminalidade*, no bairro União da Vitória a presença da Unidade divide opiniões, mas fica claro que o objetivo de polícia comunitária, em integração com a comunidade, não foi alcançado. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/geral/seguranca-publica---bairros-que-receberam-ups-mantem-indices-de-criminalidade-1002527.html>>. Acesso em 20. Ago. 2019.

O educando V. acrescenta a importância de realizarem mais passeios, destaca a ida ao teatro e afirma que nunca vivenciou uma experiência como aquela - “*parecia real*”. Também menciona que uma das suas histórias preferidas foi a “*daquela mulher que conseguiu virar escritora*” (contação de Carolina Maria de Jesus, realizada na data de 14/09/2017). Por fim, afirma que gosta das histórias, porque “*faz a gente pensar*”.

Segundo Freire (1980), numa perspectiva dialética, ação e mundo, mundo e ação não se separam, mas a ação só é humana quando não se desvincula da reflexão. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente”. (FREIRE, 1980, p. 42).

No encontro seguinte, os educandos informam que realizaram um abaixo-assinado para que voltassem a ter aula de Artes. Após aproximadamente um mês, com o apoio da direção escolar em intermediação com a Secretaria Municipal de Educação, as aulas de Artes foram retomadas.

Nesse encontro, observamos de forma mais clara uma postura que contradiz a autodesvalia; ao contrário dessa, os educandos dialogavam com propriedade, apresentando suas reivindicações, concordando, discordando e contra-argumentando, uma das possíveis justificativas é a própria temática da leitura que se estreita ao conhecimento popular dos educandos, sem desconsiderarmos o processo de amadurecimento nas reflexões geradas, bem como as leituras com estilo dramatizado conjugadas a rodas de conversa que, conseqüentemente, são fomentadoras de reflexão e conscientização.

Assim como defende Freire (1980), estamos convencidos de que a reflexão, quando realmente reflexão, conduz à prática. Neste sentido, tudo que substitui/exclui o diálogo não é libertação, mas política de “domesticação”. A busca pela libertação sem a reflexão acaba por se transformar em mero ativismo ou pior, manipulação, somente com sério empenho de reflexão a ação se torna práxis. O caminho para um trabalho de libertação na perspectiva freiriana não se daria pela “propaganda libertadora”, como mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, mas no ato de dialogar com eles, de propiciar a emergência de atos de reflexão que se expandem e se reconstituem, se transformam, amadurecem para alcançar a práxis. (FREIRE, 1980, p. 56).

O abaixo-assinado representa um modelo de letramento ideológico, é a conjugação da escrita com uma prática social, o “escrever o seu nome” não está solto no espaço da folha em branco ou foi copiado repetidas vezes de um alfabeto desenhado na lousa. O educando apreende que o seu nome escrito exerce uma força social, e mais, que a escrita está imbricada em relações de poder, pois é por meio dela que a sua reivindicação é nessa situação representada, a língua deixa de ser um problema e passa a ser ação.

5.6 SEXTO EVENTO DE LETRAMENTO: I NOITE DE CONTOS E CAUSOS DA EJA ZUMBI DOS PALMARES - A PALAVRA NA VOZ DO EDUCANDO

O evento nomeado *I Noite de Contos e Causos da EJA Zumbi dos Palmares* aconteceu na data de 17/08/2018, conforme sugestões dos próprios educandos no decorrer dos encontros, o evento aconteceu no espaço externo, com a fogueira e o milho - para os educandos a fogueira representa as memórias da infância, relembram os encontros noturnos das famílias ao redor das chamas, momento em que ouviam os contos e causos dos mais velhos, e o milho como o alimento mais consumido naqueles encontros.

Figura 9 - I Noite de Contos e Causos da EJA



Fonte: da própria autora, acervo pessoal

Ao tratar da importância do reconto, Bajard (2014) afirma que:

A riqueza da “contação de histórias” não se limita a seu aspecto cultural. O reconto é uma fonte de enriquecimento da língua, pois propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela língua corriqueira de todos os dias. Esta última é constituída de interações rápidas, articuladas sobre uma situação que não precisa ser verbalizada, já que é partilhada pelos interlocutores: tempo, espaço, objeto, participantes etc. O contador, ao contrário, tem a necessidade de construir com a língua a totalidade da situação ficcional, ausente da comunicação. Cabe ao discurso assumir a comunicação que o cotidiano confia à situação de interlocução. (BAJARD, 2014, p. 28).

A diretora participa e auxilia na organização de todo o evento, posteriormente uma das professoras da EJA realiza a fala de abertura e sou convidada para realizar a primeira contação da noite, reconto uma de minha infância, ouvida repetidas vezes pelas contações do avô - a de um índio que vivia nas margens do rio Tibagi e ao morrer se transformou em uma “*bola de fogo voadora*”, aparecendo frequentemente em noites escuras à procura de sua amada.

Uma das educandas se levanta e pede para falar ao microfone, reconta a história que também ouvia quando criança, a do sétimo filho que se transforma em lobisomem nas noites de lua cheia, devorando bebês e crianças. É interessante destacarmos a performance corporal da educanda, descreve as características da criatura feroz, momento em que abaixa e levanta o corpo, representa as orelhas e os dentes com uma das mãos, dramatiza os sons e uivos da fera. A mudança na tonalidade de voz e as constantes pausas criam um efeito de suspense, capturando a atenção de todos os participantes.

Segundo Zumthor (2007), a performance enquanto um saber que implica e comanda uma presença, se concretiza do virtual ao real, transformando o conhecimento:

A performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados naquilo que a natureza da performance afeta o que é conhecido. A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca. (ZUMTHOR, 2007, p. 32).

Essa mesma educanda sempre demonstra interesse nos encontros de leitura e contação, de modo gradativo passa a recontar anedotas ou histórias relacionadas com aquelas lidas ou ouvidas. Em uma conversa informal pelos

corredores da escola, conforme anotação no diário, ela demonstra um confronto vivido, de um lado o seu desejo em ouvir, ler, contar e encenar histórias, do outro uma interpretação bíblica que condena tais práticas, como se lê:

Hoje, ao encontrar a educanda S. ela questiona com certo entusiasmo, se haverá histórias. Afirma que sempre gostou de ouvir e de contar histórias, com demonstração de orgulho relembra que certa vez foi convidada para fazer um curso de teatro, mas que pensou bem e se lembrou da igreja, das palavras do pastor e que a bíblia diz que não se pode viver a “palavra mentirosa”, “somente a verdadeira” e que o teatro, assim como algumas histórias, não são verdadeiras, então não pôde fazer o curso. Diante das afirmações, busquei uma postura atenta, cuidadosa e não impositiva, questiono: “Por que será, ainda que seja invenção, “algo não vivido”, o teatro, as músicas, as imagens, as histórias, nos fazem pensar sobre algo verdadeiro, sobre a nossa realidade?” Trocamos olhares fixos e pensativos, não verbalizamos nenhuma resposta, até que a educanda diz: “Eu tenho que ir, professora. Nos vemos daqui a pouco”. (Anotação no diário de campo, 07/05/2018).

Freire (1996) afirma que o saber escutar é um dos fundamentos do ensinar. Pela experiência da pesquisa acreditamos que essa é uma das premissas para o fortalecimento de uma pedagogia crítica e letramento ideológico, ainda que essa escuta exija uma resposta do educador e, que não pode ser ensaiada previamente, é na escuta que aprendemos a falar com eles. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*”. (FREIRE, 1996, p. 113 grifos do autor).

Ao refletirmos sobre o quanto os educandos da EJA necessitam comunicar, e o quanto nós educadores nos transformamos e modificamos nossa prática a partir do silêncio – parte do processo comunicativo, recorremos mais uma vez para as palavras de Freire (1996):

[...] o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala. A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com o *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem

escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1996, p. 117 grifos do autor).

Os demais educandos preferem não usar o microfone, se alternam para recontar os contos e causos presentes na memória, por vezes um educando começa e outro acrescenta uma observação, confirmando a narrativa ouvida, como: *“Isso é verdade, já ouvi muito isso”*.

Ao considerarmos a noção de “utilidade” que envolve o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, conforme Belintane (2013, p. 83) “um pragmatismo com contornos de neoliberalismo” que afasta os educandos da leitura crítica e do texto literário, nos atentamos para a EJA, modalidade em que essa visão pragmática é ainda mais impregnada, sendo as práticas e os gêneros pautados no utilitarismo e descontextualizados de uma prática social. Destacamos a importância da ficção para os educandos da EJA, jovens e adultos que vivenciam diariamente a aspereza da realidade, pois entendemos a ficção como um construtor da personalidade humana, as histórias uma maneira de descoberta do mundo, pois “a coerência interna do universo ficcional propõe significado para o caos do mundo real”. (BAJARD, 2014, p. 28).

Os personagens folclóricos, causos de assombração e as narrativas populares do Brasil se destacam no evento, como a mula sem cabeça que aparece em noites de lua cheia; as peraltices do saci que enrola as crinas dos animais no sítio e desaparece com os pertences das casas; o boitatá – *“cobra com cabeça de fogo”* que aparece furiosamente quando alguém atea fogo na mata ou machuca/assassina algum animal. Uma professora, coordenadora da EJA na Secretaria Municipal de Educação e também presente no evento, não conta um caso específico, mas relembra as mentiras e trapalhadas do personagem Pedro Malasartes, que um educando associa aos personagens vividos por Mazaropi – conhecido pelos filmes exibidos na televisão.

