



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES

**LEITURA E COMPARTILHAMENTOS NA EJA:
AS SUBJETIVIDADES NA CONSTRUÇÃO DOS FIOS
AFETIVOS**

Londrina
2025

POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES

**LEITURA E COMPARTILHAMENTOS NA EJA:
AS SUBJETIVIDADES NA CONSTRUÇÃO DOS FIOS
AFETIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima.

Londrina
2025

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

S676I Soares, Poliana Rosa Riedlinger .
LEITURA E COMPARTILHAMENTOS NA EJA: : AS SUBJETIVIDADES NA
CONSTRUÇÃO DOS FIOS AFETIVOS / Poliana Rosa Riedlinger Soares. -
Londrina, 2025.
260 f.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em Estudos da Linguagem, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Tese. 2. Leitura Literária - Tese. 3.
Subjetividades - Tese. I. Lima, Sheila Oliveira . 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 COMPARTILHAMENTOS NA EJA:
AS SUBJETIVIDADES NA CONSTRUÇÃO DOS FIOS
AFETIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina — UEL

Prof.^a Dr.^a Margarida da Silveira Corsi
Universidade Estadual de Maringá
Paraná — UEM

Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
— UTFPR

Prof.^a Dr.^a Sonia Pascolati
Universidade Estadual de Londrina — UEL

Prof.^a Dr.^a Vanderléia da Silva Oliveira
Universidade Estadual do Norte do
Paraná — UENP

Londrina, 18 de junho de 2025.

À Universidade pública, gratuita e de qualidade,
por possibilitar que pessoas historicamente
segregadas dos sistemas de ensino sejam
protagonistas na produção do conhecimento.

Às educandas mães da EJA. Retomar os
estudos com uma criança no colo é o ato mais
corajoso que pude presenciar em sala de aula.

Ao meu filho Francisco, que chegou ao mundo
durante esta pesquisa, fortalecendo a minha
esperança na construção de um mundo mais
digno, justo e humano.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só se concretizou com o apoio e a colaboração de muitos.

Assim, sou grata:

Aos educandos da Educação de Jovens e Adultos, participantes da pesquisa, por todo acolhimento e disponibilidade. Obrigada por compartilharem suas leituras de mundo e fortalecerem a minha busca por uma EJA com mais qualidade e equidade.

Aos professores participantes da pesquisa, por todo apoio, envolvimento e prontidão em contribuir com este estudo. Agradeço todas as sugestões, os diálogos espontâneos e as entrevistas concedidas.

Ao diretor e à vice-diretora da escola onde a pesquisa foi realizada, por acreditarem que mudanças são possíveis e que a educação com qualidade é um direito de todos.

À minha professora e orientadora, Sheila Oliveira Lima, por toda generosidade, orientação e conhecimento compartilhado. Guardo na memória a primeira aula sua, no ano de 2013, quando eu ainda era discente da graduação. Por meio das suas aulas eu pude vivenciar, mesmo sem refletir teoricamente sobre a questão, que a aprendizagem se constrói por meio dos afetos. Sua postura humana alinhada ao rigor científico contribuiu não só para a concretização desta pesquisa, mas também para a minha formação ética enquanto professora e pesquisadora.

À professora Sonia Pascolati, que realizou contribuições importantes na banca da qualificação e prontamente se dispôs a participar da banca da defesa, com um olhar crítico e sensível, atento a cada detalhe da pesquisa. Muito obrigada!

À professora Vanderléia da Silva Oliveira, por estar presente na banca da qualificação, quando ainda faltava um percurso considerável de escrita da pesquisa e, ainda assim, com um olhar generoso e crítico trouxe contribuições de grande importância. Obrigada por aceitar estar conosco na banca da defesa desta tese.

À professora Marilu Martens Oliveira, por generosamente aceitar o convite para a banca de defesa desta tese, dispondo de seu tempo e compartilhando os seus conhecimentos.

Meu sincero agradecimento.

À professora Margarida da Silveira Corsi, que generosamente aceitou o convite para a banca de defesa, realizando importantes contribuições. Muito obrigada!

À professora Bruna Carolini Barbosa, por quem tenho grande admiração. Professora e pesquisadora engajada nas questões sociais, com amplo conhecimento sobre os estudos do letramento.

Aos professores do PPGEL, agradeço todo o conhecimento compartilhado durante o percurso da Pós-Graduação.

Às bibliotecárias e funcionários da Biblioteca Setorial de Ciências Humanas da UEL, por me receberem diariamente, durante meses seguidos, com tanta prestatividade.

À minha mãe, Maria Lúcia Riedlinger, por todo incentivo e apoio, especialmente nos momentos em que pôde estar com o Francisco. Agradeço por me ensinar, desde muito cedo, a não desistir diante das dificuldades.

À minha sogra, Iraci Aparecida Berto de Lazari, por acalantar as minhas angústias com calma e sabedoria.

Às minhas irmãs Mayara e Amanda, as primeiras “alunas” da minha vida. Com vocês duas eu aprendi que as leituras de mundo e de palavras deixam marcas permanentes.

Ao meu primo Lucas Henrique, minha referência de leitor e pesquisador. Obrigada por toda escuta, apoio e disponibilidade, pelas conversas prazerosas sobre poemas, leituras e filmes.

Ao meu companheiro de vida, Diego de Lazari, por ter segurado firme em minhas mãos nos momentos mais difíceis. Quando eu cheguei a acreditar que seria impossível conciliar o trabalho e a maternidade com a pesquisa, você me encorajou com demonstração de amor e cuidado. Obrigada por suprir as minhas longas ausências com o Francisco e ser esse pai incrível. Jamais me esquecerei das suas repetidas palavras no auge do meu cansaço e da minha fragilidade: “você é uma mãe maravilhosa e uma pesquisadora competente”.

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, dessa forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (Paulo Freire, 1996, p. 123).

SOARES, Poliana Rosa Riedlinger. **Leitura e compartilhamentos na EJA: as subjetividades na construção dos fios afetivos**. 2025. 260 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem o seu percurso histórico caracterizado por políticas públicas descontínuas e marcado por uma concepção de ensino paternalista. Nesse cenário, os educandos jovens, adultos e idosos acabam sendo “os pensados” e não “os pensadores” no processo de ensino e aprendizagem. As singularidades, os desejos e anseios dos educandos são ignorados, fazendo com que assumam o falso discurso do outro, de que “nada sabem”. Assim, a presente tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, na área de Linguagem e Educação, propõe-se a evidenciar de que modo a leitura possibilita a implicação subjetiva, os desejos e anseios dos educandos da EJA? bem como verificar de que modo a abertura de espaços para as subjetividades, a partir da leitura literária, reflete no processo de ensino e aprendizagem? Por meio de um projeto de leitura desenvolvido nos anos iniciais da modalidade, realizou-se a seleção e análise de três eventos de leitura e um evento com foco na oralidade dos educandos. Com amparo nos métodos da pesquisa-ação e do Paradigma Indiciário, há o detalhamento da mediação das leituras realizadas e o posicionamento subjetivo dos educandos em diálogo com o referencial teórico adotado. Além da pesquisa de campo, é apresentado um levantamento bibliográfico e análises de documentos normativos relacionados aos temas discutidos. Diante dos principais resultados, destaca-se a potencialidade da leitura literária na EJA. Constata-se que oferecer espaço para as subjetividades dos educandos traz reflexos positivos na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a formação de um posicionamento crítico e reflexivo. Defende-se que a mediação de leitura necessita do que denominamos de *fio afetivo*, na implicação de que o encontro intersubjetivo tramado pelos afetos é determinante para a aprendizagem do educando da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Leitura Literária; Subjetividades.

SOARES, Poliana Rosa Riedlinger. **Reading and sharing in Youth and Adult Education: subjectivities in the construction of affective threads.** 2025. 260 f. Thesis (PhD in Language Studies) — State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

The history of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil is marked by discontinuous public policies and a paternalistic approach to teaching. Within this framework, young, adult, and elderly learners are positioned as passive recipients (as the object of thought) rather than as active agents (the subject who thinks) in the teaching-learning process. The learners' singularities, desires, and aspirations are often overlooked, leading them to internalize the false discourse that they "know nothing". This dissertation, part of the Graduate Program in Language Studies at the State University of Londrina, within the field of Language and Education, aims to highlight the subjective engagement of EJA (Phase I) learners through literary reading practices and to examine the impact of this engagement on their learning process. Drawing on a reading project implemented during the early years of the program, we selected and analyzed three reading events, and one event centered on learners' oral expression. Based on the methodologies of study-action (Thiollent, 1986) and the paradigm of knowledge evidentiary (Ginzburg, 1989; Tfouni & Pereira, 2018), we provide a detailed account of the reading mediation processes and the learners' subjective positioning, in dialogue with the theoretical framework adopted. In addition to the field research, we present a bibliographic review and analysis of official documents relevant to the discussed themes. Among the main findings, we highlight the transformative potential of literary reading within EJA. The research demonstrates that creating space for learners' subjectivities positively impacts their reading and writing skills, as well as fosters the development of critical and reflective thinking. We argue that reading mediation must involve what we call an *affective thread*, based on the premise that the intersubjective encounter woven through affect is fundamental to the learning process of EJA students.

Key-words: Youth and Adult Education (YAE); Literary Reading; Subjectivities.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1-	Leitura do livro <i>O bordado encantado</i> , de Edmir Perrotti	144
Imagem 2-	Bordado feito pelos educandos e escrita coletiva da leitura realizada	155
Imagem 3-	Primeira leitura pós pandemia.....	159
Imagem 4-	Apreciação da obra <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> , de Carolina Maria de Jesus	175
Imagem 5-	II Noite de Contos e Causos da EJA	191
Imagem 6-	Inauguração do espaço de leitura Carolina Maria de Jesus	216
Imagem 7-	Registro dos nomes na geladeira com os livros.	218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Visão geral das Dissertações encontradas.....	116
Quadro 2-	Elementos estruturantes da transmissão vocal	160

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	23
3	EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EJA: AS PALAVRAS DO POVO, GRÁVIDAS DE MUNDO	54
4	LEITURA: SINGULARIDADES E COMPARTILHAMENTOS	71
4.1	A literatura na construção de si: as subjetividades em ação	80
4.1.1	Alguns impasses no acesso à leitura e à literatura na EJA.....	91
4.2	Mediação de leitura e contação de histórias: tecelagem dos fios afetivos	102
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	112
5.1	Apresentação da escola e dos participantes da pesquisa	127
5.1.1	Apresentação do Projeto de Leitura e Contação de Histórias	135
6	LER, CONTAR, OUVIR E COMPARTILHAR: A PESQUISA DE CAMPO	139
6.1	<i>O Bordado Encantado</i>, de Edmir Perrotti: os fios que tecem a vida e a narrativa	140
6.2	Enquanto um de nós tiver história, seremos sempre a EJA: histórias para <i>Esperar E Esperançar</i>	156
6.3	<i>Quarto de Despejo</i>, de Carolina Maria de Jesus: somos todos bitita	173
6.4	II Noite de contos e causos da EJA: a linguagem expressiva e a manutenção da tradição oral	190
7	REIVINDICAÇÃO POR UM ESPAÇO DE LEITURA PARA EJA	206
7.1	Experiência do retorno aos participantes da pesquisa e algumas considerações sobre a questão ética	220

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
	REFERÊNCIAS	239
	APÊNDICES.....	253
	APÊNDICE A — Roteiro das entrevistas semiestruturadas utilizada com os gestores da escola.....	254
	APÊNDICE B — Roteiro para a entrevista semiestruturada realizada com o professor e coordenador da EJA	255
	APÊNDICE C — Roteiro para a entrevista semiestruturada realizada com a educanda da EJA.....	256
	ANEXOS	257
	ANEXO A — Declaração da Secretaria Municipal de Educação	258
	ANEXO B — Parecer do Comitê de Ética da UEL	259

INTRODUÇÃO

Ao revisitar as minhas memórias mais antigas, escuto um verso sonoramente decorado: “Adeus, sombra das ramadas/ Cantigas do rouxinol/ Ai, festa das madrugadas/ Doçuras do pôr-do-sol”. Durante a minha infância, o meu pai contava algumas histórias antes de dormir, dentre elas estava um poema, às vezes contado, às vezes cantado. O eu-lírico era uma flor, que narrava a sua vida, ao passo que era levada para as águas do mar. Anos mais tarde, concluí que grande parte das narrativas contadas pelo meu pai faziam parte da literatura brasileira, sonoramente memorizadas e transmitidas para nós, suas filhas, a seu modo de contar.

Dissemelhante dessa figura paterna, lembro-me de um pai trabalhador braçal, cortador de cana e que vivia a repetir: “estudem para não ficarem assim, sem saber nada como o seu pai”; “a culpa foi minha, não gostava de estudar, por isso não consegui ir adiante”. Como era possível a pessoa que realizava cálculos matemáticos com tamanha destreza, que contava histórias fascinantes, memorizadas, inventadas, recriadas, ser a mesma que nada sabe, ocupando uma posição aviltada? Tal indagação, de algum modo, permaneceu viva em mim, assim como a musicalidade do poema “A flor e a fonte” em minha formação leitora inicial.

Dito isso, deixo transparecer traços da minha própria subjetividade, que, contrários a uma perspectiva positivista, entrelaçam-se com a investigação científica. Assim como o recorrente discurso de meu pai, o educando jovem, o adulto e o idoso que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade considerada adequada, acabam por assumir o que Freire (1982, p. 54) denomina “autodesvalia”, resultado da introjeção de como os opressores o enxergam. A culpabilização por todos os interditos da vida, como não saber ler e escrever, recai somente sobre o sujeito, isentando o Estado da sua responsabilidade social. Assim, o educando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se sente apto a partilhar do diálogo social, a colocar os seus saberes no centro do processo de ensino e aprendizagem, a compartilhar as suas experiências, pois se sabe visto sempre como aquele que nada sabe em relação ao outro, a quem deve sempre escutar.

Essa posição assujeitada do educando da EJA está vinculada ao trajeto político e histórico da modalidade, um percurso marcado por passos descontínuos e pela ausência de políticas públicas específicas (Paiva, 1983). As principais campanhas e programas voltados para a modalidade pautaram-se na formação de sujeitos produtivos e a alfabetização era entendida como um processo vinculado unicamente à decodificação do código escrito. A língua, então, compreendida como um sistema neutro e a escrita como um meio de ascensão social e evolução cognitiva, assumindo centralidade uma concepção hegemônica de letramento.

No entanto, importantes estudos têm buscado, no contexto prático de sala de aula, romper com esse constructo histórico (Brito, 2016; Cardoso, 2021; Netzel, 2021; Rodrigues, 2018; Souza, 2019), designando ao educando da EJA o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, como detentor de saberes, fortalecendo uma concepção crítica na modalidade, com ações que almejam alguma transformação da realidade.

Já na década de 1950, o educador Paulo Freire rompe com as ideias e campanhas anteriores que enxergavam a pessoa não alfabetizada como incapaz, como aquela que precisa sair da ignorância, inconsciente de suas escolhas. Destoante das iniciativas então vigentes, muitas vezes importadas e controladas por agências de outros países, que destinavam ao educando adulto os mesmos métodos utilizados para alfabetizar as crianças, o educador brasileiro defende uma perspectiva de educação progressista, servindo como inspiração para programas de alfabetização de adultos e educação popular.

Para Paulo Freire (1982, 1996), é preciso partir do conhecimento prévio do educando, já que ele não é um recipiente coisificado a ser preenchido, mas um ser histórico e que elabora cultura. Nessa perspectiva, as particularidades, as experiências e os saberes do jovem, adulto e idoso são pontos indispensáveis para adentrar o trabalho com os conteúdos escolarizados.

Ainda que o golpe cívico-militar de 1964 tenha gerado uma ruptura drástica em relação aos primeiros avanços em direção à educação de jovens e adultos e movimentos de educação popular, como o exílio de Paulo Freire e a implementação de programas conservadores e paternalistas (Paiva, 1983; Soares; Galvão, 2005), podemos afirmar que pela primeira vez as atenções haviam sido direcionadas não somente para os programas e as metodologias,

mas sobretudo para as especificidades do educando jovem, adulto, idoso, muitas vezes trabalhador, que não teve acesso à escolarização na idade considerada própria.

Em um encontro do professor e pesquisador Miguel Arroyo com um grupo de educadores, tendo como ponto central da discussão a educação que deve ser ofertada aos jovens e adultos da classe trabalhadora na atualidade (Lourenço; Piunti; Cordeiro, 2022), enfatizou-se a importância em conhecermos, enquanto educadores, quem são os sujeitos da EJA, a necessidade em nos aproximarmos dos educandos por meio de uma perspectiva que supere a visão escolarizada. Centralizar os olhares para o educando é, segundo Arroyo, o caminho para pensarmos a educação na modalidade.

Reconhecer as subjetividades e singularidades dos educandos da EJA acaba por ser uma das dificuldades enfrentadas pelos professores da modalidade e também desconhecida ou subestimada por mediadores de leitura (Netzel, 2021; Petit, 2013). Tal questão muitas vezes fica relegada a um segundo plano, o que constitui uma problemática, pois as preocupações de todos envolvidos com a educação estão voltadas para outras demandas, como o currículo, o tempo, o espaço (Lourenço; Piunti; Cordeiro, 2022).

As exigências normativas reservam pouco ou nenhum espaço para que os educandos compartilhem as suas narrativas e experiências, de modo que verbalizem os seus desejos, anseios, e as suas subjetividades sejam colocadas em cena, o que acaba por reforçar a ideia de incapacidade, introjetada nos educandos durante todo percurso histórico. Consequentemente, o educando da EJA se coloca numa posição passiva no processo de aprendizagem da leitura e escrita, imobilizado diante de um posicionamento crítico e reflexivo.

Antítese ao contexto acima descrito, está a potencialidade da leitura literária, capaz de afetar o sujeito e propiciar a experiência da simbolização, elevando a capacidade de fabulação e a elaboração de novas representações de si e de seus desejos. A literatura, enquanto um bem imprescindível e responsável pela humanização do homem (Candido, 2004), abre espaço para que as subjetividades, o que há de mais singular de cada sujeito, sejam colocadas em evidência.

A mediação da leitura literária deve ser condizente com uma perspectiva que possibilite a implicação das subjetividades, possibilitando não só a

compreensão, mas a fruição do texto. Por isso, consideramos de extrema relevância a relação intersubjetiva entre educandos e professores mediadores de leitura, tecendo o que denominamos de *fio afetivo*, caracterizado pelo enredamento das experiências leitoras do professor com a dos alunos, fundando uma experiência inédita e urdida pelos afetos.

Nesse contexto, expomos o problema que constatamos em turmas da EJA nos anos iniciais (etapas I, II e III, correspondentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental): a demanda do contexto escolar oferece espaço para que as subjetividades dos educandos da EJA (fase inicial) sejam colocadas em evidência? Pois, a EJA, composta por homens e mulheres com itinerários de vida e de percurso escolar tão particulares, necessita de práticas que aduzem aspectos subjetivos.