Ao tratar da “escrita que se (re)descobre a partir da oralidade” Belintane (2013, p. 126) apresenta um agrupamento de gênero adaptado ao uso na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, considerando a importância de distintos repertórios desde o berçário (e que consideramos relevante também aqui – na EJA), dentre as possibilidades estão as narrativas orais e populares, que por um

mapeamento simples as divide em: histórias de bichos/animais; lendas brasileiras e causos brasileiros.

Belintane (2013) realiza um percurso pela oralidade, em que apresenta a possibilidade de alfabetização com estratégias direcionadas para a dimensão criativa da língua e das linguagens, favorecendo o espaço simbólico capaz de se transformar em significados que vão além do uso ordinário da língua. Na EJA esse trabalho deve ser explorado, contrariando uma concepção pragmática de escrita, conforme já visto, tão predominante quando se trata da Educação de Jovens e Adultos.

[...] reiteramos as críticas que fizemos aos programas governamentais e aos projetos de alfabetização e ensino de leitura que põem a escrita como algo pragmático, apenas útil, em uma dimensão de cidadania que parece dispensar a fantasia e as fontes originárias da literatura em nome de uma ideia de letramento que cultua o imediato, o prosaico do cotidiano. (BELINTANE, 2013, p. 153).

Belintane (2013) afirma que sua pesquisa procura apontar elementos para um currículo que possa repor, se necessário, certo repertório de textos orais, mostrando que são indispensáveis na constituição de uma ambiência de linguagem, que de fato coloque a relação entre leitura e oralidade em evidência. Em nossa pesquisa, evidenciamos um diversificado repertório de textos orais, como: cantigas de trabalho, causos, cantigas de roda, ladainhas e parlendas que estão presentes na vida desses educandos desde a infância, mas quando chegam ao ensino escolarizado, possivelmente pela própria institucionalização da escola e do ensino, esses textos são “abafados” e não colocados em evidência, é estabelecida uma postura dicotômica, como se esses repertórios tivessem menor valor comparados com a escrita, com as letras postas no papel e, que portanto, necessitam de apagamento.

No entanto, ainda que essa tentativa de “apagamento” dificulte o processo de aprendizagem, percebemos em nossas análises que ela não se efetiva na EJA, pois os textos orais exercem uma força, especialmente nos educandos com mais idade, que ainda que ocorra tentativa de apagá-los eles emergem em um processo quase que involuntário, seja na canção que a mãe cantava, nas ladainhas das rezas, nos cantos para colher algodão, nas lendas e causos que permeiam a cultura popular.

Nesse sentido, o projeto demonstra, ainda que apoiado em textos escritos na maior parte dos encontros, o fortalecimento das práticas orais de letramento, do (re)conhecimento de um corpo presente e capaz de comunicar. Em uma das respostas do questionário direcionado ao Professor da EJA, ele relata: *“Em agosto, no evento Londrina Mais³⁴, tive a felicidade de ver meus ex-educandos encenando as suas vidas. Uma educanda que possui depressão, fobia de se expor em público, participou de forma descontraída, avalio que isso é fruto desse projeto”*.

A participação dos educandos no evento foi organizada pelos professores regentes das turmas, em que coletaram algumas histórias de vidas e organizaram uma dramatização enquanto as narrativas eram lidas, resumindo o trajeto do educando até chegar na EJA.

Figura 10 – Participação dos educandos no *Londrina Mais*



Fonte: da própria autora, acervo pessoal

O espetáculo emocionou todo público, sendo convidados a apresentar em outros eventos da Prefeitura e em cursos de formação para professores da EJA.

³⁴ Considerado o maior evento educacional da região, o Londrina Mais é organizado pela Prefeitura de Londrina por meio da Secretaria Municipal de Educação. Vigente desde 2017, no ano de 2019 apresentou a sua terceira edição. O evento conta com exposição de trabalhos das unidades escolares, desenvolvido pelos educandos durante o período letivo; formação continuada com palestras e oficinas, além de espaços interativos. Cf. matéria publicada em 14/08/2019 no blog da Prefeitura de Londrina: *Terceira edição do Londrina Mais acontece na próxima semana*. Disponível em: <<https://blog.londrina.pr.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

A princípio, não havíamos relacionado nosso projeto de leitura e contação de histórias com o envolvimento dos educandos na apresentação, mas a observação do primeiro professor, posteriormente foi reforçada por um dos atuais professores regentes durante o encontro de retorno aos participantes da pesquisa, em que – conforme anotação no diário de campo (03/12/2019), destaca: “*Acredito que esse projeto foi importante inclusive para que eles pudessem realizar a apresentação no Londrina Mais*”. Assim, destacamos a importância de que a palavra na voz do educando seja pronunciada, de que as práticas escolares ofereçam espaço para se reconhecerem como protagonistas do seu dizer.

5.7 SÉTIMO EVENTO DE LETRAMENTO: LEITURA DE *GUILHERME AUGUSTO ARAÚJO FERNANDES – O QUE É MEMÓRIA?*

O encontro ocorreu na data de 01/10/2018, no auditório da escola, e contamos com a participação de uma professora (do período vespertino) e de seus pais. O desejo da professora em conhecer o projeto está especialmente relacionado ao seu envolvimento com a literatura de cordel, pois há alguns anos deixou o Estado da Bahia para morar no Paraná, bem como envolver seus pais no evento - que assim como grande parte dos educandos, não tiveram acesso ao ensino escolarizado quando criança devido ao trabalho na lavoura.

Escrita por Mem Fox, traduzida por Gilda de Aquino e ilustrada por Julie Vivas, a obra *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*³⁵ foi publicada na Austrália, no ano de 1984, posteriormente traduzida para o português, no ano de 1995.

Com narrador em terceira pessoa, o enredo apresenta Guilherme, um menino vizinho de um asilo, que conhecendo todos os seus integrantes, inclusive apresentados conforme as características observadas pelo menino, identifica-se mais com a Sra. Antônia, moradora que possui quatro nomes, assim como ele. Um dia escuta os pais conversarem sobre a perda de memória de Dona Antônia, surge então o questionamento: “O que é memória?” Ao indagar o pai, tem como resposta: “É algo que você se lembre”. A partir dessa dúvida curiosa, Guilherme questiona os outros integrantes do asilo, cada qual oferece uma resposta ao menino:

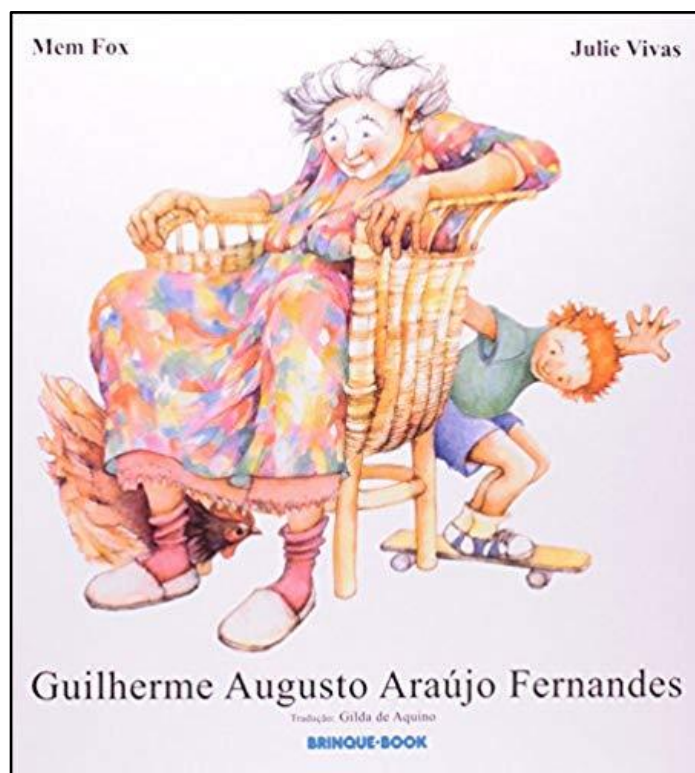
³⁵ A obra foi uma das selecionadas para o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2010.

[...] algo quente, meu filho, algo quente. [...] Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo. [...] Algo que faz chorar, meu menino, algo que faz chorar. [...] Algo que faz rir, meu querido, algo que faz rir. [...] Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro. (FOX, 1995, p. 11-16).

A partir daí, Guilherme busca por objetos na tentativa de traduzir as respostas com coisas palpáveis - do metafórico para o concreto, como o ovo da galinha – algo quente, uma caixa com conchas – guardadas há muito tempo, uma medalha – a triste lembrança de seu avô, uma marionete – que promovia o riso de todos, e a bola – que para o menino, valia ouro. É a partir desses objetos que a Sra. Antônia começa a recordar algumas vivências, até chegar na bola – sua memória mais recente, quando conheceu o menino Guilherme.

Essa obra possui um trabalho ilustrativo valioso e que é apreciado no momento de contato com o livro – uma das educandas mostra a imagem para o colega sentado ao seu lado, que soletra algumas sílabas e repete a palavra ao final; alguns fixam o olhar em determinada página, outro educando solicita “*pegar*” o livro novamente (como se estivesse relendo a narrativa a partir da ilustração). Ramos e Rocha (2013), discorrem sobre a riqueza artística dessa obra, já na capa identificam uma situação de equilíbrio - “a idosa se localiza no meio, o menino, no lado direito, e o galo, à esquerda, atrás da perna de dona Antônia. O nome do livro, situado horizontalmente na parte inferior, atua como base para a imagem central”. (RAMOS; ROCHA, 2013, p. 178).

Para Bajard (2014) não somente a ilustração, mas a “edição” do texto se apresenta aos olhos. A forma visual se constitui de ilustração e texto gráfico, este último se revela aos olhos antes da permissão de qualquer outra operação, é percebido de modo inicial, por sua forma imagética. Se anteriormente a imagem servia apenas de ilustração, hoje ela é componente essencial da obra e um suporte da narrativa.

Figura 11 – Capa do Livro

Fonte: Fox, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes
Ilustração de Julie Vivas. Tradução de Gilda Aquino

Para Ramos e Rocha (2013) é importante destacar o sincretismo entre linguagem verbal e visual presente na obra, possibilitando a interação com elementos dos dois códigos, considerando que a ilustração é parte significativa da obra:

As cores ajudam na significação do contexto e estão diretamente ligadas a emoções, de modo que cada uma pode assumir um significado associativo e simbólico. As ilustrações deste exemplar mesclam tons rochosos com outras tonalidades, revelando uma indefinição cromática que mimetiza o estado emocional de dona Antônia. (RAMOS; ROCHA, 2013, p. 178).

O planejamento desse evento se organiza da seguinte maneira: a) A *escolha* – o texto foi sugerido pela professora convidada, com o objetivo pedagógico de trabalharmos aspectos linguageiros apoiados na temática “memória”.

O passado vivido, especialmente na infância, é revisitado em algum momento de quase todos os encontros. Segundo Halbwachs (1990), a partir do momento que a criança se interessa pela significação das imagens, pode-se dizer que ela pensa em comum com os outros, e que o seu pensamento divide-se entre as impressões pessoais e as diversas correntes do pensamento coletivo, sendo a partir

da própria lembrança possível enxergar sua significação histórica. Assim, as lembranças conservadas são aquelas que fazem parte de um quadro coletivo mais amplo, a criança não está mais fechada em si, sendo nesse passado vivido – bem mais do que no passado apreendido pela história escrita, que ela poderá mais tarde apoiar sua memória.

Na sequência do planejamento: b) *O estudo* – em trabalho colaborativo com a professora convidada pensamos em estratégias de leitura e performance, considerando as distintas possibilidades que o texto fornece; c) *Organização do espaço* – optamos por utilizar todos os objetos referenciados na história, como: o ovo, as conchas, a medalha, a marionete e a bola.

Para Zumthor (2007), o espaço é um dos elementos essenciais para o que denomina de “teatralidade”, como por exemplo, o espaço cenográfico de um espetáculo que mesmo com a ausência do ator já emana uma teatralidade. Em nosso projeto de leitura e contação de histórias buscamos não oferecer atenção menor para a organização do espaço, pois conforme o autor:

A condição necessária à emergência de uma teatralidade performancial é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço; a percepção de uma alteridade espacial marcando o texto. Isto implica alguma ruptura com o “real” ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade. (ZUMTHOR, 2007, p. 41).

O evento se inicia: a) *Apresentação do texto* – momento de apresentação da professora convidada, de seus pais e uma breve contextualização do autor e da obra; b) *Momento da leitura* – a professora convidada realiza a leitura e eu (professora pesquisadora) faço a voz de questionamento do personagem Guilherme “*O que é memória?*” bem como a performance – representando as ações do menino, retirando de um baú todos os objetos mencionados na história.

Segundo Bajard (2014), a transmissão vocal necessita de compreensão para ser eficiente, o que exige conhecimento do texto antes da sua proferição, ainda que ocorra sem leitura prévia – o que exige grande habilidade, a performance sofre limitações. Assim, mais de uma leitura prévia é imprescindível para o sucesso da performance tanto no reconto como na leitura, aqui - as ações são guiadas pela leitura da professora, mas ainda assim exigem precisão, de modo que

os movimentos dialoguem com o ritmo da leitura e o tempo das ações dos personagens, o que exige bom conhecimento do texto.

Na sequência: c) *Abertura da roda de conversa* – proposta de diálogo entre os educandos, conforme descrição nas análises adiante; d) *Caminho para o encerramento* – alguns educandos sugerem trazer objetos “*das memórias*” para a próxima aula e a realização de receitas “*que estão na memória*”.

Na roda de conversa os educandos falam de objetos que lembram pessoas e momentos vividos, como a “*foto dos pais*”, guardadas há mais de sessenta anos; “*a máquina de arroz*”, instrumento de trabalho usado desde a infância; “*o baú*”, onde o pai guardava o nome e a data de nascimento dos filhos, que foram registrados somente após os quinze anos de idade; o “*toca disco*”, objeto deixado de lembrança pelo pai; “*o chapéu*”, usado desde criança para trabalhar no sol com o gado.

Antes mesmo de mencionar o objeto, a educanda M. o representa com o corpo, faz movimentos com os dedos das mãos e emite o sons de uma máquina de escrever, então relembra o objeto usado pelos patrões para pagar o “*ordenado do mês*” e realizarem “*as contas*” de quanto cada família deveria pagar na “*venda*”. Em tom de desabafo relata que nunca sobrava nada, que trabalhava o mês todo para o dinheiro “*inteiro*” ficar no estabelecimento do patrão.

Depois de ouvir atenciosa os relatos de seus companheiros de classe, a educanda R. afirma com risos: “*Hoje, estou sem memória!*” demonstrando o não desejo em revisitar alguma lembrança, e prefere não falar.

Cabe focalizarmos aqui a questão do silêncio desses educandos, seu sentido e sua relevância; quando questionado por Ira Shor sobre a transformação numa direção libertadora, Freire (1986, p. 25) afirma que “[...] os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. Não atuam conosco como professores. Por isso, nós, enquanto seus professores, devemos estar completamente abertos para sermos seus alunos [...]”.

Ao tratarem dos letramentos não legitimados, Kleiman e Sito (2016) explicam que adentraram o campo dos Estudos do Letramento motivadas pela inquietação com os efeitos da interdição historicamente vivenciada por grupos minoritários, bem como o interesse em compreender as estratégias utilizadas por esses indivíduos para atender às demandas de uso da escrita. Os seus primeiros projetos de pesquisa voltados para alfabetização e ensino básico revelaram que enquanto os jovens e adolescentes “resistem verbalmente à palavra “letrada” da

professora”, os mais velhos resistem erguendo “uma barreira de silêncio”. (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 173).

Nesse sentido, evocando os conceitos de contrapalavra e responsividade de Bakhtin (1986), enxergamos e reconhecemos o silêncio dos educandos da EJA como uma construção histórica, social e ideológica, a interdição dos sujeitos à responsividade e à sua contrapalavra, por não se sentirem aptos a partilhar da enunciação verbal enquanto réplica do diálogo social.

Porém, Bakhtin (1986, p. 126) observa que qualquer enunciação, ainda que significativa, constitui apenas um recorte de uma rede de comunicação verbal ininterrupta, alertando os estudiosos para um importante desafio: “o estudo das relações entre a interação concreta e a situação extralinguística”, considerando o contexto social mais amplo:

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN, 1986, p. 124).

Neste sentido, procuramos desenvolver uma escuta especial ao silêncio dos participantes da pesquisa, assim como à subjetividade fortemente marcada em seus enunciados verbais e nas expressões corporais.

A educanda E.R lembra que o seu pai faleceu em uma véspera de natal, quando ela ainda era criança, mas que deixou um cavalo, e todas as vezes em que via o animal refazia a imagem viva de seu pai. A educanda fecha os olhos por alguns instantes e afirma que pode sentir o cheiro da sua infância, ou seja, a recepção do texto perpassa o corpo, aflorando os órgãos sensoriais. Conforme Zumthor (2007):

O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para melhor e para pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. (ZUMTHOR, 2007, p. 23-24).

A professora convidada fala sobre o chamado “*biscoito de São João*”, feito por sua mãe nas festividades do mês de junho, em Maracás – cidade onde nasceu. Também traz o biscoito de polvilho da feira da Bahia e compartilha com os educandos. Uma das educandas sugere então, que tragam os objetos “*das memórias*” para a próxima aula, outros oferecem a ideia de realizarem receitas “*que estão na memória*”.

A mãe da professora convidada afirma que nunca imaginou que uma escola poderia ser assim, “*agradável*” e quem sabe ao voltar para a Bahia (Estado onde ainda reside) procure uma escola. É interessante destacarmos que muitos jovens e, especialmente adultos que não tiveram acesso ao ensino escolarizado na idade tida como adequada idealizam o espaço escolar como algo intocável, inacessível, um “*não pertencimento*” que não desvinculados da autodesvalia são capazes de causar medo e distanciamento. Conforme as anotações no diário, é frequente os educandos relatarem:

“*Muita gente fala, escola não é lugar pra gente não, é lugar das crianças*”. (Anotação no diário de campo, 07/05/2018).