É importante situar em qual contexto tal problema foi observado. No ano de 2017, quando eu ainda era discente do curso de Letras e integrante colaboradora dos projetos de extensão desenvolvidos na UEL e coordenados pela professora doutora Ana Lúcia de Campos Almeida — “Histórias de Letramento: investigando práticas de letramento locais/situadas e a relação com o processo de formação de professores de Língua Portuguesa” (do ano de 2013 a 2015) e “Investigação sobre o processo de letramento na formação inicial e na formação continuada de professores de Língua Portuguesa” (do ano de 2016 a 2019), propusemos a implementação de um projeto na EJA voltado para práticas de leitura e contação de histórias em uma escola periférica no Município de Londrina-PR. Durante o processo de elaboração do projeto, ainda não sabíamos quais eram os principais problemas que circundavam a EJA em determinado contexto local. As nossas hipóteses estavam embasadas nos referenciais teóricos, nas discussões com outros pesquisadores, especialmente da área do letramento, e nos constantes diálogos com docentes da modalidade.

Em face da receptividade dos educandos da EJA, a implementação e o desenvolvimento do projeto, este se vinculou à pesquisa do mestrado no início do ano de 2018. Inicialmente, o objetivo principal foi desenvolver um diálogo entre diferentes práticas de letramento a partir de encontros quinzenais de leitura e contação de histórias, o que acabou por se desdobrar em distintas ações, conforme as demandas que emergiam no percurso. Mesmo após o término da pesquisa da Pós-Graduação, no ano de 2020, o projeto manteve-se vigente

considerando o desejo dos educandos, inclusive reiterados no momento em que os resultados daquela investigação foram apresentados aos educandos.

Nessa nova etapa do projeto, a partir do ano de 2020, enxergamos a importância de oferecermos atenção a uma questão observada durante os encontros de leitura e contação de histórias e que nos causava tamanha inquietação epistemológica: as subjetividades dos educandos da EJA no processo da leitura. Tal observação possibilitou a elaboração de alguns questionamentos iniciais: de que modo a leitura possibilita a implicação subjetiva, os desejos e os anseios dos educandos da EJA? Oferecer espaço para as subjetividades a partir da leitura literária reflete no processo de ensino e aprendizagem do educando da EJA dos anos iniciais? Assim, a nossa hipótese é de que a mediação da leitura literária, enquanto construção de *fiões afetivos*, possibilita que as subjetividades dos educandos da EJA sejam colocadas em evidência e, conseqüentemente, reflita de maneira positiva no percurso de aprendizagem de leitura e escrita.

Desse modo, o principal objetivo desta tese é evidenciar a implicação subjetiva a partir de práticas de leitura literária e a relevância de tal fenômeno para a construção de um percurso de aprendizagem da leitura e da escrita com resultados mais eficazes. Como objetivos específicos, são elencados: a) investigar quais concepções teóricas de letramento e mediação de leitura favorecem aspectos da subjetividade; b) descrever e analisar, com base nos referenciais teóricos e investigação científica, três eventos de leitura e um evento voltado para prática da oralidade, com foco nas subjetividades dos educandos; c) verificar a relação da subjetividade com possíveis transformações no processo de ensino e aprendizagem dos educandos da EJA; d) desenvolver o conceito de *fião afetivo*, a partir das intersubjetividades nas práticas de leitura.

Nesse sentido, a presente tese é uma continuidade da pesquisa do mestrado somente no que se refere à manutenção do projeto de mediação de leitura. Se antes os objetivos estavam direcionados para as práticas de letramento dos educandos, agora, ainda que de certa maneira conectado a elas — pois uma perspectiva ideológica de letramento considera a realidade vivida e os aspectos culturais —, eles se voltam para as subjetividades dos educandos que são colocadas em cena a cada leitura. Em alguns momentos desta tese, considerando a própria dimensão singular quando tratamos um conceito tão

complexo como a subjetividade, compreendemos a necessidade de retomar algumas falas, acontecimentos, situações que ocorreram em período anterior ao início desta pesquisa, mas que se relacionam com ela, de alguma forma, e julgamos importante para o leitor.

Ao nos debruçarmos sobre dois temas tão complexos como a leitura e a subjetividade, incidimos no risco de causar estranhamentos a um possível leitor habituado a pesquisas menos abertas ao diálogo, ao vivido e ao experienciado. Entretanto, conforme será explicitado na metodologia da presente tese, tais percursos metodológicos não anulam a validade e importância da investigação científica, já que estudar é, conforme nos lembra o educador Paulo Freire (1986, p. 67), “assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema”, mais ainda, “estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário”.

Para tratarmos do conceito de subjetividade, buscamos fundamento em Freud e Lacan, na perspectiva de que o sujeito se constitui por meio de uma relação marcada simbolicamente com o Outro, mediada pela linguagem e determinada pelo desejo. Resguardamo-nos da finalidade em não esgotar a teorização dos psicanalistas sobre o tema, dada a sua extensão e complexidade, por isso, valemo-nos de conceitos bases, sobretudo a partir de estudiosos da psicanálise (Fink, 1998; Torezan; Aguiar, 2011; Vallejo, Magalhães, 2008) e que podem, de fato, trazer contribuições para a nossa pesquisa.

Paulo Freire (1982, p. 39) nos lembra que subjetividade e objetividade convivem em permanente dialeticidade, por isso, é importante frisarmos de antemão que a subjetividade não pode ser confundida com subjetivismo. A subjetividade exerce importância na transformação do mundo e da história e negar-lhe, é, segundo o educador, “admitir o impossível: um mundo sem homem”. Já o subjetivismo acaba por reproduzir uma visão ingênua, impedindo o homem de agir e transformar, implicando a visão errônea de que existem “homens sem mundo”, negando uma realidade que é também objetiva.

A partir da área dos Estudos da Linguagem e Educação, em diálogo com a Psicanálise, a fim de alcançar os objetivos anteriormente expostos, a presente tese se organiza da seguinte maneira: na segunda seção, com a finalidade de situar o leitor em relação ao trajeto da EJA no panorama da educação brasileira, realizamos um percurso histórico e político da modalidade (Arroyo, 2007;

Gadotti, 2008; Haddad; Di Pierro, 2000; Paiva, 1983). Buscamos estabelecer uma interface a partir de uma visão mais abrangente, o trajeto da modalidade no contexto nacional, até uma particularizada, considerando as esferas estadual e municipal, bem como expor as principais políticas públicas voltadas para a EJA e os seus reflexos na conjuntura atual da modalidade.

Na terceira seção, apresentamos uma discussão teórica acerca dos Novos Estudos do Letramento (Kleiman, 2005, 2006; Soares, 2009; Street, 2012, 2014), situando a presente pesquisa em uma perspectiva ideológica e estabelecendo um possível diálogo com a Pedagogia Crítica (Freire, 1982, 1986, 1996). Considerando que tais concepções teóricas — na contramão da forma tradicional de conceber o letramento —, pode favorecer a implicação subjetiva do educando da EJA, discorreremos sobre as práticas sociais de leitura e escrita em associação com a história, a cultura e a realidade vivida dos educandos da modalidade, perpassando alguns conceitos importantes da área.

Na quarta seção, “Leitura: singularidades e compartilhamentos”, apresentamos a concepção teórica de leitor e leitura que ampara a presente tese (Colomer, 2007; Freire, 1986; Jouve, 2002, 2013; Martins 1982; Petit, 2019), perpassando diferentes dimensões que envolvem a leitura, especialmente no que se refere à socialização e afetividade. Nas subseções da seção, realizamos um percurso teórico acerca da literatura (Calvino, 2023; Candido, 2004; Lajolo, 1984) e a sua relação com as subjetividades (Bajour, 2023; Petit, 2013), bem como considerações sobre alguns obstáculos no acesso ao livro e à leitura.

Ainda na subseção da quarta seção, realizamos uma discussão teórica sobre mediação de leitura e contação de histórias, por uma perspectiva de valorização da escuta e da sensibilidade (Bajour, 2012, 2023; Petit, 2009, 2010). No reconhecimento de que a mediação é uma experiência conjunta e singular, marcada pela intersubjetividade (Goulart, 2009; Larrosa Bondía, 2002), explicitamos o conceito de *fio afetivo*, que caracteriza as relações de cumplicidade que são construídas nos processos de ensino e aprendizagem por meio das subjetividades compartilhadas.

Na seção quinta, expomos o detalhamento do percurso metodológico da pesquisa. Desse modo, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa interpretativista (Minayo, 1994; Moreira; Callefe, 2006), tendo como método a pesquisa-ação (Thiollent, 1986), em que se destaca a participação da

pesquisadora junto com os educandos e professores participantes. O método possibilitou uma compreensão mais dinâmica dos problemas, das negociações e decisões que ocorreram durante e a partir das práticas de leitura. Na subseção, apresentamos as características da escola onde a pesquisa foi desenvolvida e descrevemos o perfil dos educandos participantes.

Na sexta seção, as atenções se voltam para as análises dos dados coletados a partir da execução do projeto de leitura e contação de histórias, posteriormente interpretados com amparo no referencial teórico. Seleccionamos três leituras e um evento com foco na oralidade dos educandos. É importante acentuarmos que a coleta de dados da pesquisa foi impactada pela pandemia causada pela Covid-19, que impôs a necessidade do isolamento social como forma de prevenção da doença, tornando as práticas de leituras presenciais inviáveis durante os anos de 2020 e 2021, sendo retomadas gradualmente somente a partir do ano de 2022.

A primeira leitura selecionada refere-se à obra *O bordado encantado*, de Edmir Perrotti (1998); a segunda leitura refere-se a um poema presente no romance *Cemitério de pianos*, do escritor português José Luís Peixoto (2008); a terceira leitura refere-se a um registro do diário *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2020); e por fim, a “II Noite de Contos e Causos da EJA”, evento em que os educandos puderam contar as suas próprias narrativas. O critério para a seleção dos dados ampara-se na emergência das subjetividades expressas por meio da linguagem verbal ou corporal, a partir das leituras realizadas.

Para tanto, apropriamo-nos do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989; Tfouni; Pereira, 2018) como um meio de apreciar os detalhes aparentemente secundários e o que está além do visível. As análises não seguem categorias pré-estabelecidas e uma ordem cronológica, mas são fomentadas pelas teorias a partir das falas dos participantes, dos gestos e expressões corporais, acontecimentos do tempo passado e presente. Assim, as análises são caracterizadas por um percurso não uniforme, mas dialógico, marcadas pela interlocução de diferentes vozes: dos educandos, dos professores e da pesquisadora. Nesse sentido, em alguns momentos da escrita desta tese ocupo um “entrelugar”, que pode variar da terceira para a primeira pessoa do discurso.

Na sétima seção, “Reivindicação por um espaço de leitura para EJA”, expomos a implementação de uma geladeira, com um acervo de livros literários destinados à modalidade, a partir das reivindicações por parte de algumas educandas participantes da pesquisa por um espaço de leitura específico, que reconhecesse a suas identidades de estudantes adultos. Assim, discorremos sobre a importância do espaço físico e simbólico da leitura, refletimos sobre possíveis interpretações do que vem a ser uma biblioteca e recorremos à jurisdição que ampara a caracterização da biblioteca escolar. Na subseção, descrevemos a experiência do retorno aos participantes da pesquisa e lançamos o olhar para algumas considerações sobre a ética na pesquisa.

Nas considerações finais, momento de “levantar a cabeça”, ou seja, um deslocamento reflexivo que marca a passagem de término da pesquisa, explicitamos os resultados da pesquisa, na defesa de que evidenciar as subjetividades dos educandos da EJA, a partir da leitura literária, é um ponto de giro para que os educandos possam ser protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, representando a desmobilização da autodesvalia.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As flores noturnas também têm cheiro (Miguel Arroyo, 2007, p. 14).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica muito específica, destinada aos que não tiveram oportunidade de acesso ou continuidade aos estudos na idade considerada adequada. Ao longo da história da educação brasileira, a modalidade esteve vinculada a diferentes programas e campanhas, muitas vezes caminhando em passos descontínuos.

Embora o percurso da Educação de Jovens e Adultos tenha sido brevemente aludido na pesquisa desenvolvida no mestrado (Soares, 2020), não houve uma discussão em relação às normativas que envolvem a modalidade nas instâncias em níveis estadual e municipal, bem como um olhar mais específico sobre os reflexos de acontecimentos históricos na conjuntura atual da modalidade, o que acreditamos ser relevante discutir nesta tese.

Nesta seção, propomos realizar um trajeto pela história da Educação de Jovens e Adultos no país, transitando pelas principais campanhas, movimentos e programas que nortearam a alfabetização destinada a sujeitos que sempre estiveram à margem do sistema de ensino. Também evidenciamos os principais documentos normativos que se ocuparam da modalidade, desde uma perspectiva mais abrangente, em nível federal, até a mais restrita, nas esferas estadual e municipal. Em alguns momentos, retratamos os dados históricos em diálogo com a realidade vigente, no entendimento de que, conforme destacam Soares e Galvão (2005), o pensamento e a ação do presente trazem as marcas das histórias narradas e reconstruídas do passado.

Podemos afirmar que a história da educação de adultos em nosso país tem início já no período da colonização, com a chegada dos jesuítas, no ano de 1549, propagando o catolicismo agregado aos interesses do governo de Portugal. Em uma perspectiva histórica, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que antes da implementação das denominadas escolas de humanidades, destinadas aos filhos dos colonizadores, a ação educativa dos missionários, além de ensinar o evangelho, ocupava-se também com a transmissão de comportamentos e ofícios da economia colonial, primeiramente voltada aos indígenas, depois, aos

negros escravizados. Sobre as experiências de leitura e escrita voltadas para os escravizados adultos, Soares e Galvão (2005) reconhecem que foram pouco estudadas e divulgadas.

Em sua pesquisa, referência na revisão histórica da educação popular e de adultos no Brasil até os dias atuais, Vanilda Paiva (1983, p. 53) destaca: “a educação popular colonial é praticamente inexistente”, uma vez que se tratava de um sistema de aculturação dos nativos, sendo as primeiras classes de leitura e escrita destinadas às crianças indígenas. Ao passo que iam exercendo poder sobre as novas gerações, também influenciavam os adultos. Embora houvesse recomendações de que a população indígena adulta fosse ensinada e posteriormente a dos negros, a educação resumia-se ao ensino de sermões e prática moral cristã, como no combate aos deuses africanos, bem como a condução de instrumentos agrários rudimentares.

Antes de prosseguirmos neste trajeto histórico, cabe a explanação de alguns termos frequentemente utilizados no campo histórico da educação de adultos, muitas vezes tidos equivocadamente como sinônimos. Segundo Gadotti (2008a), a educação não formal e a educação de adultos referem-se a mesma área teórica e disciplinar: a segunda popularizada por organizações como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); a primeira, utilizada principalmente nos Estados Unidos para referenciar a educação de adultos desenvolvida em países de Terceiro Mundo. Na América Latina, é a partir da Segunda Guerra Mundial que a educação de adultos passa a ser de âmbito do Estado, já a educação não formal está vinculada a igrejas, partidos políticos, organizações não governamentais, fazendo-se presente onde há omissão do Estado e muitas vezes opondo-se à educação oficial.

Ainda segundo o autor, a educação popular preenche espaços que a educação de adultos oficial não considerou em sua formulação. Assim, um dos princípios originários da educação popular deve ser realçado:

A criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a,

incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (Gadotti, 2008a, p. 30).

O percurso histórico e político da educação sistemática destinada aos adultos nos mostra que princípios básicos da educação popular frequentemente não são levados em consideração. As teorias presentes nas práticas populares, ao invés de serem desenvolvidas e agregadas ao conhecimento científico, são ignoradas ou apagadas. Em grande parte, isso se revela pelas próprias raízes do modo como se originou a educação destinada aos adultos em nosso país.

Nesse itinerário histórico, ocorre a expulsão dos jesuítas do Brasil, no ano de 1749, mas a colonização estava firmada com o domínio por meio da língua e da religião, sendo as ações voltadas para a educação de adultos retomadas somente no período imperial. Segundo Paiva (1983), após a vinda da família real portuguesa ao Brasil, torna-se necessária a organização de um sistema de ensino destinado à aristocracia. Muitos cursos em nível superior são criados, no entanto, em relação à educação elementar, não há progresso. Com o Brasil independente de Portugal, é inaugurado um debate, por meio de uma Assembleia Constituinte, para discutir os problemas relacionados ao ensino, no entanto, não há progresso e a educação elementar não é verdadeiramente colocada em pauta.

Um marco legal de grande importância é a Constituição de 1824, que estabelecia instrução primária gratuita a todos os cidadãos, portanto, contemplando também os jovens e adultos (Haddad; Di Pierro, 2000). Apesar de não surtir praticamente nenhum efeito na prática, os autores são unânimes ao ressaltarem que tal prerrogativa legal, inspirada em ideais iluministas, foi determinante para que direitos fossem consolidados no futuro, refletindo-se nas Constituições brasileiras posteriores, por exemplo.

Dentre os fatores que justificam a não concretização de educação para todos no período imperial, está a exclusão de determinados grupos ao exercício da sua liberdade e cidadania, dentre eles, os indígenas, os negros e grande parcela das mulheres. Conforme Paiva (1983, p. 63), as mulheres da elite recebiam estudo de forma individualizada, em suas residências, e as consideradas do povo eram impedidas de receber educação formal. Os dados estatísticos ratificam a exclusão demarcada e nos revelam uma realidade

devastadora, “em 1823, possuímos uma população total de 4 milhões de habitantes, dos quais quase 1.200.000 escravos; em meados do século, para 5.520.000 habitantes livres contávamos com 2.500.000 escravos [...]”.

Os impactos de atrocidades como a escravidão no Brasil, que perdurou por mais de três séculos, sendo o último país do mundo a abolir juridicamente o sistema escravista, devem ser debatidos e colocados em questão, especialmente quando se fala em educação de adultos e educação popular.

Nesse sentido, podemos pensar em situações díspares que jovens, adultos e idosos negros enfrentam ao iniciar ou prosseguir com os estudos. Conforme destaca Almeida (2018), a desigualdade da educação está associada com a desigualdade racial. Mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio, de modo geral, reafirma o imaginário que vincula competência a certas condições como branquitude e masculinidade. “No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia” (Almeida, 2018, p. 63).

As desigualdades que impedem o acesso aos estudos e a permanência na escola estão emaranhadas nas próprias raízes da educação de jovens e adultos, logo, conhecer a história é uma maneira de contrapor discursos meritocráticos. Em um país marcado pela desigualdade, não considerar todos os marcos que se refletem até os dias atuais em nosso sistema de ensino significa dar anuência à pobreza, violência e discriminação.

No ano de 2023, uma importante ação é realizada pelo governo federal: a *Coordenação-Geral de Memória e Verdade da Escravidão e do Tráfico Transatlântico de Pessoas Escravizadas*¹. Como uma forma de implementar políticas de valorização da memória em relação à escravidão, a ação surge por meio do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania com núcleos regionais distribuídos pelo país. Dentre os escopos está a escuta dos movimentos negros, das comunidades tradicionais quilombolas e praticantes de religiões de matriz africana, na busca de uma reparação material e simbólica.