“*Eu tinha medo, como não sei nada, achava que todos iam rir de mim*”. (Anotação no diário de campo, 08/08/2018).

“*Pensava, como que vou para escola se não sei nem falar*”. (Anotação no diário de campo, 08/08/2018).

“*Eu nunca tinha visto isso daqui – só imaginava. Nunca tinha nem entrado numa escola, não era para gente. Agora com 80 anos, esse (aponta com o dedo) é o meu primeiro professor*”. (Anotação no diário de campo, 25/02/2019).

Uma das justificativas está no que Giroux (1987) chama de conhecimento objetivo da escola, em que o discurso da educação conservadora frequentemente apresenta “uma concepção da cultura e do conhecimento em que ambos são tratados como parte de um depósito de artefatos, constituindo um código sagrado”. (GIROUX, 1987, p. 61). Nessa perspectiva a experiência do educando se reduz ao imediato do desempenho, suas peculiaridades se diluem sob a ideologia do controle:

Em nome da eficiência, os recursos e a riqueza das histórias de vida dos estudantes são ignorados. O principal problema dessa perspectiva é que a celebração do conhecimento objetivo não garante que os estudantes tenham qualquer interesse nas práticas pedagógicas

assim produzidas, especialmente porque tal conhecimento parece ter pouco a ver com suas experiências de vida. [...] Em resumo, tais práticas não somente usam a violência simbólica contra os alunos, ao desconsiderar seu capital cultural como base significativa para o conhecimento e a pesquisa escolar, mas também tendem a colocar os professores dentro de modelos pedagógicos que legitimam seu papel como funcionários burocráticos. (GIROUX, 1987, p. 64).

A ressignificação desse espaço, até então desconhecido pela visitante, ancora-se em ações que se opõem à antidialogicidade, ao contrário dessa, reconhece a importância e o direito do educando de dizer a sua palavra. Essa caracterização prévia da escola é reforçada pela figura que se tem do educador, historicamente construída como aquele que detém todo saber, aquele que tem por função “corrigir o erro”, mantendo uma posição de distanciamento do educando.

Segundo Freire (1980), nessa dimensão da “cultura do silêncio” o saber é doado dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, em oposição ao educador humanista, o primeiro mantém posições fixas, os educandos nunca serão os “pensadores”, mas os “pensados”, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente [...]”. (FREIRE, 1980, p. 67- 68).

Posteriormente, um professor relata o trabalho com a escrita³⁶ em sala de aula a partir dos objetos mencionados pelos educandos. Considerando que cursam a etapa I (1º e 2º ano dos anos iniciais) pautaram-se na escrita da palavra referente ao objeto significativo para cada um – conforme relatado na roda de conversa, na sequência realizaram a produção de um texto coletivo, momento em que os educandos organizam o texto oralmente em intertextualidade com a leitura anterior, cabendo ao professor a função de mediador da escrita.

Nesse contexto se dá a importância de incluir o estudo da intertextualidade na prática linguística. Para Magalhães (2012), mais relevante que escrever um texto de acordo com as normas gramaticais é a relação que se estabelece entre o que se escreve à reflexão do que se leu. Assim também se dá na leitura, sendo a relação que se estabelece com outros textos e discursos a engrenagem da reflexão.

Os professores relatam também o trabalho em sala com receitas culinárias e distintas plantas, uma associação entre conhecimento popular e científico.

³⁶ Não consta registro fotográfico dessa atividade, apenas anotação no diário de campo, considerando que o professor fez o relato transcorridos alguns dias.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero receita, por exemplo, deixa de ter valor puramente pragmático, como por nós criticado anteriormente, mas está vinculado à própria vivência cultural dos educandos, em que receitas são passadas por gerações, memorizadas e recriadas, agora escritas, reescritas, lidas e compartilhadas, ou seja, existe uma função social que permeia toda essa prática.

6. EXPERIÊNCIA DO RETORNO AOS EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O retorno aos educandos participantes da pesquisa ocorreu na data de 03/12/2019. Em um primeiro momento estudamos a melhor maneira em oferecer o retorno com as descrições, análises e principais resultados, considerando que não obtivemos nenhum estudo de retorno aos educandos da EJA como parâmetro.

Dessa forma, comunicamos os educandos previamente e optamos por realizar o encontro no mesmo local (auditório da escola) e horário que já acontecem os eventos de letramento. É interessante destacarmos que alguns educandos já não estavam frequentando as aulas no início desse mês, por se tratar de final de ano e as constantes mudanças nos horários de trabalho, mas ao serem comunicados (por telefone) sobre o encontro, fizeram questão de comparecer.

Figura 12- Retorno aos educandos participantes da pesquisa



Fonte: da própria autora, acervo pessoal

Organizamos o retorno em quatro momentos: primeiro, realizamos uma conversa sobre aspectos ligados à Universidade, ainda que no decorrer dos encontros aconteçam essas conversas, alguns educandos demonstram curiosidade em compreender melhor como se estruturam os cursos na educação superior, especialmente a pós-graduação. Em um segundo momento, apresentamos de forma breve (utilizamos o datashow como recurso para projeção das imagens) o percurso histórico da modalidade e a base teórica nas quais se ancoram a nossa pesquisa. Na sequência, apresentamos os eventos de letramento da amostra selecionada (reportamos também as fotografias para a projeção) e as principais análises de cada um desses encontros, bem como as considerações finais com uma perspectiva geral da pesquisa. Por fim, apresentamos a pesquisa impressa (que passou pelas mãos de todos os educandos, alguns demonstram curiosidade observando minuciosamente, apontando e lendo algumas partes) e abrimos a roda de conversa para o diálogo.

Alguns educandos levantaram os aspectos positivos do projeto. O educando Z. afirma que o projeto “*é muito bem feito*” e questiona por qual motivo não foram utilizados os outros eventos. Explicamos sobre a duração do mestrado, extensão do tempo de pesquisa, o tempo que o processo de escrita demanda e os critérios utilizados para a escolha da amostra selecionada.

Os educandos lembraram de muitos encontros (inclusive dos que não foram selecionados para análise na pesquisa), dos detalhes das performances, dos objetos utilizados, das conversas na roda. A educanda M.A afirma que o projeto proporciona um retorno ao passado, o que “*mexe*” com os sentimentos e as emoções, e complementa: “*Acho interessante esse projeto porque não é algo que você inventou. É coisa que acontece com a gente*”. Essa fala da educanda representa o vínculo da pesquisa com a realidade da vida social, pois tem como ponto de partida a própria realidade vivenciada pelos educandos.

A educanda L.O relata que no primeiro dia ficou “*chateada*”, pensou que fosse “*perca de tempo*”, mas que no decorrer dos encontros compreendeu que havia aprendido: “*eu percebi que estava aprendendo mais, a gente começa a pensar*”. A educanda D.O também acrescenta: “*antes pensava que era perca de tempo, depois passei a gostar, a me envolver*”.

A educanda M.R lembra que os encontros são retomados com atividades pedagógicas em sala de aula e sugere que o projeto seja expandido para outras escolas: “*se para nós está sendo bom, para outros alunos também pode ser*”.

O educando V. relembra de modo positivo o evento do teatro e da I noite de contos e causos: “*esses encontros faz a gente refletir, refletir é importante*”. A educanda N. concorda e afirma que ao ir para casa ainda fica com as “*histórias na cabeça*” por isso sente desejo em reescrevê-las e contá-las para os netos.

A educanda M. relata que conta todas as histórias (das leituras e contações) para a sua mãe, que a do último encontro (*Um apólogo* de Machado de Assis, realizada na data 27/11/2019) ela achou incrível, que pretende um dia conhecer o projeto, e quem sabe acaba também por retomar os estudos.

Sem desconsiderarmos a importância dos relatos positivos, ressaltamos nesse encontro a importância de que verbalizem também os supostos aspectos negativos, de oferecerem sugestões, podendo inclusive delinear os futuros caminhos do projeto.

Então, a educanda E.R afirma que considera o projeto importante para a aprendizagem, que tem prazer em participar dos encontros, mas que não compreende a “*relação*” dele com a Universidade e questiona: “*É um livro que você vai escrever? Não entendi. Por que precisa escrever?*” Retomamos a conversa sobre a pós-graduação na Universidade, dialogamos sobre a importância das pesquisas para as práticas vivenciadas na escola, os aspectos formais de uma dissertação e os seus objetivos.

Esse diálogo nos faz refletir sobre a necessidade de a Universidade manter uma relação de proximidade com o contexto dos educandos. A pesquisa, a Universidade, a pós-graduação se apresentam para os educandos como uma instância intocável, utópica e não real, de modo que as relações estabelecidas com as práticas escolares não são (re)conhecidas.

O educando P. questiona se terá uma cópia da pesquisa na escola, pois nela está descrita uma etapa importante de aprendizagem do grupo, de modo que com o passar do tempo, com a chegada de novos educadores e educandos, essas práticas possam ser revisitadas. Então nosso diálogo se direciona para a importância e os modos de circulação da pesquisa.

A educanda M. sugere que as suas histórias de vida sejam escritas, que seria interessante um livro de “*memórias do grupo*” relatando o trajeto de cada um até chegarem na EJA, pois ouvia dizer: “*O que uma velha vai fazer na escola? Se não aprendeu nova, vai aprender depois de velha?*” Que inculcou essa incapacidade, acreditando que nada sabia e que não era capaz de aprender. Mas, que hoje sabe

que é capaz, inclusive (com os dedos em movimentos de escrita no ar) escreve o seu próprio nome.

Ao falar sobre o quanto o projeto colabora para o desenvolvimento da oralidade, da interação do grupo e na perda da timidez, o educando P. afirma que no dia anterior conseguiu, pela primeira vez, fazer um orçamento (trabalho de pedreiro) para um cliente pelo aplicativo de celular, que conseguiu explicar tudo - falando e escrevendo, o que otimizou o seu tempo, pois não precisou ir até o local.

Por meio do questionário, o professor da EJA também é questionado sobre alguma sugestão, crítica ou observação em relação ao projeto, e ressalta:

Dentro desse tempo que acompanhei, avalio que o projeto superou as minhas expectativas. No começo os educandos se recusavam em participar, passados alguns encontros já estavam postos, aguardando abrir o auditório da escola para participarem, e notávamos o encantamento e o prazer que gerava esse momento. Alguns verbalizavam que por meio da contação de histórias, sensações olfativas e visuais reportavam para a infância, para lugares, para a família. Sensações essas positivas e negativas, relatadas por muitos educandos. A adesão dos educandos é o termômetro para mim do sucesso desse projeto. Acredito que a contação de histórias tem que estar associada à busca do desenvolvimento crítico, diante disso não pode ser qualquer história, o que exige que o educador tenha alguns questionamentos em mente, planejados, para que seja possível estabelecer o momento de reflexão. Esse educador tem que estar comprometido com a causa dos trabalhadores e a leitura e/ou contação deve estar associada a uma roda de conversa, não se limitando somente a interpretação da história. (Questionário respondido pelo professor, 19/09/2019).

Por fim, ainda na roda de conversa, os educandos questionam se o projeto continua vigente no próximo ano e uma das educandas afirma que “*esse projeto não pode morrer*”.

Os professores da modalidade relatam que há um mês realizam encontros de leitura todas as semanas³⁷ (fora da sala de aula) e que a ideia surgiu a partir do projeto. Momento em que fazem a leitura de uma obra e dialogam na roda de conversa, desse modo o encontro com a leitura passa a acontecer com mais

³⁷ Os professores afirmam que nesse encontro uma das educandas, que no início do projeto não verbalizava nas rodas de conversa, relata uma experiência de sua infância, “a resignificação de um evento sem nome”, pois quando sua mãe faleceu, acreditava que ela iria (re)nascer ainda mais bonita no local que foi enterrada, assim como as sementes que ela ajudava a semear na lavoura – ainda menina. Explica que só depois de muitos anos compreendeu que “aquilo” era a morte. Esse relato é extremamente importante para a pesquisa, pois evidencia que a leitura possibilita não apenas reviver, refletir e verbalizar, mas se concretiza na subjetividade e humanização.

frequência. Nesse sentido, está a relevância em expandir o projeto, uma vez que ele abre perspectivas para outras ações envolvendo a leitura e escrita, um trabalho distinto do que já é desenvolvido em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação trata de uma pesquisa-ação por meio de um projeto de ensino crítico de Língua Portuguesa aplicado na EJA - etapas iniciais, em uma escola periférica no Município de Londrina. De modo geral, observamos como o projeto de leitura e contação de histórias, ancorado numa perspectiva crítica, pode favorecer um diálogo para a construção de distintas práticas de letramento, consequentemente contribuindo para a aprendizagem de Língua Portuguesa.

A análise realizada do PPP nos oferece uma importante contextualização da escola pesquisada, que na contramão da historicidade revelada na pesquisa bibliográfica sobre a modalidade, busca ancorar sua base teórica e suas práticas em uma pedagogia crítica, evidenciando uma constante movimentação em diálogo com a comunidade dos bairros que atende. Esse é um dos indicativos que nos permitiu levantar hipóteses positivas em relação à implementação do projeto, uma vez que a escola, enquanto instituição de fato democrática, está receptiva para as propostas apresentadas.

A pesquisa-ação e a etnografia nos permitem fazer parte do processo, o que em certa medida favorece a percepção das complexidades que envolvem essas práticas, na compreensão de que elas extrapolam os muros da escola, e se relacionam com a própria vida dos educandos. Contrariando a perspectiva da EJA, que historicamente tem se mostrado avessa às práticas de letramento ideológico, podemos observar uma boa recepção do projeto, tanto por parte dos educandos como dos educadores, sendo que poucos educandos se negaram a participar, e ainda esses, no decorrer dos encontros passaram a enxergar o projeto por outra perspectiva. Consideramos importante essa recepção, uma vez que ela pode favorecer ou afetar e/ou impedir a qualidade e continuidade de um projeto de letramento. Nesse sentido, compreendemos que vários aspectos entram em jogo quando se trata de uma resposta positiva para o projeto, como: a constituição da subjetividade por meio da interação verbal e do próprio processo do letramento, a pesquisa sobre o universo vocabular e cultural dos educandos, a performance que exige a presença de um corpo vivo e a dialogicidade presente nas rodas de conversa.

Outro aspecto que merece atenção é a perspectiva política/ideológica de quem desenvolve o projeto, uma vez que ela pode favorecer a construção de uma

aprendizagem crítica ou fortalecer uma concepção hegemônica. Essa também é uma importante observação do professor da modalidade “tudo depende de quem faz a contação, sua concepção crítica, de um educador que não comunga com o sistema vigente. A contação de história é uma faca que pode matar ou contribuir para a transformação de algo, depende de quem a usa”. (Questionário respondido pelo professor, 19/09/2019). Acreditamos que esse direcionamento pode fugir do controle de quem desenvolve o projeto, nisso reside a necessidade de constante avaliação de todos que nele estão envolvidos; alguns autores (SOARES, 1986; MAGALHÃES, 2012) nos alertam para projetos que se apresentam como democráticos e críticos, mas que na sua efetividade acabam por fortalecer uma concepção de ensino tradicional, reforçando preconceitos linguísticos.

Por meio dos eventos selecionados para análise, percebermos que o envolvimento, a participação e a autonomia dos educandos nas rodas de conversa aumentam de modo progressivo, exigindo menos intervenção do educador para o início dos diálogos. No entanto, em etapas ainda de implementação e experimentação, a abertura da roda de conversa exige um bom preparo do educador para conduzir a mediação, de modo que o diálogo entre os educandos se ampare em uma perspectiva crítica e fortaleça a reflexão sobre a linguagem.

As descrições e as análises demonstram a importância da performance para os aspectos languageiros, uma vez que ela não somente transforma o conhecimento, mas faz com que aquela leitura/contação se torne “inesquecível” para o educando da EJA, inclusive a experienciando corporalmente. Em um dos relatos dos professores da modalidade está a dificuldade dos educandos de mais idade retomarem as memórias de curto prazo, percebemos, inclusive pelos próprios relatos dos educandos, que a performance pode amenizar esse impasse, uma vez que ela viabiliza o resgate do texto lido/contado, e indo além, a colocamos como uma das ações que motivam o educando no processo de leitura e escrita.

As atividades e produções escritas que surgem no decorrer da pesquisa assinalam o efeito positivo do projeto sob a perspectiva dos novos estudos do letramento, uma vez que elas se relacionam com as práticas sociais, em que os educandos se constituem subjetivamente pela interação verbal, reconstituindo a intersubjetividade por meio de uma resposta ativa.

As análises evidenciam uma reflexão além dos aspectos estruturais da língua, movidos pelo prazer em (re)descobrir a linguagem, encontrada na

superfície palpável das letras, do corpo, dos sons e do diálogo. O ensino crítico de Língua Portuguesa na EJA não pode ser descontextualizado da realidade do educando, se valendo por si, é preciso considerar a subjetividade, a memória e os aspectos identitários que permeiam todo esse processo.

Entendemos, assim como também ressalta o professor da EJA em uma das respostas ao questionário, que o envolvimento dos educandos fornece um bom parâmetro para avaliar a efetividade do projeto. O trabalho conjunto entre professora pesquisadora e professores regentes é elemento essencial para a construção de diferentes práticas de letramento, pois cada evento de letramento se desdobra em distintas atividades em sala de aula, especialmente envolvendo a escrita.

Esta pesquisa nos faz compreender alguns dos aspectos da dimensão que envolve um projeto de letramento ideológico na EJA, em que a leitura e a contação de histórias abrem possibilidades para distintas práticas. Sobre os limites da pesquisa, reconhecemos que muitas questões não foram contempladas ou exploradas, inclusive pela própria dimensão de um estudo que abre possibilidades para diferentes perspectivas e o limitado tempo para o seu desenvolvimento. O reconhecimento dessas lacunas nos fornece projeções de que a pesquisa possa ser explorada e ampliada em outros momentos, não esgotando-se aqui.