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/memoria-e-verdade-da-escravidao>.

Nesse contexto em que a educação foi sendo construída de forma desigual em nosso país, podemos pensar nas dimensões territoriais do Brasil e sobre como a educação no segundo império, a cargo de cada província, foi se tornando cada vez mais assimétrica. Mais uma vez recorreremos aos dados de Paiva (1983) para elucidar essa discrepância, que teve início já na segunda metade do século XIX. Enquanto o Piauí atendia 3% de sua população escolar livre; a Paraíba 4%; a Bahia 7%, por exemplo, o Rio Grande do Sul ultrapassava 15%, e no Paraná esse índice alcançava quase 25%, demarcando “uma desigualdade que até hoje está presente no desenvolvimento do sistema escolar brasileiro”. Dentre as justificativas para tais dados, está a mudança do eixo econômico e o processo de migração para o centro-sul (Paiva, 1983, p. 69).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE (2023) referentes ao ano de 2022, sendo a primeira divulgação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) após o período pandêmico², o analfabetismo no país apresentou uma queda. No entanto, manteve uma característica estrutural: quanto maior a idade do grupo populacional, maior a proporção de pessoas consideradas analfabetas, ou seja, grupo formado principalmente por pessoas idosas que não tiveram acesso aos estudos na infância ou juventude.

Sem levarmos em consideração a forma metodológica e instrumental como tais dados são coletados para definir quem é ou não alfabetizado, sendo as práticas de letramento muitas vezes desconsideradas desse processo, como discutiremos mais adiante, outros dois pontos da PNAD devem ser ressaltados, pois, ao estarem justamente relacionadas à raça e região do país, estabelecem um importante diálogo com os dados apresentados anteriormente.

No ano de 2022, o analfabetismo entre pessoas negras ou pardas é duas vezes maior que entre brancos; pessoas negras ou pardas com 15 anos ou mais de idade representam 7,4% desse público, enquanto as brancas marcam 3,4%. Quando se trata do grupo etário com 60 anos ou mais, os dados são ainda mais alarmantes: a taxa de analfabetismo entre os negros alcança 23,3%, enquanto que a dos brancos é de 9,3%. A região Nordeste do país alcança a maior taxa

² Em referência à disseminação da Covid-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, descoberto no ano de 2019, considerado potencialmente grave, de alta transmissibilidade e distribuição global.

de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade (11,7%), enquanto que a região Sudeste atinge a mais baixa (2,9%). Entre as unidades da Federação, não por acaso, o Estado do Piauí é o que apresenta a maior taxa de analfabetismo, 14, 8%; o Estado do Paraná, por exemplo, apresenta 3,9% (IBGE, 2023).

No período da primeira República, a Constituição de 1891 se configura como um marco legal importante. O documento promulga a descentralização das províncias em relação às responsabilidades pelo ensino público e oferece atenção majoritária para o ensino secundário e superior, como podemos observar pelas atribuições descritas no Artigo 35. “3º Criar instituições de ensino superior e secundario nos Estados; 4º Prover á instrucção secundaria no Districto Federal” (Brasil, 1891). Mais uma vez o ensino elementar não é colocado em pauta, demarcando a monopolização do ensino formal às classes elitizadas.

Outra determinação excludente da referida Constituição é a não participação de adultos considerados analfabetos do sistema eleitoral, bem como de pessoas em situação de vulnerabilidade social, como moradores de rua. Em 1890, mais de 80% da população brasileira era considerada analfabeta (Soares; Galvão, 2005), ou seja, os rumos políticos do país eram decididos por uma parcela muito pequena da sociedade. É importante frisarmos que o direito dos analfabetos ao voto popular só ocorre no ano de 1985; as pessoas que não sabiam ler e escrever ficaram mais de um século excluídas do sistema eleitoral brasileiro.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), ainda que não houvesse um compromisso da União com as camadas sociais marginalizadas, o período da República Velha é caracterizado por reformas no campo da educação, almejando uma normatização do ensino básico, mas, no contexto prático, tais propostas surtiram pouco efeito, já que não havia orçamento para que fossem garantidas legalmente. A preocupação com a Educação de Jovens e Adultos, considerando suas especificidades políticas e pedagógicas, só ocorre em meados do ano de 1940, visto que já na década de 1920 há uma impulsão por parte de educadores e da população em defesa da oferta e qualidade do ensino, pois, ao compararem a escolarização do Brasil com a de outros países, inclusive

a da América Latina, um cenário preocupante se revelava perante as autoridades.

Cabe não perdermos de vista, conforme destaca Gadotti (2008a), que, diferente do que propagavam muitas campanhas voltadas para a alfabetização de adultos, o analfabetismo não é uma doença, trata-se da negação de um direito que se vincula à negação de outros direitos. Portanto, não se refere a uma questão pedagógica, mas essencialmente política. Antes de combater o analfabetismo, é primordial combater as suas causas, já que o contrário seria assumir uma posição ingênua.

Conhecendo as condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Mas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas “teoricamente”. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal (Gadotti, 2008a, p. 32).

Compreendemos que a aprendizagem, sobretudo de jovens, adultos e idosos, está estritamente vinculada a condições objetivas, no entanto, defendemos nesta tese a importância das subjetividades, que não podem jamais ser desconsideradas. Nesta seção, nossos olhares estão direcionados para uma perspectiva mais objetiva e concreta do percurso histórico e político da educação de adultos, mas que claramente se reflete na construção das condições subjetivas. Como destaca Freire (1982), não há objetividade sem subjetividade, ambas não são dicotômicas, porém, conviventes em um permanente processo dialético.

Neste trajeto, alcançamos o período de 1930 a 1945, caracterizado por fases muito distintas, um reflexo das próprias transformações políticas do cenário brasileiro. Com base em Paiva (1983), de modo geral, podemos afirmar que, em um primeiro momento, o Governo Vargas inseria em seu programa a intensa difusão do ensino público, especialmente voltado para o técnico e profissional, de modo a estabelecer uma colaboração com os Estados. No que se refere ao ensino elementar, sua difusão só ocorrerá por meio da cooperação da União no final do Estado Novo, período caracterizado também por uma direção quantitativa, que, além da capacitação da mão de obra e democratização

do ensino elementar, visava à defesa de uma ordem social, o que pode ser interpretado pela Conferência Nacional de Educação, realizada em 1941, que enxergava o ensino como integrador da massa nos quadros políticos, por uma perspectiva cívica e moral.

Destacamos a prevalência de uma educação voltada aos interesses do Estado e de determinados setores, como o empresarial, que almejava mão de obra para suas empresas, realizando, já nesse período, cooperação com os serviços voltados para o ensino técnico e profissional.

Segundo Soares e Galvão (2005), no período do Estado Novo, foram poucas as iniciativas oficiais em relação à alfabetização de adultos, entretanto, os sujeitos não alfabetizados se inseriam em práticas efetivas de usos da leitura e escrita. Uma experiência interessante relatada pelos autores é a “de leitura oralizada de folhetos de cordel”, realizada em Pernambuco, nas décadas de 30 e 40 do século XX: “Comprados ou tomados de empréstimo, os folhetos eram lidos pelo vendedor ainda nas feiras e, posteriormente em reuniões coletivas, onde ocorriam, em muitos casos, narrações de cantos e cantorias” (Soares; Galvão, 2005, p. 265).

Ainda de acordo com os referidos autores, grande parte desses leitores/ouvintes de cordel tiveram curtas e traumáticas experiências de escolarização, que, somadas à pouca oferta de escolas e à forma como os conteúdos eram trabalhados, muitas vezes de maneira abstrata, acabavam por resultar no processo de evasão. No entanto, fora da escola, esses sujeitos engajavam-se em distintas práticas de leitura e escrita que, além da fruição estética, representavam uma necessidade diante das imposições do meio urbano. Em conformidade com essas experiências, destacamos a importância de que as práticas sociais de letramento realizadas por jovens e adultos em outros espaços sejam reconhecidas e incorporadas na escola, questão que discutiremos de forma mais ampla na próxima seção.

É também na década de 1930 do século XX que um importante órgão é criado, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP (hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)³, que,

³ Atualmente opera em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; gestão do conhecimento e estudos. O percurso histórico do Instituto,

ao realizar estudos sobre o contexto educacional, retratava de forma mais sistematizada a realidade do cenário brasileiro. Para alguns autores (Haddad; Di Pierro 2000; Paiva, 1983), a criação do Instituto trouxe importantes impactos para a educação de adultos, como a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, que contemplava o ensino de adolescentes e adultos na ampliação da educação primária, além de firmar um convênio de cooperação financeira da União com o ensino primário em todo território nacional que, no ano de 1945, passa a destinar 25% desse orçamento para um plano geral de Ensino Supletivo, voltado para adolescentes e adultos analfabetos.

É nesse contexto que a educação de adultos ganha autonomia e se desprende da educação elementar destinada às crianças. Ao ter recursos próprios, a educação de adultos começa a ganhar visibilidade e ser tratada de maneira mais específica. Assim, três fatores são determinantes para que a educação e a alfabetização das pessoas adultas fossem compreendidas como instrumento de redemocratização: “o final da Guerra e a criação da Unesco, no plano internacional, e a derrubada do Estado Novo, internamente” (Paiva, 1983, p. 141).

O final da década de 1950 é caracterizado por grandes avanços em relação à Educação de Jovens e Adultos e novos métodos pedagógicos são discutidos a partir da realidade social dos educandos. Um espaço próprio para a modalidade passa ser pensado, há o reconhecimento de que as ações realizadas com as crianças não são compatíveis com o alunado adulto. Um evento de grande relevância é o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, no ano de 1958, que possibilitou um amplo diálogo entre os educadores do segmento.

Segundo Paiva (1983), já no Seminário Regional preparatório para o Congresso, realizado em Pernambuco, o educador Paulo Freire destaca as causas sociais do analfabetismo, propondo discussões voltadas para a consciência do povo e a sua emersão na vida pública do país. Os princípios que serviriam de base aos sistemas de ensino e à teoria de Paulo Freire na década de 1960 foram assim explicitados no então Seminário:

desde a sua criação, pode ser consultado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>

[...] organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro de espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova do educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho do soerguimento do país; propunham finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (Paiva, 1983, p. 210).

No que se refere especificamente ao ensino de leitura para adultos, os participantes do Congresso defendiam a intensificação do método analítico ou global, ainda que sem a exclusão do método sintético. Tal recomendação constata que, até a realização do evento, era predominante a perspectiva de métodos como o fônico, que busca explorar os sons, oferecendo destaque à menor unidade da fala e sua representação escrita, o fonema. Para Claudemir Belintane (2017, p. 128), ao se conceber o método fônico como essência da leitura, o que se tem é uma “pseudoleitura”, pois falta a associação de sentidos, posto que o foco está somente no automatismo da correlação grafema-fonema, um exercício que se concentra no fluxo significante. Tal método desconsidera aspectos da subjetividade, compreendendo o sujeito como universal, sempre propenso a ser treinado.

Freire (1986, p. 49) é contundente em suas críticas a campanhas destinadas à alfabetização de jovens e adultos com foco apenas na aprendizagem mecânica dos “ba-be-bi-bo-bu”, ao invés de uma compreensão crítica e política do que se lê. A aprendizagem da leitura e da escrita da palavra deve conviver de forma simultânea com a realidade, sendo aprofundada, enquanto ato de conhecimento, na pós-alfabetização. Uma metodologia voltada para apreensão técnica e petrificada da palavra exclui o povo da sua participação na reinvenção da sociedade, de modo que são representados puramente em sua história e não como participantes dela.

O Congresso é entendido como marco nas transformações do pensamento pedagógico e as preocupações antes voltadas para aspectos quantitativos, materializados na inoperante Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos — CEAA, lançada em 1947 (Lourenço; Piunti; Cordeiro, 2022; Paiva, 1983), voltam-se para a qualidade do ensino e a metodologia

utilizada. Neste campo de transformações, há nos discursos dos congressistas uma movimentação na defesa ao exercício do direito ao voto dos analfabetos. No entanto, Paiva (1983) explica que a redação da “Carta de Princípios do Congresso” foi redigida pela parcela conservadora do evento, atestando uma contradição entre as ideias discutidas e o texto final. Algo que nos chama a atenção é a defesa dos valores morais e a privatização do ensino, que indicavam ao governo os caminhos da subvenção aos movimentos privados.

Ao considerarmos as raízes histórica, política e cultural da Educação de Jovens e Adultos como uma forma de olhar para o passado e compreender o contexto presente, recorreremos à pesquisa de Netzel (2021), que destaca a atual distinção entre a oferta de EJA nas instâncias pública e privada: enquanto a primeira apresenta alta taxa de fechamento, a segunda apresenta expressivo número de instituições que oferecem propostas para término dos estudos, concebendo a modalidade como uma espécie de mercadoria, em que a certificação se sobressai a qualquer processo qualitativo, ou seja, uma certificação vazia.

A “Carta de Princípios com as propostas do Congresso” não serviu de empecilho para que ocorresse, a partir de 1958, uma expressiva movimentação no campo da educação de adultos, com a implementação de diferentes programas, projetos e campanhas, em diferentes regiões do país, como: “O Movimento de Educação de Base”; “Movimento de Cultura Popular do Recife”; “Centros Populares de Cultura”; “Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113). É nessa conjuntura que Paulo Freire é indicado para elaborar o “Plano Nacional de Alfabetização”, junto ao Ministério da Educação (MEC) no governo de João Goulart, no ano de 1963 (Soares; Galvão, 2005, p. 269).

Como podemos observar pela própria nomeação dos principais programas e projetos, há o reconhecimento da cultura popular, visando ao seu resgate e à sua valorização, sendo o sujeito, antes considerado analfabeto, agora um produtor de conhecimento. Gadotti (2008b, p. 95) explica que a educação popular nasceu na América Latina, “no terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social”. Assim, a utopia dos movimentos de

educação popular dos anos 1950 no Brasil visava a transformações profundas de ordem política econômica e social.

Destacamos especificamente o Movimento da Cultura Popular (MCP), que buscou unir ao processo de alfabetização o acesso à arte e à cultura popular. Paiva (1983) explica que o movimento se originou como iniciativa de intelectuais, artistas e estudantes universitários de Pernambuco, posteriormente acabou por se intensificar pelo país, atuando por meio de diferentes linguagens, como a do teatro, das artes plásticas e do artesanato, da música, da dança, da cinematografia, além da construção de espaços de cultura, tudo vinculado aos saberes da cultura popular. Com atuação no MCP, Paulo Freire passou a utilizar “duas instituições que serão básicas para o seu método: os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura” (Paiva, 1983, p. 252). Com a premissa de que o homem transforma a realidade elaborando cultura, uma posição crítica diante da realidade passa a ser construída.

Os círculos de Cultura se constituem como um grupo de trabalho e de debate. Segundo Freire (1967), o objetivo principal é o diálogo no contexto de uma prática social, livre e crítica; o início da conscientização. Estrutura-se, em um momento inicial de investigação do universo vocabular, com as representações dos modos de vida do grupo participante. A partir das palavras geradoras, então, ocorre a escolha da temática, na busca da compreensão da realidade vivida e, por fim, a problematização, que almeja a criticidade e superação de uma visão ingênua, ao se descobrir, problematizar e transformar contextos da própria realidade.

Todos os avanços em relação a uma educação popular, crítica e emancipatória, embasados nas propostas de Paulo Freire, foram bruscamente interrompidos pelo Golpe Militar de 1964. Muitos movimentos e programas foram imediatamente extintos, outros substituídos e impostos sem nenhuma consulta prévia. Paulo Freire, como o maior expoente da educação popular, foi exilado do país. Por mais de duas décadas, o obscurantismo do período militar ditou os rumos da educação de adultos no Brasil. A educação popular se viu obrigada a se refugiar nas organizações não governamentais e até mesmo na clandestinidade (Gadotti, 2008b), já que o modelo de alfabetização desse período muitas vezes acabava por se restringir no aprender “a desenhar o nome” (Soares; Galvão, 2005, p. 270).

Ao discorrerem sobre esse período da história da educação de adultos, Haddad e Di Pierro (2000) oferecem a devida dimensão da realidade:

Os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas [...]. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

Dentre as principais campanhas e programas instituídos pelo governo militar está a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã), que enxergava a alfabetização como potencializadora da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, com a ideia de que era preciso capacitar o homem para que a nação progredisse economicamente. Assumindo claramente um caráter paternalista, a campanha reforçava preconceitos contra as pessoas analfabetas.

Segundo Paiva (1983), a Cruzada opõe-se inteiramente aos movimentos populares anteriores, já que o adulto analfabeto é compreendido como um incapaz que não pode contribuir para o desenvolvimento da nação. Cabe destacarmos que a Campanha tinha um caráter evangélico, recebendo apoio técnico e financeiro de práticas oriundas de agências dos Estados Unidos (Soares; Galvão, 2005). Se nos movimentos populares o homem era entendido como um sujeito que elabora cultura, na perspectiva da Cruzada o homem é desprovido de qualquer aspecto cultural, cujo principal objetivo é integrá-lo ao sistema econômico.

Posteriormente, no ano de 1967 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, segundo Gadotti (2008a), almejava o controle da população, principalmente a do meio rural. Um Plano de Alfabetização Funcional de Adultos é anexado ao projeto do MOBRAL, visando técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, bem como a integração do homem junto à família e à nação, já que não era interessante o domínio da leitura e escrita de forma eficiente. Coerente com essa perspectiva, o material didático do MOBRAL foi produzido por empresas privadas de maneira uniformizada, desconsiderando a

diversidade social e linguística do país, fundamentado por um discurso meritocrático, na defesa de que o jovem e o adulto deveriam se esforçar o suficiente para ter êxito na vida (Paiva, 1983).

Conforme Soares e Galvão (2005, p. 270), o Movimento reedita uma campanha de âmbito nacional que tem como slogan: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto sede do saber”⁴, que enxerga o adulto considerado analfabeto como dependente e incapaz, ao passo que convoca todos os setores da sociedade a uma espécie de salvação. Outro ponto destacado pelos autores é a despreocupação em relação ao saber docente, já que não havia muitos critérios para ser alfabetizador, sendo necessário apenas saber ler e escrever.

De acordo com a Campanha do MOBREAL, o adulto não alfabetizado é representado como alguém privado de direitos sobre si, sobre o seu próprio corpo, sobre os seus atos, devendo se submeter ao outro numa espécie de obediência. Ao usar a palavra “domável”, a campanha nos remete, ainda que de maneira subjetiva, a um ser não humano, mas domesticável, que se pode controlar.

O MOBREAL legitima a posição de culpabilizar o educando por não ter conseguido estudar na idade considerada adequada, ignorando todos os fatores de ordem política, social e econômica, dos quais o Estado exerce grande responsabilidade. Nesse sentido, o movimento se apresenta totalmente antagônico à metodologia proposta por Paulo Freire, pois desconsidera a realidade social do educando, suas experiências e singularidades. Os conteúdos são aplicados massivamente, como forma de controle doutrinário, sem uma perspectiva emancipatória.