Portanto, entendemos que o projeto apresentado possibilita um ensino crítico de Língua Portuguesa na EJA, desperta no educando um elo afetivo com a língua e, conseqüentemente o prazer para leitura e escrita, indo muito além do seu uso informativo e utilitário. Sugerimos que o projeto seja aplicado e, adaptado se necessário para outras escolas e ambientes que ofertam a modalidade, na busca do fortalecimento de quadros teóricos descoloniais, considerando as vozes daqueles que historicamente foram silenciados, na projeção de uma Educação de Jovens e Adultos com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Aula de Português. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/Unesco, 2006. p. 221-230.

BAJARD, Élie. **Da escuta de Textos à Leitura**. 2.ed. v. 51. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAUER, M. W; AARTS, B. A Construção do Corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W; GRASKEEL, G. (Org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Decreto nº. 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2019. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Câmara dos Deputados: Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado será ampliado em 2017 e atenderá 250 mil jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez, 2019.

CAMPOS ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. Reflexões sobre letramento escolar: pesquisando comunidades do Vale do Rio Verde. In: CAMPOS ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos; PEREIRA, Cilene Margarete; ALMEIDA, Paulo Roberto. **Linguagem, Discurso e Cultura**: múltiplos letramentos nas tecnologias digitais, literatura e ensino. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 103-121.

CARDOSO, Cristina de Lima. **Estudos das Tradições Caipiras em Itapetininga**. 125f. (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC, São Paulo, 2016.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 101-122. 2005.

CORALINA, Cora. As Cocadas. In: CORALINA, Cora. **O Tesouro da Casa Velha**. São Paulo: Global, 1989. p. 61-62.

CORALINA, Cora. Oração do Milho – introdução ao poema do milho. In: CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 18. ed. São Paulo: Global, 1993. p. 163-164.

CORREA, Priscila Gomes. **Do Cotidiano Urbano à Cultura**: as canções de Caetano Veloso e de Chico Buarque. 246f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, 2011.

ESOPO. **Assembleia dos Ratos**. Coleção Fábulas Encantadas. Santa Catarina: Todo livro, 2010.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Cortez. São Paulo, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2. ed. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy social practice. In: BARTON, David.; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-34.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J: Ablex, 1982.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Paraná Diagnóstico Social e Econômico**. Curitiba: IPARDES, 2003.

KLEIMAN, B. Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25. 2007.

KLEIMAN, B. Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, B. Angela; SITO, Luanda Rejane Soares. Multiletramentos, Interdições e Marginalidades. KLEIMAN, B. Angela; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

LEÃO, Michele de. **A participação de Rui Barbosa na Reforma Eleitoral que exclui os analfabetos do direito de voto no Brasil**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LEITE, Sandra Fernandes. **O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 355f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** São Paulo: Rocco, 2009.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Municipal Zumbi dos Palmares**. Londrina: SME, 2017.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, Intertextualidade e Prática Social Crítica. In: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 17- 68.

MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. A Formação de Professores de Língua Portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 111-142.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOBRAL. Movimento Brasileiro de Alfabetização. Ensine o caminho a quem não sabe - O Mobral faz o resto. **Revista Veja**, São Paulo, n. 261, set. 1973. Disponível em: <www.propagandaemrevista.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NEIVA, Dorothy do Abaeté Andrade. **Letramento Literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos**. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ONG, Walter. **Oralidade e Cultura Escrita**. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papirus, 1998.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 5, n. 1, p. 43-61. 2005.

PANTA, Mariana Aparecida dos Santos. **Relações Raciais e Segregação Urbana: trajetórias negras na cidade**. 298f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, 2018.

PENNA, Maura Lucia Fernandes. **O Que Faz Ser Nordestino: a questão das identidades sociais e o jogo de reconhecimento no caso Erundina**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 1990.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ROCHA, Letícia da. Literatura na Escola: priorizando a velhice. **Muitas Vozes**. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 171-183. 2013.

ROCHA, RUTH. **O Reizinho Mandão**. São Paulo: Quinteto, 1985.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Tomas Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73- 102.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STREET, Brian Vincent. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian Vincent. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectiva. In: MARINHO, Marides; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 11-36.

VICTOR, Abílio. **Poema Pitoco**. [S.l.: s.n.;19--]. Disponível em: <<http://www.culturacaipira.com>>. Acesso em: 26. fev. 2018.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, B. Angela. Letramento e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: Um balanço da Produção Científica. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio/ago. 2013.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. 2. ed. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE

Apêndice A

Questionário direcionado ao professor da EJA

**QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO PROFESSOR DA EJA
ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES**

- 01) Como iniciou a sua trajetória na EJA?
- 02) Qual é a sua concepção de EJA?
- 03) Qual é (foi) o seu vínculo com os educandos e a Escola Municipal Zumbi dos Palmares?
- 04) Como define os educandos da modalidade EJA da Escola Municipal Zumbi dos Palmares?
- 05) Como enxerga o Projeto - *Leitura e Contação de Histórias na EJA: um diálogo entre diferentes práticas de letramento?*
- 06) Antes de receber o projeto, os educandos participavam de leituras e contação de histórias fora da sala de aula?
- 07) Acredita que a leitura e a contação de histórias, bem como a *roda de conversa (momento de diálogo após cada leitura e contação)*, podem favorecer um ensino crítico de Língua Portuguesa na EJA?
- 08) Alguma sugestão, crítica e/ou observação em relação ao projeto?
- 09) Quais são as suas expectativas em relação ao futuro da modalidade?

ANEXOS

ANEXO A

Declaração da Secretaria Municipal de Educação



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ
Secretaria Municipal de Educação

Ofício nº 1041/18 – GAB/SME

Londrina, 25 de maio de 2018.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

ASSUNTO: Autorização de pesquisa

Prezada Senhora,

Declaramos que nós da Secretaria Municipal de Educação, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “A Contação de Histórias na EJA: um diálogo com diferentes práticas de letramento”, sob a responsabilidade de Poliana Rosa Riedlinger Soares, nas dependências da Escola Municipal Zumbi dos Palmares, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 30 de abril de 2019.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão registros de observações nos eventos de contações de histórias para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

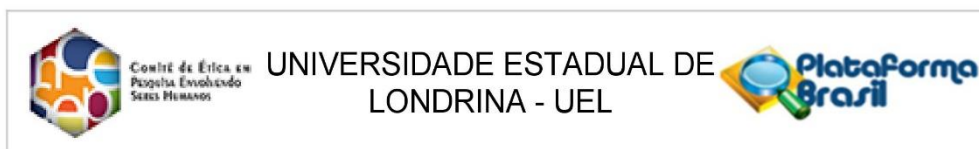

Maria Tereza Paschoal de Moraes
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Maria Tereza Paschoal de Moraes
Secretária Municipal de Educação
Dec. 01/17 de 01/01/2017

Página 1 de 1
sme/gef/smsr

ANEXO B

Parecer Consubstanciado do CEP - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EJA: UM DIÁLOGO COM DIFERENTES PRÁTICAS DE LETRAMENTO.

Pesquisador: POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 91848518.6.0000.5231

Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.171.333

Apresentação do Projeto:

O trajeto da educação de Jovens e adultos (EJA) é estritamente vinculado a questões ideológicas e de poder, tendo sido guiada durante muitos anos por uma concepção paternalista e marcada por um histórico de estigmatização, trazendo, de um lado os responsáveis pelo progresso da nação – alfabetizados e, do outro, aqueles tidos como incapazes de pensar por si próprios – analfabetos. Neste sentido, ao reconhecer que essa é uma modalidade de ensino complexa, pois assume dimensões que ultrapassam a questão educacional, a pesquisa tem como objetivo, através de um projeto piloto em uma Escola da rede Municipal de Londrina, apresentar experiências de Contação de Histórias como um evento de letramento que dialoga com o saber cotidiano dos educandos e com outras práticas sociais relacionadas a suas histórias de vida. Assim, o presente trabalho

justifica-se pela escassez de discussão nessa perspectiva, bem como pela relevância de uma abordagem afirmativa que dialogue com o universo social e cultural desses alunos, abrindo espaço para a utilização de distintas práticas de letramento em contexto escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Apresentar experiências de Contação de Histórias como um evento de letramento que dialoga com o saber cotidiano dos educandos e com outras práticas sociais relacionadas a suas histórias

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

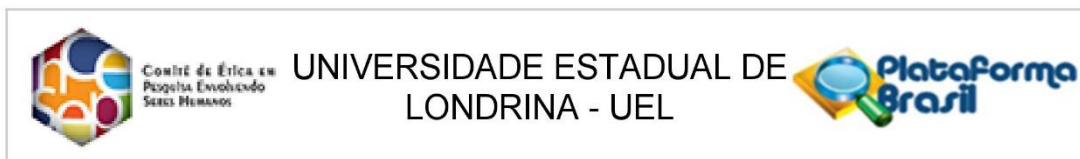
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.171.333

de vida.