Diante das rupturas geradas pelo governo militar, podemos nos questionar: por qual razão a educação voltada para os adultos não foi completamente ignorada? Mas tal indagação é prontamente resolvida quando olhamos atentamente para a história da modalidade. A educação é o mecanismo mais eficaz na difusão das ideologias dos que estão no poder, fazendo com que

⁴ O slogan utilizado na propaganda do MOBREAL é referente a canção *Você também é responsável*, lançada em 1971 pela dupla Dom e Ravel. Assim, o rádio, enquanto importante meio de comunicação em massa, também era utilizado para difundir as ideias do Movimento.

o povo a assuma — ainda mais quando se trata do adulto que oferece a sua mão de obra para o mercado — um discurso que contraria a sua própria classe.

Segundo Freire (1996), a ideologia tem a capacidade de criar uma penumbra diante da realidade: passamos a enxergá-la apenas por sombras ofuscadas. Passivamente, somos persuadidos por um discurso perverso e contrário à realidade, fazendo com que acreditemos que não há possibilidade de transformação. Um bom exemplo nesse sentido é a globalização da economia que, segundo o autor, é propagada como uma necessidade do mundo da qual não se pode escapar, como algo natural, sendo o desemprego uma fatalidade, ou seja, as distâncias de direitos entre as diferentes economias do mundo não são levadas em consideração. Nesse sentido, é fulcral o reconhecimento ideológico da educação, já que é por meio dele que o professor exerce a sua criticidade, capaz de gerar qualidades que se tornam saberes imprescindíveis à prática docente.

Paralelo ao período de vigência do MOBRAL, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN 5.692/1971 que, ao reformular as diretrizes de primeiro e segundo graus, afirma que o Ensino Supletivo terá por finalidade suprir a escolaridade regular para os que não tenham iniciado ou concluído na idade considerada própria. Ademais, compromete-se a proporcionar cursos de aperfeiçoamento para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (Brasil, 1971).

Ainda que inicialmente a regulamentação do Ensino Supletivo nos pareça algo positivo (Brito, 2016), sobretudo quando dedica um capítulo exclusivo para a modalidade e dispõe sobre a reposição da escolaridade para os que não tiveram acesso em outros períodos da vida, Haddad e Di Pierro (2000, p. 116) alertam que boa parcela do projeto educacional do regime militar foi firmada juridicamente na referida Lei, sendo em outros dois documentos que as características e intenções do Ensino Supletivo são explicitadas mais claramente: no “Parecer do Conselho Federal da Educação n. 699” e o no “Política para o Ensino Supletivo”, ambos do ano de 1972 e de autoria de Valnir Chagas, educador conhecido pelas políticas educacionais no período ditatorial, considerado um dos principais colaboradores do então ministro da educação, Jarbas Passarinho.

O Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (CREMEJA) preserva acervos presentes e passados de diferentes contextos históricos da Educação Popular e da EJA⁵, através do qual tivemos acesso ao Parecer nº. 699 do Ensino Supletivo na íntegra. O documento normativo define o Ensino Supletivo a partir de quatro funções: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação.

A suplência tinha como finalidade suprir a escolarização regular para os que não haviam seguido ou concluído na idade própria; já o suprimento se ocupava em proporcionar estudos de aperfeiçoamento para os que tinham seguido o ensino regular no todo ou em parte, também conhecido como “reciclagem”; a aprendizagem se configurava como “formação metódica no trabalho, a cargo das empresas ou instituições por estas criadas e mantidas”, ou em resumo: a cargo do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Por fim, a qualificação, que se baseava na obrigatoriedade de cursos, com vistas “à profissionalização, sem preocupações de educação geral” (Brasil, 1972, p. 8-11).

Além de discorrer sobre a metodologia utilizada, a duração dos cursos e o currículo, o Parecer nº. 699/72 enfatiza que os cursos de Ensino Supletivo são ministrados em escolas, complexos escolares ou por meios de comunicação em massa, podendo ocorrer a combinação de ambos. Assim, não só os professores poderiam ministrar aulas aos jovens e adultos, mas também o “pessoal docente do Ensino Supletivo”, explicitado da seguinte maneira:

O pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação. Definem-se, portanto, como pessoal docente não só os professores e orientadores como os criadores e apresentadores de programas lançados à distância; e entende-se por adequado o preparo que se ajuste às funções de Aprendizagem; Qualificação; Suplência e Suprimento, assim como as possíveis variações dentro de cada uma delas, às técnicas especiais a serem empregadas e ao tipo de aluno a ser atendido (Brasil, 1972, p. 44).

⁵ Disponível em: <https://cremeja.org/a7/acervo-digital/fundo-osmar-favaro/educacao-de-jovens-e-adultos/ensino-supletivo/documentos/aparecer-no699-72/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

Em suma, o Ensino Supletivo visava aperfeiçoar a formação para o trabalho, amparado por uma metodologia de ensino em massa, com foco em propostas técnicas e extinguindo todas as questões de ordem política e ideológica que envolvem a educação de adultos. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), “o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

A partir de 1985 há um processo de redemocratização do país, momento caracterizado por expectativas em relação à retomada de direitos básicos e de exercício da cidadania. Nesse mesmo ano, o MOBREAL é extinto sem ter logrado avanço, uma vez que “das quarenta milhões de pessoas que frequentaram aquele Movimento, apenas 10% foram alfabetizadas” (Paraná, 2006, p. 18).

O MOBREAL é substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). Dentre as principais diferenças em relação ao movimento anterior, está a submissão ao Ministério da Educação, provendo apoio técnico e financeiro aos governos. De acordo com Gadotti (2008a), a Fundação é caracterizada por objetivos mais democráticos, no entanto, não dispõe dos mesmos recursos financeiros que o MOBREAL.

No íterim da criação da Fundação Educar até sua extinção (no ano de 1990), é elaborada a Constituição Federal de 1988, que traz em seu Artigo 205 a responsabilidade do Estado na obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental à população. A educação passa a ser compreendida como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além disso, fica juridicamente assegurada a oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do educando.

No ano de 1989, como uma forma de preparo para o Ano Internacional da alfabetização (em 1990), foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, inicialmente coordenada por Paulo Freire, cujo objetivo principal era a elaboração de diretrizes para as políticas de alfabetização a longo prazo (Gadotti, 2008a). Apesar da nossa Carta Magna descentralizar as receitas tributárias em favor dos Estados e Municípios, com vínculo de recursos para a

manutenção do ensino, as expectativas em torno do ano promovido pela ONU como o da Alfabetização não se concretizaram (Haddad; Di Pierro, 2000).

É também em 1989 que uma mulher, Luiza Erundina, passa a governar a cidade de São Paulo, a maior cidade da América Latina, pela primeira vez sob administração de um partido popular com base progressista. Com uma gestão ancorada nos pressupostos da participação popular é que o Movimento da Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) passa a ser idealizado, sendo efetivado em 1990, com desdobramentos em outros Estados do país (Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Amazonas, Minas Gerais e Maranhão).

Segundo Gadotti (2008b), o Movimento surgiu por meio da primeira administração pública de Paulo Freire, então secretário de Educação do Município de São Paulo, que não impôs nenhuma metodologia, desde que não houvesse nenhum método pedagógico contrário à ciência, de filosofia autoritária e/ou racista. Nessa perspectiva, a alfabetização passa a ser compreendida não apenas como um processo lógico, mas também afetivo e social, tendo a educação popular como princípio de atuação e os sujeitos como participantes dos processos formativos (Soares; Galvão, 2005).

Apesar dos movimentos populares defenderem que o MOVA deveria ser incorporado ao sistema de ensino da cidade de São Paulo, permanecendo em processo contínuo, independente da gestão administrativa que estivesse à frente do poder, o movimento é extinto já em 1993⁶, assim que a nova gestão passou a conduzir a cidade de São Paulo. Ainda segundo Gadotti (2008b, p. 93), o movimento se sustentava por uma “concepção libertadora de educação”, em que o educando era visto como sujeito de conhecimento. Apesar do breve período de vigência, o movimento deixou marcas históricas na Educação de Jovens e Adultos, como a participação de “mais de 5 mil alfabetizandos” no “Congresso dos Alfabetizandos da cidade de São Paulo”, promovido pelo MOVA em 1990.

Na esteira de programas voltados para a alfabetização de Jovens e Adultos que marcaram a década de 1990 está o “Programa Alfabetização

⁶ No ano de 2003 foi criado o Projeto MOVA-Brasil, inspirado no Movimento de Alfabetização da década de 90. O Projeto tem como objetivo a inclusão social e a garantia do direito à educação. Atualmente contempla nove polos em dez Estados brasileiros. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/projeto-mova-brasil>.

Solidária” (PAS), criado no ano de 1996. De acordo com Soares e Galvão (2005, p. 272), além de ser um Programa aligeirado, com duração de apenas seis meses, alguns impasses são apresentados, como o despreparo dos professores e uma falsa ideia de supremacia da região Sul-Sudeste em relação ao Norte-Nordeste do país. No entanto, o ponto mais crítico do Programa e alvo de polêmicas, concentra-se na campanha “adote um analfabeto”, delegando à pessoa que não sabia ler e escrever um lugar de dependência, por meio de uma perspectiva assistencialista e preconceituosa.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 124-125) destacam outros dois programas vinculados à esfera federal idealizados em 1990, como o “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (PRONERA)⁷, colocado em prática em 1998 por meio de uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades do país e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cujo principal objetivo era a alfabetização de trabalhadores rurais assentados. Já em 1996 é concebido o “Plano Nacional de Formação do Trabalhador” (PLANFOR), destinado à qualificação profissional, como uma forma de complementação da Educação Básica.

Em 1996 é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, que, apesar de dedicar uma seção consideravelmente curta à Educação de Jovens e Adultos, reconhece a EJA como modalidade da Educação Básica, usufruindo de uma especificidade própria. O Artigo 37 declara que a Educação de Jovens e Adultos “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996a). Cabe destacarmos que a referida lei também faz menção à necessidade de se criar condições de acesso e permanência na escola para os educandos que são trabalhadores.

Importantes ações que compreendem a EJA ancorada em uma perspectiva de educação popular também são concebidas, como a criação de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e Encontros Nacionais de Educação

⁷ O Programa sofreu alterações no decorrer dos anos, mas permanece vigente até os dias atuais. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-chega-aos-26-anos-com-cursos-em-todos-os-niveis-voltados-a-populacao-do-campo>.

de Jovens e Adultos (ENEJA)⁸, um espaço democrático de articulação em rede, que tem como objetivo a disseminação de experiências em três níveis — federal, estadual e municipal —, contando com a participação de diferentes segmentos nas propostas de debates e ações, como a própria sociedade civil, professores, pesquisadores, educandos, organizações sindicais, movimentos sociais, Universidades e Institutos Federais.

As perspectivas que compreendem a EJA por viés de educação popular são relevantes, ao passo que a própria construção imaginária sobre o que é o povo vem sofrendo constantes transformações. Arroyo (2007) explica que as camadas populares, antes vistas como ordeiras, ignorantes e coitadas, vão cedendo lugar a um ideário de violentas, perigosas e não confiáveis. Nessa construção discursiva, estão incluídos os jovens e adultos populares da EJA: enxergá-los como violentos é um dos traços mais característicos do início do século XXI. Um contraponto na criação de uma imagem deteriorada do povo é justamente a ação dos movimentos sociais populares, que mostram outra face das camadas populares, uma imagem positiva, de desordeiro no sentido dos que lutam pela defesa dos seus direitos.

É também no início do século XXI que o Parecer nº. 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) é aprovado. Relatado pelo professor Jamil Cury, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN), uma vez que a DCN elaborada para o Ensino Fundamental em 1998, assim como a voltada para o Ensino Médio, apesar de vigorarem também para a EJA, não atendiam à especificidade da modalidade. O documento destaca que a EJA representa uma dívida social para com os que não tiveram acesso ao domínio da leitura e escrita, como a bens sociais, tanto na escola como fora dela. Assim, dispõe sobre três importantes funções da modalidade:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. [...] **A função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e

⁸ No Portal do Fórum é possível acompanhar recentes atualizações em relação à modalidade, bem como as ações e produções de cada Estado. Disponível em: <https://forumeja.org.br/>.

a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. [...] Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é **a função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora** (Brasil, 2000, p. 7-11).

Um ponto a ser destacado no documento é a concepção de letramento com enfoque social e cultural, com referência a pesquisadoras como Magda Soares e Leda Tfouni. Nesse sentido, colocam em evidência os saberes dos educandos, suas manifestações culturais e pluralidade de acordo com as várias regiões do país, na busca de propostas que não se amparem em possíveis lacunas advindas do não saber ler e escrever, mas nas muitas aptidões que são ignoradas no processo de alfabetização dos jovens e adultos.

Dentre os documentos normativos da esfera Federal que regem a EJA, está o Parecer CNE/CEB nº. 6/2010 (Brasil, 2010b), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reorientando o Parecer 11/2000 especificamente no que concerne à duração e idade mínima para os cursos de Jovens e Adultos; à idade mínima e certificação para os exames; e à relação entre Educação a Distância (EAD) e Educação de Jovens e Adultos. O documento assinala a garantia da oferta de EJA como um direito público subjetivo, com qualidade social, democratização do acesso e permanência. Em relação à idade para entrada na modalidade, estabelece a idade mínima de quinze anos completos para o Ensino Fundamental e dezoito anos completos para o Ensino Médio.

Algo que merece atenção no referido documento é a oferta da EJA por meio da educação a distância. O documento orienta que tal prática não seja realizada no primeiro segmento do Ensino Fundamental (então correspondente da 1ª a 4ª série), com a justificativa de que essa fase demanda uma relação presencial, ou seja, os educandos estariam em processo de alfabetização. Já para o segundo segmento do Ensino Fundamental (então correspondente da 5ª a 8ª série), fica assinalado que a duração mínima dos cursos EAD seja de “1.600 (mil e seiscentas) horas”, enquanto para o Ensino Médio, de “1.200 (mil e duzentas) horas”. Em relação ao número de estudantes por professor, fica estabelecido como parâmetro um professor licenciado “para, no máximo, 120

estudantes, numa jornada de 40 horas de trabalho docente” (Brasil, 2010b, p. 31).

É interessante destacarmos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 afirma que os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de televisão, correspondências, rádios e outros meios de comunicação que possibilitem o alcance do maior número de alunos (Brasil, 1971); já nas disposições transitórias da LDBEN de 1966, fica estabelecido o provimento de cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados (Brasil, 1996a).

No ano de 2018, a Resolução nº. 3/2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao tratar das formas de oferta e organização, prevê que na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é possível “oferecer até 80% (oitenta por cento) de 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” (Brasil, 2018c, p. 10). A ideia de inserir a EJA na modalidade a distância é paulatinamente colocada em prática no decorrer dos anos, de modo que em 2021, por meio da Resolução nº. 01/2021, fica determinada a oferta de EJA modelo EAD para o segundo segmento da modalidade, correspondente tanto para os anos finais do Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio (Brasil, 2021).

Ao dispor sobre a oferta da EJA modelo EAD, a Resolução nº. 21/2021 afirma em seu Artigo 5º que é responsabilidade da União, em cooperação com os sistemas de ensino, a padronização de normas e reconhecimento para os cursos ofertados a distância, bem como o credenciamento das instituições, de modo a garantir um padrão de qualidade. Mais adiante, o documento destaca que será estabelecido processo avaliativo da EJA via EAD, de modo a garantir o efetivo controle social de desempenho, sendo descredenciadas instituições que não prezem pela qualidade do ensino e que tenham práticas mercantilistas (Brasil, 2021).

A referência explícita diante da possibilidade de instituições se apropriarem da oferta da EJA a distância como uma mercadoria a ser adquirida não foi por acaso, uma vez que os próprios Fóruns de EJA do Brasil vêm continuamente denunciando o desmonte no acesso à EJA com qualidade social

como efeito da Resolução nº. 01/2021. Em nota pública⁹, os Fóruns denunciam o fechamento de turmas e de escolas, além da redução de matrículas da EJA em todo país, consequência da possibilidade de oferta em formato EAD de até 80%, o que provocou não só a desqualificação da modalidade, mas também um aumento expressivo de convênios entre prefeituras e entidades privadas, nem sempre idôneas, refletindo seriamente na qualidade da EJA.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024, foi realizado um pedido de revogação da Resolução nº. 01/2021. Dentre as solicitações, o documento base já aprovado sugere a regulamentação e avaliação da Educação a Distância (Brasil, 2024a). Assim, no presente ano, mais especificamente no dia 29 de janeiro de 2025, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma nova Resolução (que aguarda ser homologada pelo atual Ministro da Educação), com a finalidade de instituir novas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, com prioridade da EJA no modelo presencial.

Especificamente sobre a oferta de Educação a Distância, o documento final da CONAE - 2024, enfatiza que:

Nessa perspectiva, é imprescindível reiterar que a oferta EAD não deve ser banalizada, especialmente na educação de jovens e adultos, modalidade que vem sofrendo precarizações diversas, inclusive por conta da expansão da EAD nessa modalidade, o que deve ser descontinuado, já que o seu uso na educação básica deve ser de maneira excepcional [...]. A EAD tornou-se um negócio, distanciado de fins de garantia do direito à educação, para tornar-se fonte de obtenção de diplomas, o que precisa urgentemente ser revertido, com regulação, avaliação e monitoramento (Brasil, 2024a, p. 91).

Ainda sobre esse tema, o documento alerta ser inadmissível que a modalidade EAD seja utilizada como justificativa para ausência ou inoperância do Estado na garantia do ensino público com qualidade e presencial, tampouco que seja utilizada como uma forma de lucro do setor privado diante da massificação do ensino. Outra problemática apontada no documento faz referência ao processo formativo e papel do professor, já que a maior parte das plataformas oferece um treinamento, frequentemente associado a uma

⁹ “Pela Homologação da Resolução das Diretrizes Operacionais da EJA aprovada no Conselho Nacional de Educação no dia 29 de janeiro de 2025”. Disponível em: <https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/2025/02/NOTA-PUBLICA-pela-homologacao-da-resolucao-da-EJA.pdf>.

metodologia que visa apenas ao domínio do uso das ferramentas para que seja possível auxiliar os alunos, ou seja, uma lógica que desconfigura o papel formador do professor, que, neste caso, ao contrário das plataformas, poderia ser facilmente substituído.

Enquanto evento democrático que reúne diversos setores da sociedade na construção das políticas públicas educacionais do país, a CONAE desempenha outra importante função: a elaboração das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A cada decênio objetivos são apresentados, o que envolve uma série de estratégias e ações com a participação da União, dos Estados e dos Municípios para alcançá-los.

O PNE 2024-2034 já foi aprovado por meio do Projeto de Lei nº. 2.614/2024 (Brasil, 2024d), e aguarda em processo de tramitação; já o PNE 2014-2024 (que foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025¹⁰) apresenta alguns objetivos destinados à EJA, a maior parte não foi alcançada no decorrer dos últimos dez anos.