Objetivo Secundário:

Discutir a teoria dos Novos Estudos do Letramento relacionando com as práticas de ensino e Contação de histórias na EJA; bem como relatar experiências de Contação de Histórias através de um diário e de campo e registros fotográficos; analisar os dados/informações coletadas em discussão com o referencial teórico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A apresentação dos Riscos e Benefícios estão em consonância com as Resoluções da CNS/CONEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos a atualidade e pertinência da temática a ser explorada pela pesquisa. Outro aspecto que merece destaque está no fato da pesquisadora ter constituído como objeto o campo da metodologia de ensino, e para além disso, ter eleito como participantes/público alvo da pesquisa os estudantes do EJA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão em consonância com as determinações da resolução CONEP.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma observação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.171.333

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1141123.pdf	10/02/2019 16:37:11		Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA.docx	10/02/2019 16:35:08	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_EJA.docx	10/02/2019 16:08:46	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLE_EJA.doc	10/02/2019 15:32:34	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	18/06/2018 10:25:57	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Declaração do Patrocinador	Autorizacao_Secretaria_Municipal_Educao.pdf	18/06/2018 09:45:16	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 26 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Clisia M. Carreira
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**A Contação de Histórias na EJA: um diálogo com diferentes práticas de Letramento**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **Contação de Histórias na EJA: um diálogo com diferentes práticas de Letramento**, a ser realizada na Escola Municipal Zumbi dos Palmares. O objetivo da pesquisa é apresentar experiências de Contação de Histórias como um evento de letramento que dialoga com o saber cotidiano dos alunos na modalidade de ensino EJA. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: através da observação - as falas, ações, movimentos e expressões corporais envolvendo a contação de histórias, serão registrados em um diário de campo pela pesquisadora, bem como o registro fotográfico dos participantes durante o evento.

Ao considerar que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos seus participantes, a presente pesquisa atenta-se ao que prevê a Resolução 510/16. Assim, a pesquisadora está atenta aos riscos que a pesquisa pode acarretar, como a possibilidade de constrangimento ou algum dano imaterial aos participantes da pesquisa diante dos instrumentos da geração de dados.

Para tanto serão adotadas medidas de precaução e proteção, como: resguardo das informações obtidas e proteção contra a sua revelação não autorizada; direito do participante de manter o controle sobre as suas escolhas e informações pessoais; direito de participar, continuar, retirar-se da pesquisa em qualquer momento ou de participar sem que a sua imagem seja fotografada; bem como de retirar o consentimento para uso de quaisquer de seus dados para realização do estudo. Diante de qualquer desconforto o participante será prontamente ouvido e amparado pela pesquisadora, em atenção o disposto no Art. 2.II da resolução 510/16.

A pesquisadora se compromete, após a análise dos dados, em apresentar os resultados aos seus participantes e instituição, esse retorno será dado antes mesmo da publicação do estudo. Esclarecemos ainda, que não há remuneração por sua participação. No entanto, os benefícios esperados são: fortalecer a modalidade de ensino EJA, gerar rupturas, invenções e movimentos essenciais nas formas de pensar e agir, voltadas aos interesses, desejos e necessidades dos alunos. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá entrar em contato: Poliana Rosa Riedlinger Soares, Av: Inglaterra - 921, telefone: (43) 3343-2729 ou (43)9 98479944. e-mail: polianarrs@hotmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Londrina, 28 de maio de 2018.

Pesquisador Responsável RG:10140251-7

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO D

Questionário Marco Situacional da Comunidade Escolar

MARCO SITUACIONAL DA COMUNIDADE ESCOLAR:
FAMÍLIAS**Questionário Socioeconômico e Cultural****Identificação:**

NOME DO ALUNO (A): _____

SEXO: () M () F

IDADE: _____ NATURALIDADE: _____

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____

ESTADO: _____ CEP: _____

TELEFONES PARA _____

CONTATO: _____

***1. COM QUEM VOCÊ MORA ATUALMENTE?**

- () COM OS PAIS
 () COM A MÃE
 () COM O PAI
 () COM OS AVÓS
 () COM IRMÃOS QUANTOS? _____
 () COM ESPOSO(A)
 () COM FILHOS QUANTOS? _____
 () OUTROS PARENTES
 () COM RESPONSÁVEL? QUEM _____

2. QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA?
_____**3. POSSUI IRMÃOS/FILHOS/NETOS QUE ESTUDAM NESTA ESCOLA?**

() NÃO. () SIM.

EM QUAL ANO DE ENSINO?

() P4	() 3º ANO
() P5	() 4º ANO
() 1º ANO	() 5º ANO
() 2º ANO	

***5. PROFESSA ALGUMA RELIGIÃO?**

CRISTÃ: () CATÓLICA () EVANGÉLICO

() ESPÍRITA () BUDISTA

() JUDEU

() MULÇUMANO

() MATRIZ AFRICANA: _____

() NÃO PROFESSA RELIGIÃO

() OUTRA: _____

6. FAIXA ETÁRIA DO PAI OU RESPONSÁVEL?

() 27 À 35 ANOS () 56 À 65 ANOS

() 36 À 45 ANOS () 66 OU MAIS ANOS

() 46 À 55 ANOS () NENHUMA DAS ALTERNATIVAS

7. FAIXA ETÁRIA DA MÃE OU RESPONSÁVEL?

() 27 À 35 ANOS () 56 À 65 ANOS

() 36 À 45 ANOS () 66 OU MAIS ANOS

() 46 À 55 ANOS () NENHUMA DAS ALTERNATIVAS

8. COMO O PAI (OU RESPONSÁVEL) SE DECLARA QUANTO A ETNIA?

() BRANCO () AMARELO

() () INDÍGENA

AFRODESCENDENTE () NENHUMA DAS ALTERNATIVAS

() PARDO

9. COMO A MÃE (OU RESPONSÁVEL) SE DECLARA QUANTO A ETNIA?

() BRANCO () AMARELO

() () INDÍGENA

AFRODESCENDENTE () NENHUMA DAS ALTERNATIVAS

() PARDO

10. QUAL O GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI (OU RESPONSÁVEL)?

() NENHUM ANO DE ESTUDO

() ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO (MENOS QUE A 8ª SÉRIE)

() ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO (ATÉ A 8ª SÉRIE)

() ENSINO MÉDIO COMPLETO

() ENSINO MÉDIO INCOMPLETO

() SUPERIOR COMPLETO

11. QUAL O GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE (OU RESPONSÁVEL)?

() NENHUM ANO DE ESTUDO

() ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO (MENOS QUE A 8ª SÉRIE)

() ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO (ATÉ A 8ª SÉRIE)

() ENSINO MÉDIO COMPLETO

() ENSINO MÉDIO INCOMPLETO

() SUPERIOR COMPLETO

() SUPERIOR INCOMPLETO

() NENHUMA DAS ALTERNATIVAS

***12. POSSUI ALGUM FAMILIAR (PAIS, TIOS, AVÓS, FILHOS) ANALFABETO?**

() SIM () NÃO

QUAL BAIRRO RESIDE? _____

13. O PAI POSSUI NECESSIDADE ESPECIAL (DEFICIÊNCIA)?

() SIM. ESPECIFIQUE _____

() NÃO.

() NENHUMA DAS ALTERNATIVAS

14. A MÃE POSSUI NECESSIDADE ESPECIAL (DEFICIÊNCIA)?

() SIM.

ESPECIFIQUE _____

() NÃO.

() NENHUMA DAS ALTERNATIVAS

***15. QUAL O TIPO DE LEITURA OU MEIO DE COMUNICAÇÃO QUE É UTILIZADO PARA SE MANTER ATUALIZADO?**

- () JORNAIS
() REVISTAS
() LIVROS
() TELEVISÃO
() INTERNET (JORNAIS E REVISTAS)
() INTERNET (REDES SOCIAIS)
() RÁDIO

***16. QUAL É A RENDA TOTAL DE SUA FAMÍLIA?**

- () MENOS R\$ 998,00.
() R\$ 998,00 (SALÁRIO MÍNIMO).
() DE R\$ 998,00 A R\$ 1.996,00.
() DE R\$ 1.997,00 A R\$ 4.990,00.
() MAIS QUE R\$ 4.991,00.

17. QUAL O TIPO DE ATIVIDADE QUE O PAI EXERCE (OU RESPONSÁVEL)?

- () NA ÁREA DO COMÉRCIO
() NA ÁREA DA INDÚSTRIA
() SERVIÇOS PÚBLICOS
() CONSTRUÇÃO CIVIL
() TRABALHOS DOMÉSTICOS
() AUTÔNOMO
() NÃO TRABALHA ATUALMENTE
() NENHUMA DAS ALTERNATIVAS

18. QUAL O TIPO DE ATIVIDADE QUE A MÃE EXERCE (OU RESPONSÁVEL)?

- () NA ÁREA DO COMÉRCIO
() NA ÁREA DA INDÚSTRIA
() SERVIÇOS PÚBLICOS
() CONSTRUÇÃO CIVIL
() TRABALHOS DOMÉSTICOS
() AUTÔNOMO
() NÃO TRABALHA ATUALMENTE
() NENHUMA DAS ALTERNATIVAS
QUANTAS HORAS TRABALHA? _____

19. QUAL O TIPO DE MORADIA DE SUA FAMÍLIA?

- () CASA DE ALVENARIA
() CASA DE MADEIRA
() CASA MISTA
() APARTAMENTO
() OUTROS QUAL? _____

*OBS: O TERMO CASA ENTENDE-SE CASA TÉRREA, ASSOBRADADA OU GEMINADA.