Dentre as vinte metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, destacamos duas que se vinculam à EJA: a meta 9, que traz como objetivo “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% [...] até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% [...] a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014). Os dados mostram que o objetivo intermediário de elevar a taxa de alfabetização foi alcançado no ano de 2017, mesmo diante das significativas desigualdades regionais. “Em relação à erradicação do analfabetismo adulto até 2024, os dados mostram que o intento se encontrava a 5,0 p.p. de ser atingido, enquanto o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda diste 2,5 p.p. da meta” (Brasil, 2024a, p. 22).

Dentre as estratégias estabelecidas para que a meta 9 seja alcançada, estão: assegurar a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos; realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, identificando a demanda ativa por vagas na EJA; implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; realizar chamadas públicas regulares para a EJA; dispor de apoio técnico

¹⁰Por meio da Lei nº. 14.934, de 25 de julho de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14934.htm

e financeiro a projetos inovadores que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas dos educandos da modalidade; executar ações de atendimento ao estudante da modalidade por meio de programas suplementares de transporte, saúde e alimentação (Brasil, 2014).

Já a meta 10, ao reconhecer a importância da integração entre educação, trabalho e formação profissional, preconiza a oferta de “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014). Todavia, o percentual se manteve bem distante da meta estipulada, no ano de 2021, apenas “2,2% das matrículas de EJA foram ofertadas de maneira integrada à educação profissional” (Brasil, 2024a, p. 22), sendo a mesma meta prorrogada para o próximo decênio no PNE 2024-2034.

Nesse campo normativo que rege o funcionamento da EJA, é preciso citar a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2017b) que define e organiza os conhecimentos a serem ensinados na Educação Básica do país, estabelecendo o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes, de modo que o direito à aprendizagem e o seu desenvolvimento seja assegurado. No entanto, a EJA não é contemplada no referido documento, como bem observa Netzel (2021, p. 72), visto que a modalidade é “citada de forma ampla e sem definição específica”. O documento enfatiza que as decisões referentes ao currículo, como as formas de organização dos componentes curriculares e a seleção e aplicação das metodologias, devem ser adequadas às diferentes modalidades de ensino, parágrafo em que apenas cita a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2017b, p. 17).

A versão final da CONAE 2024 propõe a revogação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, referenciadas como exemplo de políticas que prezam por uma agenda neoliberal (Brasil, 2024a). Já o Projeto de Lei do novo PNE 2024-2034 indica a revisão da Base, em colaboração entre União, os Estados e Municípios, com o objetivo de aperfeiçoar os currículos estaduais e municipais do Ensino Fundamental, de acordo com as especificidades dos estudantes e das localidades (Brasil, 2024d).

Na esfera Estadual, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (Paraná, 2006) se configura como importante documento na orientação e organização do currículo voltado para a modalidade. Ao reconhecerem as

diferentes culturas presentes na EJA, trazem a necessidade de olhar para as especificidades dos educandos, garantindo um compromisso com a formação humana, de modo a aprimorar uma consciência crítica, ética e política. Embora os conteúdos estruturantes sejam os mesmos do ensino regular, nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, os encaminhamentos metodológicos se diferenciam, considerando a bagagem cultural e os conhecimentos já adquiridos pelos jovens, adultos e idosos em outras instâncias sociais.

Um dado recente que nos chama a atenção, em contradição aos pressupostos das Diretrizes do Estado, é o fechamento de 28 escolas no Estado do Paraná no início do ano letivo de 2025, localizadas em 27 Municípios diferentes, sendo que, desta totalidade, 12 são Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e 11 são Escolas do Campo. Conforme pronunciamento da Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato) e educadores da modalidade, os fechamentos de turmas da EJA configuram como estratégia do governo para desestruturar a modalidade, já que as agências do governo conclamam que o Estado tem a melhor nota IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do país, e a modalidade, dada a sua própria especificidade, como o fluxo contínuo de entrada e saída dos educandos, causaria impactos negativos em tais índices. Conforme o Censo Escolar de 2019¹¹, o Estado chegou a alcançar 172.185 matrículas na Educação de Jovens e Adultos; no ano de 2021 esse número sofreu queda drástica e alcançou 114.388 matrículas. No período de 2017 a 2021 as matrículas da EJA no Paraná sofreram redução de 33,8%¹². Os dados do Censo Escolar de 2023 revelam 79.973 matrículas na EJA do Estado.

Importantes documentos que nortearam a EJA desde o início do século XXI trouxeram em seu âmago a necessidade de reconhecer a diversidade cultural, as singularidades e a realidade social do educando da modalidade (Brasil, 2000; Paraná, 2006; Brasil, 2021), seja ele integrante do Movimento Rural Sem Terra, da Educação Escolar Quilombola, da Educação do Campo ou dos Movimentos Populares, além dos que estão em situação de privação de

¹¹https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_parana_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

¹²https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_parana_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf

liberdade, refugiados e migrantes. No entanto, o contexto prático evidencia que a EJA acaba sendo dissolvida em políticas generalistas, em que as demandas culturais e sociais dos jovens, adultos e idosos não são levadas em consideração, e os saberes formais, institucionalizados, sobressaem-se às experiências reais.

Ao realizar um balanço da EJA na primeira década do século XXI, Arroyo (2007) constata que cada vez mais os jovens e adultos populares estão segregados e estigmatizados, conseqüentemente, a modalidade vai tomando distância da realidade dos educandos. Para o autor, um projeto educativo capaz de enfrentar esse contexto seria uma proximidade da EJA com os movimentos sociais populares, já que não é suficiente apenas a inserção do educando no processo pedagógico com propostas de transformações para o futuro, mas pensar o presente, em políticas específicas que de fato considerem o perfil e a realidade dos jovens e adultos pertencentes às camadas populares que lutam para sobreviver no agora.

O Plano Municipal de Educação de Londrina, que estabelece metas a serem alcançadas até o ano de 2025, além de incluir os objetivos relativos à EJA já postos no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024a), traz várias menções à modalidade, considerando a realidade local. O documento enfatiza a necessidade de inserir o educando da EJA no centro do processo de ensino e aprendizagem como forma de elevar a escolaridade. Para tanto, propõe algumas estratégias, como a realização de pesquisas que tracem o perfil e as expectativas dos educandos, a fim de adequar o currículo; diferenciar o horário de chegada, considerando a necessidade do educando que é trabalhador; elaborar a proposta pedagógica de acordo com a realidade da comunidade a que o educando pertence; criar espaços que possibilitem a permanência de crianças durante o período noturno, enquanto os responsáveis estudam (Londrina, 2015).

No que tange especificamente à leitura, o Plano Municipal de Educação se compromete a promover, em conformidade com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, “a formação de leitores e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras de leitura”, considerando a especificidade das diferentes etapas da aprendizagem

(Londrina, 2015, p. 85). Mais adiante, ao referenciar o jovem, o adulto e o idoso da EJA, o documento se compromete em disponibilizar materiais pedagógicos para os educandos, incluindo obras literárias.

Como podemos observar, o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) é referência para o Município de Londrina. Criado em 2006, é uma ação do governo federal após debates e sugestões de todos os segmentos relacionados à leitura. No transcorrer dos anos, o PNLL foi sofrendo alterações por meio de Portarias e Decretos, sendo juridicamente instituído no ano de 2018, por meio da Lei nº. 13.696, como estratégia permanente na promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. A lei estabelece cinco diretrizes e dez objetivos para a política nacional de leitura e escrita, com atenção voltada para o fomento da formação de mediadores, democratização do acesso ao livro e seus diferentes suportes, ampliação dos acervos físicos e digitais, promoção de ações para valorização da leitura e incremento de seu valor simbólico (Brasil, 2018a).

De acordo com Rovilson José da Silva (2009), o PNLL é um plano ambicioso, pois engloba toda a cadeia relacionada à leitura, além da distribuição do livro, pois volta-se para a formação do mediador, a biblioteca e a indústria do livro. A política pública do PNLL dispõe sobre o incentivo de criação e implementação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao Sistema Nacional de Cultura (Brasil, 2018a). No entanto, o cenário da EJA municipal contrasta com tais proposições, uma vez que não há nenhum projeto de fomento à leitura ou formação específica para os professores da modalidade voltada para o tema.

Ainda nas observações de Silva (2009), os projetos neste âmbito dificilmente são contínuos, frequentemente são modificados ou esquecidos pelos programas das Secretarias de Educação e pelos gestores públicos, sem que ao menos as boas práticas instituídas sejam consideradas. Para o autor, a conversão da leitura em política de Estado pode ser considerada uma das principais lutas de todos os engajados com a temática da leitura.

Além de Deliberações, Pareceres e Resoluções propostos pelo Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL), o documento norteador das práticas direcionadas à EJA em nível municipal são as Diretrizes

Curriculares de Londrina¹³. O documento traz previamente uma breve contextualização sobre a história da modalidade, bem como os principais marcos legislativos, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDBEN 9.394/1996 (Brasil, 1996a), o Parecer nº. 11/2000 (Brasil, 2000) e o Parecer CNE/CEB nº. 6/2010 (Brasil, 2010b). Amparado por uma concepção teórica de educação que concebe o homem em um processo contínuo de interação com o meio, a cultura e o conhecimento, o currículo da EJA municipal está pautado na teoria denominada Histórico-Cultural (Londrina, 2016).

Ao propor os encaminhamentos metodológicos das práticas pedagógicas da EJA, as Diretrizes Municipais (Londrina, 2016) têm como referência as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Paraná, 2006), na ênfase de que os conteúdos destinados à modalidade devem pressupor ações pedagógicas específicas, a partir de temáticas que abordem as vivências diárias e experiências de vida dos educandos, atentando-se para os conhecimentos que os educandos já possuem, de modo que o conhecimento científico possa ser incorporado na construção de novos saberes. O documento ressalta a necessidade de desenvolver metodologias que considerem o perfil de cada grupo.

Quanto ao sistema avaliativo da Educação de Jovens e Adultos, a esfera municipal considera a avaliação diagnóstica, que busca evidenciar os conhecimentos que os educandos já dominam, fornecendo subsídios para o planejamento docente; a avaliação formativa, que é contínua e permite realizar análises e propor avanços no processo de ensino e aprendizagem, e a avaliação somativa, compreendida como um informe sistematizado do processo.

Determina-se diversidade na utilização de instrumentos e registros, para tanto, utilizam o “Portfólio e Parecer Descritivo” e a “Promoção por conhecimento” e essa, por sua vez, compreende a “classificação”, que significa posicionar o educando, antes da efetivação da matrícula, na etapa compatível com desempenhos adquiridos por meios formais ou não; a “reclassificação”, consiste em avaliar a qualquer tempo, a experiência do educando, propondo encaminhamentos de acordo com a etapa compatível e o “exame de equivalência”, que objetiva certificar pessoas maiores de quinze anos que estão

¹³ O documento foi elaborado no ano de 2016 e ainda consta como “versão preliminar”, no entanto, é o que está vigente e regula o currículo do Município.

fora da escola e que não possuem documentação comprobatória (Londrina, 2016, p. 285-286).

Os documentos normativos buscam romper com erros comprovadamente cometidos no passado, no entendimento de que o educando da EJA não chega à escola destituído de saber, que uma perspectiva paternalista de educação de adultos não é mais aceitável, que o ensino massificado voltado para indicadores não promove, de fato, progressões em relação à aprendizagem. No entanto, os compromissos assumidos nos documentos ainda permanecem em estado de intenções, não ocorrendo práticas sistemáticas ou formações em serviço que deem conta de tornar reais tais proposições.

O percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil evidencia um retrato dos que estão à margem, como diria Miguel Arroyo (2007, p. 17), um lugar reservado para “todos os sem”, os sem teto, os sem ensino formal, os sem transporte, os sem terra, ou seja, todos que tiveram o direito aos estudos negado em algum momento da vida. Ao longo das décadas, a modalidade esteve atrelada a campanhas de alfabetização que buscavam resultados rápidos, com a finalidade de alavancar estatísticas ou formar mão de obra que servisse ao mercado, sendo a aprendizagem compreendida não como um processo, mas como fim em si mesma, concretizando-se por meio de intensa massificação.

Nesse sentido, reside uma questão fundamentalmente importante: a aprendizagem da leitura e da escrita é inerente à história da Educação de Jovens e Adultos, quase compreendida como uma coisa só. Ao adentrarmos a história da EJA, estamos desaguando na área da alfabetização e do letramento. Os documentos normativos mais recentes, tanto em nível Federal, como Estadual e Municipal, reconhecem a necessidade de valorização dos conhecimentos dos educandos, de incorporar suas histórias, anseios e identidades ao processo de ensino e aprendizagem, na constatação de que não há aprendizagem significativa por parte dos sujeitos da EJA sem que sejam incluídos de fato. Em contrapartida, tais constatações demonstram permanecer predominantemente no plano teórico.

As experiências, ainda que curtas e muitas vezes realizadas de maneira local e descentralizadas de políticas públicas, mostram que compreender a EJA enquanto modalidade popular é um caminho fecundo para que de fato seja posto em prática o que preveem os textos legais. Compreender a EJA por tal

perspectiva envolve uma forma progressista de trabalhar o currículo, sem cair nas armadilhas de olhar somente para as estruturas rígidas, como tempo, carga horária e segmentação. E aqui reside uma pergunta genuína erguida por Arroyo (2007, p. 13): “como articular letramento e leitura de mundo?”, questão que nos propomos a discutir na seção seguinte.

3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EJA: AS PALAVRAS DO POVO, GRÁVIDAS DE MUNDO

Mas o letramento não é nada disso, ou melhor, é tudo isso, e muito mais (Angela Kleiman, 2005, p. 10).

Na presente seção, objetivamos uma discussão teórica sobre os Novos Estudos do Letramento e uma abordagem a respeito dos conceitos importantes da área. Em algumas passagens, a relação do letramento com a formação docente é discutida, ainda que esse não seja o nosso foco, já que ele se volta para a relevância de práticas que transcendem a forma tradicional de compreensão do letramento e que, de fato, incluem na aprendizagem de leitura e escrita o conhecimento de mundo que o educando da EJA traz em sua bagagem. Assim, em alguns momentos, recorreremos a experiências envolvendo os educandos participantes da pesquisa, estabelecendo um diálogo entre prática e teoria.

Os encontros de leitura e contação de histórias realizados na pesquisa de campo e que dão suporte a esta tese, estão amparados em um modelo de letramento que o concebe na relação com diferentes práticas socioculturais de usos da escrita, o que Street (2014) denomina de *Novos Estudos do Letramento*. A partir de uma perspectiva transcultural, tal modelo de letramento rejeita a visão dominante que o enxerga como uma habilidade neutra, técnica, mas, ao contrário, imersa em complexas relações de poder e incrustada em práticas culturais específicas.

Nesse sentido, o modelo ideológico de letramento pode ser definido por convergir práticas sociais de leitura e escrita, em associação com a realidade vivida dos educandos, contrapondo um modelo hegemônico, que vincula a leitura e a escrita ao progresso econômico e social, como uma habilidade a ser adquirida por meio de modelos supostamente neutros. Conforme Street (2014), o letramento ideológico é o oposto do autônomo e enfatiza a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento.

O letramento autônomo, por sua vez, é prevalente em certos círculos ocidentais e em agências que se encarregam da alfabetização, como a UNESCO. De acordo com Magalhães (2012), no Brasil, a concepção autônoma

do letramento é basicamente a norteadora do currículo dos cursos de Letras nas instituições de Ensino Superior. Diferente do que a designação de seu nome pode nos fazer inferir, associando-o a uma possível autonomia e liberdade, o letramento autônomo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, realizando generalizações a partir de práticas restritas. Nesse modelo, o letramento é isolado como uma variedade independente e suas consequências são estudadas em termos de avanços econômicos ou habilidades cognitivas.

Como pudemos verificar ao percorrermos a história da EJA no contexto brasileiro, as várias campanhas e programas voltados para a alfabetização e o letramento tiveram como propósito um ensino massificado; as preocupações estavam direcionadas somente para os índices estatísticos e o possível progresso da nação por meio da aquisição da leitura e da escrita. Em termos de letramento, podemos caracterizar tais abordagens como guiadas por um modelo autônomo, sendo as singularidades do educando desprezadas durante todo processo.

Campos Almeida (2012) afirma que o letramento autônomo, ao se instaurar como dominante em nossa sociedade, com práticas distantes das situações reais de comunicação, pode trazer consequências severas e negativas para o educando no contexto escolar, como bloqueios cognitivos e emocionais. Tais implicações referenciadas pela autora merecem destaque, sobretudo quando se trata de educandos jovens, adultos e idosos, pois frequentemente já vivenciaram experiências escolares negativas e traumáticas no passado, o que, em muitas situações, acabou por resultar no adiamento do regresso aos bancos escolares. Assim, engajar-se, para que experiências danosas do passado não se repitam no presente, deve ser uma das premissas de todos envolvidos com a EJA.

Já o modelo ideológico conduz o sujeito a ficar mais cauteloso com grandes generalizações e pressupostos concebidos sobre o letramento em si mesmo, pois reconhece a natureza cultural dessas práticas. Conforme explica Magalhães (2012, p. 62), “essa proposta não nega as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos no processo de leitura e escrita, mas compreende que estão situados em práticas socioculturais e estruturas de poder”. Ademais, as preocupações estão voltadas não somente para as instituições pedagógicas,

mas também para as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo acontece (Street, 2014).

Ainda que pareça repetitivo tratar das distinções entre alfabetização e letramento, haja vista as várias discussões há mais de três décadas sobre o tema (Kleiman, 2005; Soares, 2009; Street, 2012, 2014; Tfouni, 2006), a nossa prática no contexto escolar aponta que essa abordagem, ainda que breve, faz-se necessária.

Ao apresentar uma interessante contextualização etimológica acerca dos termos alfabetizado, alfabetização, alfabetizar, analfabeto, analfabetismo, letrado e iletrado, Soares (2009, p. 17) explica que o termo letramento, com o sentido que hoje lhe conferimos, refere-se à versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy*, que tem sua origem do latim *litera* (letra), com o sufixo (*cy*), e denota qualidade, condição, fato de ser. Portanto, *literacy* é “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”.

O termo letramento chega ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos de 1980¹⁴, por se tratar de um conceito usado por pesquisadores de distintas áreas e inicialmente estudado por cientistas sociais de diversos países. Ele adentra o discurso escolar — inclusive presente em documentos que tratam do currículo, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na BNCC (Brasil, 2017b) — por diferentes caminhos, o que, na perspectiva de Kleiman (2005), tem gerado muita confusão.

Logo, ao apresentar o componente Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2017b, p. 67-68) destaca que cabe oportunizar aos estudantes experiências “que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. Mais adiante, o documento utiliza o termo “novos letramentos” que, embora pela designação possa nos remeter às práticas dos Novos Estudos do Letramento, faz referência aos letramentos essencialmente digitais.

Ainda segundo Kleiman (2005), o letramento não é um método e não se opõe à alfabetização, mas a inclui. O letramento envolve o educando e possibilita a sua participação em práticas sociais ancoradas na escrita, reconhecendo o seu

¹⁴ A hipótese é que a primeira ocorrência do termo tenha sido em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (Soares, 2009).

impacto nas diferentes situações da vida moderna. Já a alfabetização requer o domínio do sistema alfabético e ortográfico, necessitando de um ensino sistematizado. Trata-se de uma prática inseparável do letramento, pois para ser considerado plenamente letrado o sujeito necessita da alfabetização. De maneira isolada, a alfabetização não é suficiente.

Segundo Tfouni (2006, p. 15-16), há duas perspectivas segundo as quais comumente se compreende a alfabetização: “ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. A ideia de que a alfabetização chega a um fim e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais (consequência da estreita ligação entre alfabetização e escolarização, em que os objetivos de ambas se confundem), demonstra ser o principal mal entendido da primeira perspectiva. A alfabetização é um processo e como tal se dá justamente por sua incompletude. De modo resumido, pode ser entendida da seguinte maneira:

[...] corresponde a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto “x” e chegando a um ponto “y”. A realidade, no entanto, passa por outras variáveis e vai desde a questão da escolarização, com a qual, em geral, a alfabetização co-ocorre, até a consideração de que esse não é um processo linear, mas antes um processo gradual, que envolve níveis de complexidade crescentes, a cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança [...] (Tfouni, 2006, p. 19-20).

Podemos realizar uma distinção entre alfabetização e letramento essencialmente pelo pertencimento ao âmbito individual da primeira, enquanto o letramento está centralizado no social. O letramento focaliza “os *aspectos sócio-históricos* da aquisição da escrita”, busca investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é (Tfouni, 2006, p. 11-15).

Nesse sentido, Soares (2009, p. 44) afirma que o letramento vai muito além da alfabetização, é um “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida”. Uma pessoa pode não ser alfabetizada,

entretanto, ser considerada letrada, pois é capaz de reconhecer a função social da escrita, consegue distinguir os diferentes gêneros textuais que permeiam o seu cotidiano e está constantemente envolvida em práticas de leitura e escrita. O inverso também pode ocorrer, ser alfabetizada e não ser plenamente letrada, ou seja, a pessoa domina a leitura e a escrita, mas não faz uso delas em suas práticas, possui dificuldade para interpretar o texto lido, por exemplo. De todo modo, é importante lembrarmos que não existe pessoa iletrada ou “grau zero” de letramento.

Conforme os relatos dos educandos da EJA, participantes desta pesquisa, é possível identificarmos diferentes situações comunicativas mediadas pela escrita, como quando mencionam a constante participação nas assembleias do bairro, em que uma pessoa alfabetizada serve de escriba para registrar as reivindicações do grupo; quando precisam levar determinado documento até setores governamentais; quando solicitam que os filhos ou netos leiam notícias ou textos do seu uso cotidiano; quando criam composições musicais para os encontros da igreja que frequentam; quando, em suas atividades de trabalho, precisam passar um orçamento e outra pessoa escreve as prescrições verbalizadas. Ainda que os educandos não tenham o domínio sobre a escrita, suas práticas estão vinculadas a ela em vários usos sociais e variam segundo cada situação, por isso são consideradas situadas.

Nessa perspectiva, Street (2014) utiliza o termo letramentos (no plural) com ênfase em sua natureza social e no caráter múltiplo das práticas letradas, enquanto produtos da história, dos discursos e da cultura. No entanto, já em um texto publicado no ano de 2012, *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento*, Street (2012, p. 72-73) discute a problemática do termo “múltiplos letramentos” (que inclusive ele ajudou a criar), uma vez que a forma como é utilizado incorre no perigo de reificação, na suposição, por meio de uma tendência autônoma, de que há um letramento único associado a uma única cultura, uma vez que os múltiplos letramentos reconhecem que há culturas múltiplas.

Essa discussão também envolve o termo “multiletramentos”, que, inicialmente apresentado por membros do Grupo de Nova Londres/New London Group (NGL) em referência às múltiplas formas de letramento associadas a canais ou modos, como o “letramento visual”, acabou por tomar extensões

passíveis de metáforas que designam competência, como a designação “letramento político ou letramento emocional”, um dos perigos do uso indevido do termo (Street, 2012, p. 72-73).

Desse modo, podemos refletir sobre o caráter individual do processo de aquisição da escrita no contexto escolar, que destoa das práticas essencialmente colaborativas fora dele. Segundo Kleiman (2005), quanto mais a escola se aproxima dos letramentos de fora, maior as possibilidades de o educando trazer conhecimentos das práticas que já conhece e, conseqüentemente, mais fáceis serão as transferências para outras situações da vida real.

Nessa perspectiva, a potencialidade da pesquisa de campo desenvolvida como base para esta tese, por meio dos encontros de leitura e contação de histórias, torna-se evidente, uma vez que todas as práticas são pensadas de maneira colaborativa. Destacamos a escuta da leitura e histórias; a composição da roda de conversa, que é nutrida pelo diálogo; as ações vinculadas à realidade vivida pelos educandos na urdidura com as leituras realizadas, como: produção de textos coletivos, escrita de cartazes sobre o conhecimento das ervas medicinais, compartilhamento de receitas culinárias guardadas na memória e transmitidas por gerações; reivindicações por mudanças no espaço escolar; produção escrita espontânea.

É importante destacarmos que os desdobramentos a partir dos encontros de leitura e contação de histórias, como as atividades frequentemente desenvolvidas em sala de aula pelo professor regente, não se configuram como uma obrigatoriedade, a exemplo das conhecidas “fichas de leitura”, que obrigam o educando a respondê-las para uma suposta comprovação de que o texto foi lido, mas como práticas que emergem da confluência entre as leituras realizadas e a própria vida.

O conceito “práticas de letramento” desenvolvido por Street (2014) a partir do conceito “eventos de letramento”¹⁵ (Heath, 1982 apud Street, 2014), se refere à focalização das práticas e concepções sociais da leitura e escrita. Para

¹⁵ Conforme Vianna *et al.* (2016), o conceito foi apresentado no artigo de Shirley Heath (1982) intitulado *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*, após uma pesquisa etnográfica de oito anos no final da década de 1970, com a finalidade de conhecer as práticas de letramento de três comunidades na região de Piedmont, na Carolina do Norte (EUA).

o autor, o conceito demonstra ser o mais vigoroso desenvolvido por pesquisadores da área, ocupando o lugar mais alto em nível de abstração. Por meio dele, é possível descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares. Por essa razão, conseguimos fotografar eventos de letramento, mas não práticas, uma vez que elas envolvem o diálogo com as pessoas, a capacidade de ouvi-las e relacionar a sua experiência de leitura e escrita com outros campos em que atuam.

Na esteira que define os conceitos da área, caracterizamos as leituras e contação de histórias da pesquisa de campo da presente tese como práticas de letramento, ou seja, “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” (Kleiman, 2005, p. 12). Já os encontros em si, que atualizam as práticas socioculturais de leitura e escrita, podem ser definidos como eventos de letramento, conceito utilizado pela primeira vez por Heath (1982 apud Street, 2014, p. 18), que o define como “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”.

Segundo Kleiman (2005), um evento de letramento pode ser compreendido da seguinte maneira:

Ocasão em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. [...] Inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (Kleiman, 2005, p. 23).

Uma metáfora que ilustra bem a distinção entre eventos e práticas de letramento é proposta por Hamilton (2000). A autora utiliza o *iceberg* como exemplo: a ponta aparente seria os eventos de letramento e estaria acima da superfície, enquanto a parte submersa, correspondente à estrutura e ao que não podemos enxergar, mas que pode ser percebida por sua ponta visível, seria as práticas de letramento.

Para Street (2012, 2014), uma questão-chave tanto em nível metodológico quanto empírico é como definimos a mudança de observação de eventos para conceitualização de práticas de letramento. Nesse aspecto, o autor destaca a importância de pesquisas de cunho etnográfico na educação, o que requer adentrar o papel das práticas de letramentos na articulação das experiências individuais das pessoas e instituições sociais mais amplas das quais elas fazem parte, ou seja, não basta realizar perguntas ou realizar testes prontos para embasar o conhecimento em termos de letramento, é necessário o desprendimento de modelos autônomos que focam em noções vazias de habilidades, taxas, níveis e se voltar para construção do sentido sobre as variações nos usos e significados do letramento em cada contexto.

A questão da avaliação é amplamente discutida na área do letramento. Ao tratar do tema, Soares (2009, p. 84-85) reconhece a complexidade que envolve tal tarefa, isso porque letramento é uma variável contínua e não dicotômica, referente a múltiplas habilidades de leitura e escrita. No contexto escolar, existem condições favoráveis e desfavoráveis que envolvem esse processo: a primeira advém do fato de que a escola pode realizar avaliações em vários pontos do contínuo e de modo progressivo, considerando que o letramento é “um *processo*, mais que um *produto*”. Já as condições desfavoráveis, e particularmente sobressalentes, referem-se à estratificação e codificação do conhecimento, que, no caso do letramento, incorre no risco da fragmentação e redução do seu múltiplo significado. A padronização das ferramentas avaliativas acaba por conceituar o letramento a partir de habilidades adquiridas por meio de uma escolarização burocrática, ainda distante das práticas que acontecem fora da escola.

As experiências adquiridas por meio da participação da pesquisadora nos projetos de extensão desenvolvidos na UEL — “Histórias de Letramento: Investigando práticas de letramento locais/situadas e a relação com o processo de formação de professores de Língua Portuguesa” e “Investigação sobre o processo de letramento na formação inicial e na formação continuada de professores de Língua Portuguesa”, já apresentados na introdução desta tese, permitem-nos constatar que, no meio acadêmico, por exemplo, a escrita de histórias autobiográficas de letramento é uma proposta interessante para delinear os perfis socioculturais de letramento dos estudantes, bem como

compreender os diferentes campos de atuação que envolvem a leitura e a escrita, para além do contexto escolar.

A escrita de histórias autobiográficas encontra limitações, muitas vezes ficando restrita ao que o sujeito “decide ou não” escrever/revelar. No entanto, permite um olhar mais amplo e interpretativo sobre aspectos subjetivos do letramento, o que seria mais difícil ou improvável por meio de perguntas ou testes estruturados. Ainda em relação a possíveis avaliações no campo do letramento, em uma das suas pesquisas, Street (2014) utiliza o “diário de letramento” como ferramenta metodológica, com a finalidade de que pais e estudantes registrem eventos familiares de letramento na sequência em que ocorrem.

Na sociedade contemporânea, é consenso que o letramento vinculado à escola demonstra ser um tipo definidor das outras variedades, como se não houvesse múltiplos letramentos. A hipótese de Street (2014, p. 121) para o mecanismo por meio do qual os usos do letramento assumem esse papel, é o que denomina de “pedagogização” do letramento, que o limita a noções educacionais de ensino e aprendizagem em detrimento dos seus vários usos e significados.

Por meio de uma pesquisa realizada em uma escola pública de classe média, em uma cidade do noroeste dos Estados Unidos, com turmas do primeiro ao quinto anos, Street (2014) reconhece que o letramento vinculado à escolarização está incrustado em um modelo autônomo e emaranhado em questões de poder na sociedade mais ampla. Nesse caso, o autor verifica que os pais acabavam por reproduzir o letramento escolarizado em casa, marginalizando os letramentos alternativos das crianças, como no grupo de amigos e na comunidade, por exemplo. Assim, algumas concepções se tornam endêmicas do letramento pedagogizado, como a separação entre língua e sujeito; uma suposta divisão entre oralidade e escrita, com predominante valorização da segunda; e a objetificação da língua na escola e na casa.

O que demonstra estar em jogo é exatamente a supremacia das estruturas que detêm o poder, já que, conforme nos lembra M. Soares (2020), para as camadas privilegiadas, a escola tem a função de legitimar os privilégios já garantidos pela origem de classe. Desse modo, analogias dicotômicas são colocadas em evidência na sobreposição do letramento escolar em relação aos demais modelos, como: letrados *versus* iletrados; civilizados *versus* selvagens;

progresso *versus* atraso. O discurso que embasa o modelo autônomo está vinculado ao que Graff (2016, p. 236) denomina como “mito do letramento”¹⁶, em que a língua é considerada um sistema neutro e a escrita como um meio de alcançar o progresso e a evolução cognitiva.

A escola é, enquanto “espelho da sociedade”, um espaço de forças progressistas, onde as camadas populares enxergam a oportunidade de se instrumentalizar contra a desigual distribuição de privilégios (Soares, M., 2020, p. 114), mas garantir que o letramento escolarizado é o único caminho para o progresso acaba por mascarar concepções ideológicas (Street, 2014) e eximir o Estado das suas reais responsabilidades frente às dificuldades que as camadas populares enfrentam para alcançar uma possível ascensão social.

Para ilustrar a questão apresentada, o autor supracitado menciona pesquisas que mostram que mulheres e negros com diploma universitário não conseguem obter os tipos de emprego conquistados por homens brancos com qualificações semelhantes, ou seja, a questão ultrapassa a discussão do letramento.

No discurso dos educandos da EJA participantes desta pesquisa, é frequente a culpabilização de si por não ter estudado na idade considerada adequada, por não ter conseguido um emprego melhor, pela interrupção dos estudos em determinado momento da vida. Não há o reconhecimento dos diversos fatores de ordem política e ideológica que permearam os vários interditos das suas vidas.

Ainda que os letramentos vinculados à escola estejam predominantemente embasados em modelos autônomos, uma vez que o projeto da educação brasileira ressalta a manutenção do poder de uma elite, concentrando-se na formação de sujeitos conformistas (Magalhães, 2012), destacamos, sobretudo quando se trata da EJA, a importância do desenvolvimento dos letramentos e variedades linguísticas consideradas de prestígio, não para que substitua a sua variedade de classe ou desconsidere as práticas de letramento que já vivencia, mas para que se acrescentem a elas, para que tenham mais ampla condições de reivindicação social (Soares, M.,

¹⁶ A expressão foi cunhada pelo autor em seu livro *The literacy myth: cultural integration and social structure in the nineteenth century*, no ano de 1979.

2020, p. 115), na valorização de práticas que reconheçam a natureza política da educação, o que Freire (1982), já na década de 1960, designava como educação problematizadora.

Segundo Kleiman (2005), Paulo Freire utilizou o termo alfabetização em um sentido muito próximo ao que hoje compreendemos como letramento para se referir a uma prática sociocultural de uso da língua escrita, que se transforma no decorrer do tempo, conforme a época e as pessoas que a realizam. Assim, a escrita migra do domínio de poucos para um saber considerado como direito de todos.

No modelo de educação problematizadora, os diferentes saberes do educando devem estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando sua visão de mundo e a realidade vivida, na contramão do “modelo de ensino bancário”, que supõe o conhecimento como algo fixo a ser “depositado” no educando. Uma educação problematizadora não impõe conteúdos ou desconsidera o homem como um ser repleto de historicidade, mas reconhece o seu caráter reflexivo e criador, como um ser não abstrato e imerso nas suas diferentes relações com o mundo, por isso essa educação “comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação”, no desvelamento da realidade (Freire, 1982, p. 83).

Os trabalhos de Paulo Freire são referenciados no campo dos estudos do letramento (Barton; Hamilton, 1990; Graff, 2016; Street, 2014), na defesa de uma abordagem que parta da conscientização, permitindo ao oprimido a identificação e análise das fontes de sua opressão. Desse modo, a “pedagogia do oprimido” enquanto humanista e libertadora, pode ser compreendida em dois momentos diferentes: o primeiro, em que o educando desnuda o mundo da opressão e vai se comprometendo com a práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1982, p. 44).

O letramento ideológico proposto nos Novos Estudos do Letramento e a educação problematizadora da Pedagogia Crítica perpassam a questão da formação docente, uma vez que as relações sociais dos educandos com o professor são modalidades de socialização e aculturação (Freire, 1982; Gnerre, 2009; Kleiman, 2001; Street, 2014). A alfabetização e o desenvolvimento dos

letramentos no contexto escolar envolvem um processo de interpretação recíproca entre educandos e professores, considerando que ambos, enquanto pertencentes a grupos étnicos e classes sociais, compartilham atitudes, hipóteses e crenças sobre a escrita. Ao passo que interpretações recíprocas são defrontadas, os professores projetam sobre os educandos a perspectiva grafocêntrica do seu mundo sociocultural.

Ao defender que as práticas de letramento ocorram de maneira crítica, que os educandos sejam instigados a revisar o seu aprendizado durante o próprio processo de socialização em que ocorre, Street (2014, p. 154) argumenta que a aprendizagem do letramento não se resume à aquisição de conteúdo, uma vez que “o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia”. Desse modo, diferente da perspectiva de tecnocratas liberais e teóricos radicais do gênero, que defendem a necessidade de o educando adquirir determinados níveis sobre habilidades letradas para só então serem “empoderados”, o autor enfatiza o papel do professor:

Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento (Street, 2014. p. 155).

Ao refletirmos sobre as habilidades requeridas para a promoção de um letramento crítico, nos deparamos com algumas questões: como o professor irá facilitar perspectivas críticas se ele próprio teve a formação inicial guiada por um currículo baseado em modelos hegemônicos de letramento? Como promover uma consciência linguística e introduzir o letramento como prática social crítica se o professor não vivenciou inicialmente e nem vivencia de maneira continuada esse modelo em sua formação?

Considerando que o professor formado em Pedagogia é quem tem habilitação para atuar nos anos iniciais da EJA, modalidade alvo desta pesquisa,

recorremos ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEL¹⁷, que dentre os seus tópicos, destaca como problemática a Resolução nº. 2/2019, que estabelece as Diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica. De acordo com o Projeto, as Diretrizes representam um retrocesso, uma vez que compreendem a formação dos professores por meio de competências e habilidades, além de romper com a continuidade da formação inicial e continuada, estabelecendo diretrizes separadas para cada uma (respectivamente Resolução nº. 2/2019 e Resolução nº 1/2020). Ademais, enfatiza-se o engessamento da formação de professores pela definição de uma Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação) atrelada à BNCC, pois destitui a autonomia das instituições formadoras para a elaboração de seus projetos pedagógicos.

No entanto, as Resoluções supracitadas foram revogadas no ano de 2024, sendo substituídas pela Resolução nº. 4/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024e). A mudança ocorreu a partir de críticas de educadores, instituições, pesquisadores e diversas organizações, como a “Todos pela Educação”¹⁸, que apresentou uma carta ao MEC no ano de 2023, assinada por diferentes entidades e organizações do campo educacional em defesa de mudanças estruturais na formação inicial de professores do país, demonstrando preocupação em relação à qualidade da formação docente.

A Resolução nº. 4/2024 demonstra avanços consideráveis, principalmente no que se refere à Educação a Distância, que passou a ser de no mínimo 50% da carga horária presencial para os cursos de licenciatura, formação pedagógica para os não licenciados ou para os que estejam cursando segunda licenciatura. Na Resolução anterior, a carga horária presencial correspondia à 25%. Outro ponto a ser destacado é em relação ao aumento da

¹⁷ Disponível em: <https://sites.uel.br/prograd/catalogo-dos-cursos-de-graduacao-2024-pedagogia/>

¹⁸ Organização independente que atua na defesa da concretização de políticas públicas educacionais por parte do poder público. Acesso à carta na íntegra: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/11/carta-ao-mec-formacao-inicial-de-professores.pdf>

carga horária mínima para os cursos de formação pedagógica voltado para graduados sem licenciatura, que passou de 760 para 1.600 horas (Brasil, 2024e).