20. A MORADIA EM QUE A FAMÍLIA RESIDE É:

- () EMPRESTADA OU CEDIDA.
() ALUGADA.
() PRÓPRIA EM PAGAMENTO.
() PRÓPRIA JÁ QUITADA.

21. COMO VOCÊ REALIZA O TRAJETO ATÉ A ESCOLA?

- () SOZINHA(O)
() ACOMPANHADA(O) POR UM RESPONSÁVEL
() OUTROS _____

22. PARA IR À ESCOLA VOCÊ UTILIZA MEIO DE TRANSPORTE? () NÃO. () SIM. ESPECIFIQUE

- () BICICLETA
() MOTO
() CARRO
() ÔNIBUS
() VANS DE TRANSPORTE ESCOLAR.

23. A FAMÍLIA É BENEFICIÁRIA DE ALGUM PROGRAMA SOCIAL? () NÃO. () SIM. ESPECIFIQUE

- () BOLSA FAMÍLIA
() LUZ PARA TODOS
() LEITE DAS CRIANÇAS
() BPC (BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL)
() OUTRO _____

24. O QUE PODERIA SER MELHORADO EM NOSSA ESCOLA PARA ATENDER VOCÊ E SUA FAMÍLIA?

***25. QUAL SUA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO À ESCOLA:**

26. COMO VOCÊ SE DECLARA QUANTO À ETNIA?

- () BRANCO () AMARELO
() () INDÍGENA
AFRODESCENDENTE () NENHUMA DAS ALTERNATIVAS
() PARDO

27. VOCÊ POSSUI ALGUMA DOENÇA OU DEFICIÊNCIA?

- () SIM. () NÃO.
() DIABETES () AUDITIVA
() PRESSÃO ALTA () MOTORA
() VISUAL () OUTRA
QUAL: _____

28. QUAL O TIPO DE ATIVIDADE QUE VOCÊ EXERCE?

- () NA ÁREA DO COMÉRCIO
() NA ÁREA DA INDÚSTRIA
() SERVIÇOS PÚBLICOS
() CONSTRUÇÃO CIVIL
() TRABALHOS DOMÉSTICOS
() AUTÔNOMO
() NÃO TRABALHA ATUALMENTE
QUANTAS HORAS TRABALHA? _____

29. VOCÊ É PENSIONISTA? () SIM. () NÃO.

30 – CASO TENHA ESTUDADO ANTERIORMENTE, QUAL MOTIVO O(A) LEVOU A DESISTIR?

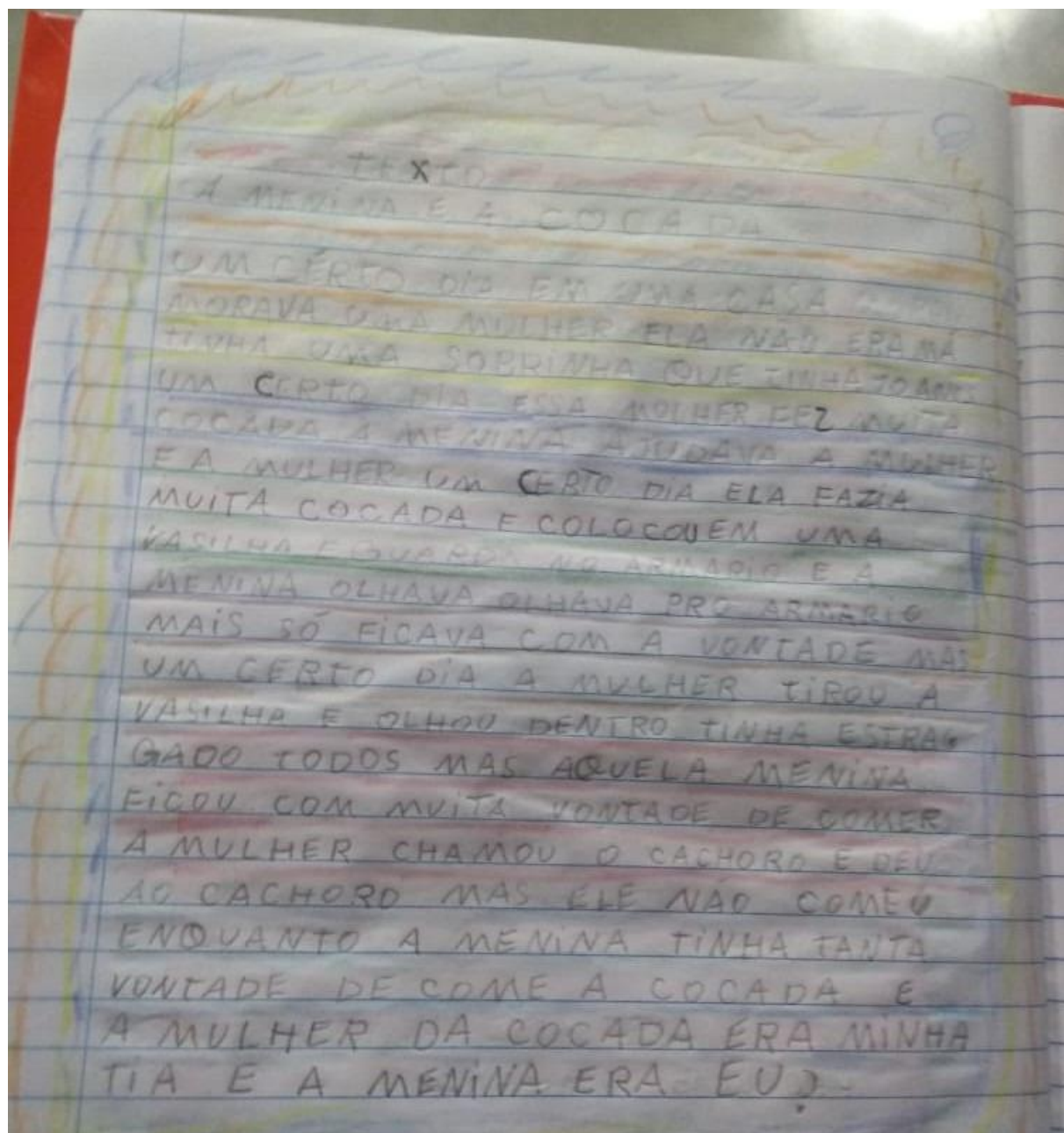
- () PROBLEMAS FAMILIARES () DESEMPREGO
() PROBLEMAS DE SAÚDE () DESMOTIVAÇÃO
() DISTÂNCIA DA ESCOLA () OUTROS
QUAIS? _____

31. POR QUE VOCÊ VOLTOU A ESTUDAR?

- () PARA APRENDER A LER E ESCRIVER () PARA LER A BÍBLIA
() PARA CONSEGUIR TRABALHO () PARA ADQUIRIR MAIS CONHECIMENTOS
() OUTROS QUAIS?

ANEXO E

Produção escrita da educanda – Texto: A menina e as cocadas



ANEXO F

Poema Pitoco de Abílio Victor (Nhô Bentico)

Pitoco era um cachorrinho
 Qu'eu ganhei do meu padrinho
 Numa noite de Natá
 Era esperto, bem ativo,
 Tinha dois zóio bem vivo
 Sartano de lá pra-cá.

Deminhã cedo, quando me levantava,
 Pitoco é que me acordava
 C'os latido, sem pará
 Me fazia tanta festa,
 Me lambia minha testa,
 Chegava intê me bêjá.

E domingo, bem cedinho,
 eu pegava o meu bodoquinho,
 os pelote no emborná,
 Pitoco corria na frente,
 dano sarto de contente,
 rolando nos capinzá.

Era dumingo de mês
 e dia de Santa Ineis
 tinha festa no arraiá.
 Minha mãe, as criançada
 tudo de rôpa trocada,
 na capela foi rezá;
 fugino por ôtra estrada
 c'o Pitoco fui caçá.

Hoje, dói a minha consciência,
 da minha desobediência
 em não podê le sarvá.

Pitoco latia... latia,
 de tanta alegria,
 sem nada podê cismá.
 Eu tacava um pelote,
 fazendo virá cambóte
 um pobre cará-cará.

De repente – fiquei co'arma fria
 Gritei pr'a Virge Maria,
 que podia me sarvá.
 Uma urutu das dorada,
 num gaio dipindurada
 tava pronta pra sartá!

Pitoco ficô arripiado,
 Ficô c'o zóio vidrado
 deu um sarto mortá:
 Se cumbateu c'a serpente,
 Arrepicô tuda de dente,
 Mas num pôde se escapá.

Pitoco morreu latino,
 O seu zoinho tão lindo,
 Foi fechano devagá;
 Parecia intê que ria
 da minha patifaria
 De num podê lhe sarvá.

E nesse mundo tão ôco,
 Onde os amigo são pôco,
 dispois que morreu Pitoco
 nunca mais achei ôtro iguá!