Todavia, um ponto que merece atenção é o da formação continuada. Se na normativa anterior ela era disposta de maneira separada da formação inicial, na Resolução nº. 4/2024 não há especificações sobre a questão. Nesse sentido, há a necessidade de se discutir e implementar novas diretrizes para a formação continuada de professores em diálogo com a Resolução vigente.

Por meio da recente legislação que ampara o processo formativo do professor, podemos certificar que o currículo é um campo onde atuam muitas forças, permeado por relações de poder e concepções ideológicas. Assim, uma possível resposta para os questionamentos colocados anteriormente, é que a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento e da Pedagogia Crítica precisa estar cada vez mais presente nos currículos, nas práticas acadêmicas, na formação inicial e continuada, de modo que realmente reflita na formação crítica, sobretudo do educador que irá atuar na EJA, pois, como bem verificamos na seção anterior, a qualidade formativa dos que atuam na modalidade não foi prioridade ao longo da história.

Para que tais concepções teóricas sejam inseridas nas diferentes instâncias, algumas considerações nos parecem basilares: os documentos norteadores da formação docente precisam ser elaborados a partir de um amplo debate, e que de fato os educadores e pesquisadores sejam incluídos na discussão, bem como levar em consideração as pesquisas desenvolvidas na área. É necessário apoio técnico e financeiro por parte do MEC, bem como o fortalecimento da Universidade pública com a ampliação e o aprimoramento de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), e o recente Pé-de-meia Licenciaturas (Programa que visa atrair estudantes que obtiveram alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio para os cursos de licenciatura, com uma bolsa de incentivo mensal).

De acordo com Vianna *et al.* (2016), tem sido recorrente na formação de professores, tanto inicial como continuada, a discussão advinda das pesquisas sobre letramento, especialmente aquelas vinculadas ao Grupo de Nova Londres. Para as autoras, há uma contraposição entre letramento acadêmico e letramento do professor que deve ser superada. Assim como é consenso entre os

pesquisadores da área de que é importante levar em conta as práticas sociais que os alunos vivenciam além da escola, faz-se necessário repensarmos essa questão também no contexto da formação dos docentes.

Cabe uma breve definição de letramento acadêmico e letramento do professor. O primeiro é compreendido como processos envolvidos na aquisição e usos efetivos da escrita, “que são complexos, dinâmicos, com diferentes nuances, situados e envolvem questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições, e identidades sociais”. Para que se possa circular com autonomia pelas práticas de letramento acadêmico é essencial o conhecimento específico não só das práticas acadêmicas, mas também “dos modos de agir nos eventos da esfera” (Vianna *et al.*, 2016, p. 48-49). Já o segundo se configura como práticas de leitura e escrita pertinentes ao local de trabalho do professor (a escola), ou seja, as práticas sociais de uso da escrita que professores precisam conhecer para de fato se tornarem agentes de letramento (Kleiman, 2006).

É importante lembrarmos que a referida autora defende o termo agente ao invés de mediador, com o argumento de que o primeiro faz associação metonímica com o conceito de agente (humano), o que traz a ideia de “fazer coisas”, além de considerar o aspecto político do trabalho do professor (Kleiman, 2006, p. 414). Na presente tese, utilizamos o termo mediador para nomear o professor que conduz as práticas de leitura literária, como será explicitado adiante, mas sem o sentido contraposto do termo “agente” defendido pela autora.

Nesse campo terminológico, o conceito de “esfera” pode ser abarcado a partir da concepção de “esfera discursiva” proposta por Bakhtin (2003), que faz referência à situação específica e ao tempo histórico em que os enunciados são produzidos. Ainda de acordo com Vianna *et al.* (2016, p. 41), “o conceito de esfera” auxilia na categorização das práticas de letramento em relação ao contexto em que elas ocorrem, implica considerar o tempo e lugar histórico em que os enunciados são produzidos, os gêneros utilizados e as relações sociais que os participantes mantêm entre si na articulação e produção de significados no interior dessas práticas.

Partindo da premissa de que a essência da linguagem é dialógica (Bakhtin, 2003, 2004) e de que a identidade docente é construída discursivamente nas instituições formadoras, em que cada sujeito

intersubjetivamente se constitui através da palavra do outro, Kleiman (2006, p. 417) destaca o papel das interações acadêmicas no processo formativo, pois “o aluno se afilia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional nessas interações, em particular àqueles discursos que tendem a oferecer respostas para as questões que afetam ou afetarão o cotidiano de suas práticas”.

Nesse sentido, Vianna *et al.* (2016) enfatizam a importância do enredamento entre letramento acadêmico e letramento do professor como possibilidade de um diálogo fértil na formação de professores, sem perder de vista quem são e as especificidades desses professores em formação, as práticas de letramento que eles vivenciam fora do meio acadêmico e as que lhe são totalmente novas, a importância do trabalho na academia com textos híbridos de distintos letramentos e o conhecimento dos objetivos destes professores ao ingressarem em determinado curso formativo.

Por esse motivo faz-se necessário considerar quais são os anseios, necessidades e objetivos desse professor em formação, sendo no processo interativo acadêmico que ele pode se posicionar como um agente atuante e conseqüentemente realizar transformações numa dimensão social, coletiva, ou manter uma posição subalterna, reproduzindo futuramente em sala de aula um ciclo de submissão. Para Kleiman (2006), a assimetria institucional, que muitas vezes encarcera professores e alunos, pode ser revertida por meio de um letramento que não se constitui como barreira social, mas que fortaleça professores e alunos em suas práticas sociais da cultura escrita.

Segundo Freire (1982), só é possível romper com os esquemas verticais característicos de uma educação bancária por meio da superação entre educador-educando, que se dá por meio do diálogo. Dessa maneira, o educador não é o que apenas educa, mas aquele que durante este processo é também educado, ambos — educador e educandos — crescem juntos, tornando-se sujeitos do processo, estabelecendo formas autênticas de pensar e atuar, no reconhecimento de que mundo e ação são inseparáveis do ato cognoscente.

Assim, podemos pensar o processo formativo como algo cíclico. Primeiro, porque ele deve acontecer durante toda a vida profissional docente; segundo, porque as experiências vivenciadas hoje pelo professor podem ser transferidas para a sala de aula amanhã. O professor que hoje ocupa a posição de aprendiz em processo de construção identitária profissional, futuramente

pode fazer ecoar em sala de aula as distintas vozes que incorporou em seu processo formativo. Daí a importância de experiências que reconheçam a função social da escrita e que coloquem em evidência as práticas de letramento para além do meio acadêmico.

4 LEITURA: SINGULARIDADES E COMPARTILHAMENTOS

Nunca esgaravatei a terra nem farejei ninhos, não herborizei nem joguei pedras nos passarinhos. Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a sua espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade (Sartre, 1964, p. 37).

Desde o nascimento, estabelecemos interações com o mundo, reconhecemos a voz familiar que tranquiliza; identificamos os rostos daqueles que se dedicam aos cuidados essenciais para a nossa sobrevivência; agradamos ou sentimo-nos desconfortáveis com determinadas texturas, sabores, odores; e aos poucos, passamos a enxergar as diferentes cores que permeiam tudo a nossa volta. A forma primária de compreensão do mundo acontece de modo aparentemente natural, por meio dos sentidos, dentro de uma perspectiva mais ampla da noção de leitura. Podemos afirmar que a partir de então já somos leitores.

Ao elaborarmos mentalmente a figura do leitor, subitamente recorreremos à imagem de alguém com um livro em mãos, no entanto, o ato da leitura, quando compreendido como um processo que almeja a compreensão tanto das expressões formais como simbólicas, abrange não só o escrito, mas as diferentes manifestações do homem (Martins, 1982; Freire, 1986), pois antes da leitura da palavra, lemos rostos, contextos, objetos, imagens, num imenso trabalho psíquico, muito além da aprendizagem das letras (Petit, 2019).

Logo na primeira página da obra autobiográfica *Infância*, de Graciliano Ramos (2008, p. 7), o escritor relata a sua lembrança mais antiga, quando tinha por volta de dois ou três anos de idade, o que nos permite enxergar a leitura marcante que realizou de um objeto: “A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho”. Adiante, o escritor acrescenta que as pitombas serviram para designar todos os objetos de formato esférico, e que posteriormente, ao lhe explicarem que a generalização era um erro, ficou perturbado.

Reconhecemos que o Graciliano menino não apenas olhou, mas interpretou algo que lhe impressionou. Martins (1982) nos lembra que, segundo a psicanálise, tudo que de fato nos impressiona jamais será esquecido, ainda que permaneça por tempo indeterminado no inconsciente. O processo de simbolização da leitura refletiu na capacidade posterior de nomear as coisas concretas, que para a criança, até então, permaneciam sem nomes.

Em tom autobiográfico, Paulo Freire (1986, p. 17) também recorre à infância para relatar as suas primeiras leituras de mundo. O educador apresenta a leitura de um mundo ainda particular, espacialmente demarcado pelo quintal da velha casa onde morava, à medida que vai se ampliando no compasso das mudanças e dos movimentos do seu próprio corpo (engatinhar, balbuciar, ficar de pé, andar, falar) e das interações que, aos poucos, estabelece com a natureza, os animais, os objetos, os contextos e as pessoas. É a partir das primeiras leituras de mundo que a leitura da palavra escrita flui facilmente, e juntas, sem descontinuidade, formam o que denomina de “palavramundo”.

Com os exemplos selecionados, ampliamos a noção de leitor, na perspectiva de que ele “pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas” (Martins, 1982, p. 17), pois ainda que não domine o código escrito, é um construtor de sentidos, capaz de interpretar e oferecer significado. O que nos remete à experiência de oficinas de leituras para pessoas analfabetas e com capacidades intelectuais reduzidas, descrita por Bajour (2012), com a ponderação de que não existe pessoa analfabeta de significação. Assim, fabricar as próprias significações, os próprios relatos íntimos, é uma leitura que se inicia antes das letras (Montes, 2020).

No reconhecimento das várias possibilidades de designar o que vem a ser a leitura, e sem nos associarmos a visões estratificadas do ato de ler, nosso interesse está direcionado de modo mais específico para a leitura do texto verbal escrito, enquanto um processo complexo e singular caracterizado pela relação entre o leitor e o texto lido. Consideramos superadas, ao menos do ponto de vista teórico desta tese, concepções que reduzem leitura somente à decodificação dos signos linguísticos graficamente impressos, linearmente marcadas pela didatização de um possível passo-a-passo de como se deve ler.

Ainda que de modo mais ou menos implícito, tais concepções reducionistas estejam presentes nas práticas de contextos escolares (Silva,

2006; Rouxel, 2013), o ato de ler ultrapassa a decodificação e se configura a partir da integração de diversas instâncias, exigindo o investimento do leitor em um processo de compreensão, o que intrinsecamente vincula-se a seus conhecimentos prévios e ao contexto histórico, social e cultural do qual faz parte.

Com base na relação da leitura com a semiótica de Gilles Thérien (1990 *apud* Jouve, 2002), a leitura pode ser compreendida como um processo que envolve cinco dimensões: neurofisiológica, pois antes de qualquer análise de conteúdo, requer perceber, identificar e memorizar os signos, necessitando do funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções cerebrais, como a memória; cognitiva, relacionada à percepção e decifração dos signos; afetiva, relacionada ao princípio de identificação do leitor, tendo como base as emoções suscitadas no ato da leitura; argumentativa, marcada pela forma, mais ou menos explícita, de como o leitor é interpelado pelo texto e assume ou não a argumentação desenvolvida; e simbólica, vinculada à instauração do sentido no contexto cultural de cada leitor.

A leitura se estabelece a partir de processos concretos, como as duas primeiras dimensões anteriormente citadas, que estão relacionadas aos aspectos de um corpo físico e biológico, inegavelmente indispensável no processo da leitura. Mas também de dimensões psíquicas, ideológicas e afetivas, que se mostram particularmente relevantes e complexas, demarcadas numa relação de interposição. O plano afetivo, por exemplo, que envolve as emoções, a identificação ou a repulsa, está vinculado, sem uma sobreposição, ao simbólico, uma vez que o modo como o texto afeta o leitor poderá refletir no contexto em que este se encontra; e o contrário também é verdadeiro, o modo como os sentidos do texto são simbolicamente instaurados em seu contexto social, histórico e cultural, pode atuar na relação afetiva que estabelece com o texto.

Ao avaliar aspectos básicos da leitura, Martins (1982, p. 37) identifica três níveis: "Sensorial, emocional e racional". Ainda que um ou outro seja privilegiado no ato da leitura, estão inter-relacionados ou convivendo de modo simultâneo. Na EJA, a dimensão emocional ou afetiva nos chama a atenção, sobretudo porque demonstra ser a propulsora de uma leitura mais investida na interpretação racional, reflexiva e argumentativa. Os educandos partem da sua identificação (ou não) com o texto lido, das emoções que ele suscita na relação

com o seu contexto pessoal: alegria, tristeza, saudade, indignação, melancolia, resignação, até alcançar um diálogo racional e crítico.

Diferente da criança, é comum que o adulto leitor se mostre mais resistente a deixar transparecer emoções geradas a partir de determinada leitura, a ponto de refreá-las, isso por meio de um mecanismo de defesa, como explica Martins (1982), uma vez que expressar o que se sente nos torna em demasia vulneráveis. Tal situação justifica o fato de os educandos da EJA participantes desta pesquisa, logo no início do projeto de leitura, mostrarem-se fechados a qualquer compartilhamento de possíveis emoções, muitas vezes optando pelo silêncio, e somente no decorrer de outros encontros, a partir de um sentimento de pertencimento e confiança, o que demanda tempo e acolhimento, é que a relação do texto com os afetos acaba tornando-se mais aparente.

A leitura exige, em maior ou menor proporção, que lacunas do texto sejam preenchidas, muitas vezes por processos de representações. Ao realizar a leitura de uma cena, por exemplo, os objetos, o ambiente, os personagens podem ser imaginados com amparo nas próprias vivências do leitor, e é nesse vínculo com a sua própria experiência, que o plano afetivo se destaca. Segundo Jouve (2013, p. 55), o retorno, fundado na memória pessoal, tem “necessariamente uma dimensão afetiva”. Conexões com os mais variados textos são realizadas a todo instante, mas é a intertextualidade do próprio leitor que se sobressai.

Isso fica muito evidente quando a educanda da EJA diz, a partir da leitura de um poema — como será detalhado mais adiante —, imaginar a mesa e a posição em que cada membro da sua família ocupava nos momentos das refeições. A depender de como essa representação ocorre e o vínculo que ela estabelece com as memórias afetivas do leitor, o nível sensorial da leitura pode vir à tona, a ponto de a educanda sentir novamente o aroma da refeição servida. O despertar dos sentidos é uma resposta imediata ao que se leu, ainda que não seja uma leitura elaborada, é algo que acompanha o homem por toda a vida (Martins, 1982). Já que ler e escrever começa pelo corpo (Petit, 2019), é através da “leitura sensorial”, isto é, de uma apreensão afetiva do seu entorno, que, desde muito criança, o homem começa a conhecer a si próprio.

Possibilitar que as vivências afetivas sejam evocadas, sobretudo quando se trata de leitura literária, está no cerne do que se designa como leitura “por

prazer”, divergente daquela tida “por obrigação”, em que o texto é utilizado somente para ensinar algo sistematizado e objetivo, geralmente de ordem gramatical, conforme se observa nas práticas escolares ainda hoje.

Nesse contexto, vale a problematização realizada por Bajour (2012) ao discorrer sobre a promoção da leitura e a sua relação com a escola. Segundo a autora, as representações mais frequentes em relação à promoção da leitura são sustentadas por discursos que designam à leitura literária uma ideia difusa de prazer, como se o educando estivesse livre para realizar uma leitura superficial da obra e qualquer intervenção docente se caracterizasse como um erro, um impedimento da relação prazerosa entre o leitor e a obra. Para a autora, é importante o desprendimento dessa perspectiva superficial de leitura, que gera falsas dicotomias entre leitura literária *versus* leitura de outros textos, a primeira associada ao prazer, e a segunda ao estudo, sendo necessário propiciar experiências ricas e diversas, e ainda permeadas pelo ensino.

Com ênfase em propostas metodológicas que buscam uma interface entre a materialidade do texto e a subjetividade leitora, Jouve (2013, p. 61-62) propõe que as atividades de discussão das obras aconteçam em três etapas: a primeira, que consiste em explorar a “relação pessoal com o texto” por meio de perguntas mediadas pelo professor; a segunda, marcada pelo confronto das “reações dos alunos com os dados textuais”, um momento de discussão e retomada analítica para investigar se as configurações subjetivas são compatíveis (ou não) com as informações contidas no texto; a terceira, que consiste em “interrogar as reações subjetivas dos alunos (sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas o contradizem)”, ou seja, há um retorno aos primeiros sentidos atribuídos ao texto, mas agora devidamente equiparados pelo suporte interpretativo na reconfiguração de suas próprias subjetividades.

Pesquisas mostram que tanto na escola, com alunos da Educação Básica (Rouxel, 2013), como nas universidades, com professores em formação (Colomer, 2007; Lima, 2023a), são precários ou extintos os espaços para que as experiências leitoras sejam colocadas em evidência, para que de fato haja uma apropriação pessoal do texto lido. Há uma tendência de valorização dos conhecimentos teóricos em detrimento da subjetividade leitora. Concomitante a essa realidade, algumas propostas almejam transformá-la, de modo que os

conhecimentos teóricos e estruturais estabeleçam um diálogo com o vivido, com as experiências do leitor.

Nesse sentido, Lima (2023a) apresenta experiências de uma proposta didática desenvolvida com estudantes matriculados em um curso de Licenciatura em Letras, oportunizando espaços para que as subjetividades leitoras sejam colocadas em evidência. Daí se alça a necessidade de buscar estratégias metodológicas e organizações curriculares que não apartem a experiência do conhecimento. Segundo a autora, é necessário que a experiência pessoal com a leitura de obras literárias esteja agregada ao conhecimento teórico de literatura e aos saberes didáticos (formando um tripé) para a formação do professor de língua materna da Educação Básica.

Em se tratando do Ensino Médio, Rouxel (2013) enfatiza que a escola ainda segrega a leitura dos desafios simbólicos, o que acaba por se tornar uma atividade enfadonhamente mecânica, e sugere a proposta de escrita de autobiografias de leitores em formação. Ainda que a produção de tal gênero se mostre paradoxal, considerando que muitas vezes os jovens leitores possuem pouco repertório de leitura, a proposta vale o risco no contexto escolar, pois autoriza os estudantes a falarem sobre os seus desinteresses diante de determinado livro, inclusive que admitam, sem sobressaltos, o estatuto de não leitores.

Nos anos iniciais da EJA, dois aspectos revelam-se decisivos para a implicação do educando em uma leitura afetada pela subjetividade: o compartilhamento da leitura literária e o momento de análise do texto marcada pela dialogicidade, em que os aspectos formais da obra são enlaçados às experiências individuais leitoras, o que denominamos de *roda de conversa*, espelhada no modelo de “círculo de cultura”, de Freire (1967). O diálogo da roda de conversa ampara-se em uma proposta pedagógica democrática, em que o educando tem liberdade para verbalizar as suas primeiras impressões, realizar inferências, retornar a si. O educador assume a posição de mediador, e sem uma ordem rígida, o diálogo envolve: experiência pessoal do leitor; interpretações estruturais do texto; possível problematização por meio de uma visão subjetiva e crítica.

Como é possível observar, a nossa proposta de análise e discussão das leituras realizadas na EJA se sustenta em grande parte nas orientações de Jouve

(2013), mas com características que a tornam mais específica para a modalidade, podendo ser assim detalhada: primeiro momento (a experiência pessoal do leitor), após a leitura, com a *roda de conversa* “aberta” (sempre no formato de círculo e fora da sala de aula), os educandos têm a liberdade de verbalizar qualquer investimento subjetivo em relação ao texto, acionando mecanismos de identificação e distanciamento, associando a leitura com as experiências individuais e até com outros textos. Nesse ponto, o professor deverá conduzir a mediação por meio de perguntas que favoreçam a emersão das subjetividades.

No segundo momento (interpretações estruturais do texto), ocorre a análise dos aspectos linguísticos e textuais, os educandos que já dominam o código escrito podem recorrer ao livro ou texto impresso, já os não alfabetizados podem se ater a releituras realizadas pela professora em voz alta, com atenção específica aos excertos do trabalho analítico. Nessa etapa, torna-se explícito um dos desafios impostos pelo professor mediador, a heterogeneidade da EJA, sendo importante elaborar estratégias para que todos os educandos, alfabetizados ou não, participem ativamente da análise textual, em processo colaborativo na checagem das informações.

No terceiro momento, há o retorno às primeiras interpretações em relação ao texto, mas, agora, amparado pelo trabalho analítico e o diálogo entre os pares. De modo colaborativo, os sentidos são construídos sem que o percurso individual do leitor iniciante seja abandonado. É também nessa fase que o professor conduz o diálogo com questionamentos problematizadores, respaldado na realidade vivida pelos educandos, a partir de uma perspectiva subjetiva e analítica, alcançando-se a criticidade.

É importante destacarmos que referenciamos a leitura na EJA como aquela realizada pela professora pesquisadora em voz alta (Colomer, 2007), considerando que muitos educandos ainda não dominam o código escrito. Para Bajard (2014, p. 25), leitura e voz alta são separadas no tempo, assim, leitura indica compreensão, o que significa conhecer um texto gráfico; já a voz alta faz referência ao ato de transmitir um texto pela voz, o que denomina de “transmissão vocal”. Nessa perspectiva, vale ressaltarmos que, ao escutarem a transmissão vocal de um texto escrito, os educandos da EJA não estão lendo, ainda que o contato com o livro e a língua escrita seja uma forma de adentrar

distintos aspectos que envolvem o ato da leitura, tornando-se uma espécie de “leitores de ouvidos e olhos” (Bajour, 2023, p. 103-104).

Ao ser impactado por um texto, o leitor sente o desejo de que o outro também vivencie tais experiências. É comum a indicação de um filme, de uma peça teatral, de uma música e sobretudo de um livro, como uma necessidade acompanhada da seguinte designação: “você precisa ler aquele livro/conhecer aquela história”. A indicação é acompanhada de pistas do que será encontrado em determinado texto ou de como certa característica afetou o leitor. Essa relação desejante também pode acontecer em posição invertida, em que o outro sente o desejo de compartilhar do prazer, da emoção experienciada por aquele que lê.

Segundo Rouxel (2013), a vontade de compartilhar está menos voltada para o ato do reconhecimento de uma obra, e mais para o prazer de despertar a curiosidade e dividir um segredo. Existe nessa relação algo da ordem da perplexidade, já que ela é o começo de toda leitura, que nos faz buscar o preenchimento de um vazio, nos deixando sempre à beira de uma iminência (Montes, 2020), o que nos remete à angústia designada por Freud (2003), enquanto expectativa do perigo e a preparação para o susto, no ensejo de que a leitura nos coloca constantemente na busca pelo desconhecido.

Ao pensar a constituição do leitor a partir de uma coexistência entre prazer (ordem do conhecimento teórico) e gozo (ordem da experiência) da leitura, Lima (2023a) enxerga as práticas de compartilhamento como capazes de estabelecer o enredamento entre esses dois processos, uma vez que o ato de compartilhar possibilita verbalizar o que foi experienciado de maneira subjetiva, o que pode significar o registro prazeroso de um gozo já perdido. Assim, de certo modo, compartilhar uma leitura pode significar uma releitura (Bajour, 2012) a partir das subjetividades e da experiência do outro.

Para Colomer (2007, p. 143), a dimensão socializadora da leitura permite que as pessoas criem vínculos por meio de referências e cumplicidade mútuas, sentindo-se parte do que denomina “comunidade de leitores”, lugar onde cada pessoa pode beneficiar-se da competência do outro na construção dos sentidos, obtendo prazer para entender melhor os livros e elaborar estratégias de leitura. A leitura coletiva pode ser considerada a dimensão mais efetiva quando se trata de estímulos à leitura, a interpretação individual se fortalece e/ou se transforma

a partir dos sentidos oferecidos por determinada comunidade cultural, e é sobretudo na escola que a ponte de dimensão socializadora se assenta, oferecendo oportunidades para que os educandos possam atravessá-la.

Na EJA, o compartilhamento e a socialização da leitura ganham uma dimensão talvez ainda mais relevante do que em qualquer outra modalidade. Se já é habitual uma postura que controla os sentidos dos leitores, com a representação de que são inexperientes, carentes ou incapazes de realizar interpretações independentes rumo aos sentidos, vistos sempre como os que necessitam de orientações para que as interpretações não caminhem em direção contrária ao previsto (Bajour, 2023), na EJA, esses preconceitos que dominam o fluxo da leitura se tornam ainda mais latentes.

Ao considerarmos que a modalidade é composta por homens e mulheres que chegam à escola com marcas de uma proscricção da palavra, de dizerem as suas interpretações, frequentemente atravessados pelo sentimento de não pertença ao espaço e às práticas escolares que historicamente lhe foram negadas, então, soma-se ao preconceito contra o leitor, o de classe social, de raça e de idade.

Assim, o compartilhamento da leitura na Educação de Jovens e Adultos, além de fomentar o desejo pela leitura, significa abrir espaços para que as singularidades e diferentes interpretações sejam acolhidas por meio do diálogo. Indiscutivelmente, é um consolidador de vínculos, pois cria-se uma atmosfera de comunhão, em que as construções de sentidos em relação ao texto se conectam com o pertencimento ao grupo, à classe e à escola.

Para elucidar concretamente a cumplicidade deliberada pela socialização da leitura na EJA, recorreremos ao exemplo de uma educanda que teve a necessidade de interromper os estudos temporariamente, mas que não media esforços para participar dos encontros de leitura e contação de histórias, comparecendo à escola somente nos dias de leitura compartilhada, com a justificativa, frequentemente por ela verbalizada, de que não poderia “*perder a leitura*” e nem deixar o grupo, em razão de cada pessoa ser importante ali.

Podemos afirmar que a socialização da leitura é capaz de fortalecer a EJA. Os educandos se apropriam da palavra (escrita e oral), de outros espaços da escola para além da sala de aula, se reconhecem como parte insubstituível de uma “comunidade interpretativa” (Colomer, 2007), ou seja, quando a

educanda afirma que precisa deixar os estudos, mas que não pode deixar os encontros de leitura, simbolicamente nos diz que “ler é existir”.

Ao nos referirmos à leitura enquanto uma forma de existência, de reconhecimento de si e do outro, de compreensão da realidade individual, mas também da coletividade em suas manifestações diversas, seguramente nos reportamos à literatura e ao lugar que ela ocupa (ou deveria ocupar) na Educação de Jovens e Adultos, o que perpassa a sua relação com as subjetividades, questão que será discutida na subseção a seguir.

4.1 A LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DE SI: AS SUBJETIVIDADES EM AÇÃO

A literatura nasce da relação do homem com o mundo, da capacidade criadora de representação por meio da linguagem simbólica. Enquanto objeto de caráter social, a obra literária requer em uma ponta alguém que a escreva e na outra, alguém que a leia.

Ainda que o processo criador da obra literária, bem como a definição do que vem a ser literatura sejam questões amplamente discutidas em várias áreas, sobretudo na dos estudos literários, a nossa intenção nesta subseção se volta para as subjetividades urdidas a partir da literatura. Nesse sentido, um dos textos da conhecida coleção *Primeiros Passos*, escrito por Lajolo (1984) sob o título *O que é Literatura*, discute em linguagem amplamente acessível a impossibilidade de uma definição concreta do que é literatura, considerando que a resposta se transforma de acordo com o grupo social e o tempo.

Ao abordar a literatura enquanto “arte da linguagem”, Jouve (2012. p. 13-15) supõe uma definição do que venha a ser arte e nesse ponto afirma também não haver consenso. Historicamente, o conceito de arte vincula-se ao que é capaz de suscitar “o sentimento do belo”, e sobre tal questão residem duas perspectivas distintas: o belo que se caracteriza pelas propriedades de uma obra ou, segundo as ideias circunscritas na modernidade, ao apreço subjetivo de cada um. A clivagem entre objetivistas e subjetivistas também se aplica quando se questionam as condições que tornam um texto estético, o que possibilita considerar um texto como literário por se enquadrar nas regularidades de determinado gênero, questão que, segundo o autor, é amplamente discutível, ou pela sua apreciação estética subjetiva.

Conforme Lajolo (1984), definir literatura, mesmo de uma perspectiva culta, exige demasiado empenho. Nas várias investidas em alcançar uma resposta para tal definição, muitos critérios foram utilizados ao longo do tempo, como: a linguagem empregada, os temas da obra, a intenção do escritor, mas nenhuma das definições são acabadas em si mesmas, todas se completam e representam o que foi ou é literatura em determinado momento da vida do homem. Em uma perspectiva histórica, a literatura está arraigada à ideia de erudição e ao texto escrito. É somente a partir do século XVIII que tais concepções são atenuadas, ainda que vinculadas a uma perspectiva clássica, e vai se configurando um rompimento com a ideia de um elevado saber, no caminho mais próximo do que hoje o significado de literatura pode sugerir.

Além dos aspectos inerentes ao texto, outros, de ordem externa, exercem influência determinante sobre o que pode ou não ser considerado literatura, como o mercado editorial, a crítica literária e instâncias legitimadoras, como as universidades. Na presente tese, concebemos literatura por uma perspectiva abrangente, uma manifestação artística criadora que engloba, por exemplo, textos de tradição oral e os saberes da cultura popular, tanto de sujeitos que dominam o código escrito como dos considerados analfabetos.

Para Candido (2004), em uma sociedade igualitária, deve haver a intercomunicação de níveis culturais, com o pressuposto de que todos tenham possibilidades de ter contato com níveis considerados eruditos, como consequência de uma transformação estrutural em um processo de elevação de experiências e conhecimentos. Desse modo, coadunamos com a sua concepção de literatura, assim compreendida:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (Candido, 2004, p. 174).

Os educandos da EJA precisam ter os seus saberes reconhecidos e valorizados, mas também ter oportunidades de acesso à cultura dominante e à

literatura considerada clássica, não no sentido dicotômico ou de uma possível superioridade, mas do estabelecimento de uma comunicação fruidora entre cultura popular e cultura erudita.

Ainda segundo Candido (2004), a arte e a literatura são bens imprescindíveis, assim como moradia e alimentação. Consequentemente, o acesso a obras clássicas deve estar ao alcance também dos pobres e analfabetos, como um direito inalienável. Vários exemplos retratados pelo autor evidenciam que grupos socialmente excluídos recebem e fruem de bens culturais considerados elevados, contrariando o discurso da classe dominante. Como o caso do escritor francês Jean Guéhenno, que, na década de 1930, publicou alguns artigos relatando a experiência da entrega de romances populistas para pessoas com pouco ensino formal, o que não despertou nenhum interesse. No entanto, ao receberem livros de Balzac, Stendhal, Flaubert, ficaram fascinados. “Guéhenno queria mostrar com isto que a boa literatura tem alcance universal, e que ela seria acolhida devidamente pelo povo se chegasse até ele. E por aí se vê o efeito mutilador da segregação cultural segundo as classes” (Candido, 2004, p. 189).

O exemplo supracitado nos remete à defesa de Calvino (2023, p. 17) para a leitura dos clássicos, elencando quatorze propostas de definição para o termo, que em uma reformulação explicativa são caracterizados como “aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram [...]”. Tais obras assumem uma linguagem universal e atemporal, e ainda assim sempre se revelam inéditas e inesperadas, demarcando uma relação de cumplicidade entre o leitor e a narrativa, daí o autor defender que a leitura dos clássicos deve sempre ser realizada em sua versão original.

Todavia, a definição que mais nos atrai para esta tese e que estendemos para a concepção de literatura é a de que “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual” (Calvino, 2023, p. 17). As leituras literárias marcam de modo muito específico cada leitor e, ainda que o sujeito não se dê

conta de imediato ou perceba tal impacto somente à revelia, os rastros deixados reverberam, mesmo de modo inconsciente.

A leitura literária possibilita a transfiguração da própria vida. A forma elaborada de sua composição poética, ficcional ou dramática afeta o sujeito e propicia a experiência da simbolização, elevando a capacidade de fabular e imaginar, um espaço íntimo e único, que pode ser revisitado em diferentes situações da vida.

Ao discorrer sobre a imaginação suscitada a partir dos textos literários, Bajour (2023) realiza uma aproximação entre a lógica da imaginação e a da metáfora, no sentido das relações de semelhança entre o que está presente e o que está ausente, já que a imaginação requer dois requisitos essenciais, a ficção e o olhar poético, a partir dos quais podemos pensar não somente como as coisas são, mas como poderiam ser. “Imaginar implica pensar de uma maneira particular, que se baseia em supor o que é possível e não apenas o que é real” (Bajour, 2023, p. 31-32). O segredo que reside na literatura é algo que não pode ser capturado, em concomitância, provoca os sentidos, propõe questionamentos e respostas, ainda que provisórias. Ao apresentar um equilíbrio entre o que se diz e o que se esconde na maneira de codificar o enigmático, o texto literário possibilita a liberdade da imaginação.

Se a imaginação implica olhar com outros olhos e desviar das ideias aprisionadas no habitual (Bajour, 2023), podemos compreender a alta capacidade das crianças na elaboração de espaços imaginativos a partir da literatura, por meio da qual vão construindo um mundo íntimo e seguro, o que Petit (2019, p. 110) caracteriza como “inverso absoluto”, associado a um lugar diferente de onde se está ou se vive, que pode ir de uma floresta às galáxias, metaforizado como um abrigo distante das tribulações confinadas na realidade, ainda que consideradas pequenas pela perspectiva do adulto.

A capacidade de imaginar, frequentemente associada à criança e enaltecida pela sociedade, é ignorada quando se trata de pessoas adultas. Pela lógica do mundo capitalista, não é interessante que o homem tenha tempo e capacidade para conceber possibilidades e pensar de modo singular, uma das razões pela qual se diz que ler literatura significa perder tempo e, de forma subestimada, que imaginar é fugir da realidade que precisa ser enfrentada.

No entanto, já se sabe que a imaginação é um voo que se nutre da experiência terrena, e que o contrário também é verdadeiro, em que o real se mantém da disposição em levantar a cabeça, olhar para o céu e imaginar. Assim, o discurso repetidamente pautado em uma possível fuga, na verdade, se configura como um salto (Bajour, 2023; Petit, 2019), pois a fruição do texto literário permite a elaboração de processos singulares, para onde se lança a reconstrução de um mundo desejável e possível, onde nos nutrimos para viver o real (Jouve, 2002).

Pela leitura do texto literário, o sujeito elabora possíveis representações de si e de seus desejos. Apesar de Freud não realizar uma referência explícita sobre a concepção de sujeito (Fink, 1998), deixa claro que a instauração do eu acontece quando ainda somos bebês, a partir do nascimento e do reconhecimento da separação de nossas mães, momento em que a falta se instaura, marcando a incompletude (Freud, 2003). As ideias de Freud foram cruciais para o desenvolvimento da concepção de sujeito na perspectiva de Lacan. Ao elucidar o sujeito lacaniano, Fink (1998) explica:

Esse significante toma o lugar do sujeito, ocupando o lugar do sujeito que agora desapareceu. **Esse sujeito não tem outra existência além de um furo no discurso.** O sujeito do inconsciente manifesta-se no cotidiano como uma irrupção transitória de algo estranho ou extrínseco. Em termos temporais, o sujeito aparece apenas como uma pulsação, um impulso ou interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga, “expressando-se”, desta maneira, por meio do significante (Fink, 1998, p. 63).

Ao se constituir a partir das negativas da linguagem na interação com o Outro, o sujeito se estabelece pelo inconsciente num processo que se opera desde o nascimento, ou seja, um sujeito marcado pela falta e constante busca de plenitude, um sujeito interditado.

Cabe a explanação de Vallejo e Magalhães (2008) em relação ao conceito de Outro, já que ele é indispensável para a constituição dos desejos e das subjetividades. Segundo os autores, escrito em maiúscula (representado por A de *autre*, em francês), o termo designa o lugar do sujeito na estrutura simbólica, não faz referência a uma entidade, mas a um “lugar para significar uma ordem de elementos significantes que são os que articulam o inconsciente

e marcam a determinação simbólica do sujeito [...]. O Outro (A) é a outra localidade psíquica, ou seja, a ordem inconsciente” (Vallejo; Magalhães, 2008, p. 105-106). Já o outro (a), grafado de modo minúsculo, refere-se ao próximo, ao semelhante, no sentido daquele que temos frente a nós, onde o sujeito projeta suas fantasias e fascinação especular, primordialmente em relação à mãe.

Assim que chega ao mundo o sujeito é imerso em um meio repleto de significantes e marcado por convenções, um lugar onde inicia as suas interações em contato com uma determinada cultura e linguagem, daí um princípio de alteridade, na proporção em que se integra às convenções do Outro, ou seja, há um campo simbólico que precede o sujeito e que é influenciado pelo inconsciente.

Segundo Torezan e Aguiar (2011), as ideias de Freud, assim como as de outros pensadores, como Marx e Nietzsche, introduzem um rompimento com uma série de ideais e mitos a respeito do sujeito na modernidade. Enquanto a filosofia ocidental caracterizava o sujeito como detentor do conhecimento e da consciência, guiada por uma perspectiva cartesiana que autocentra o sujeito no eu, reduzindo o inconsciente a um caráter temporário e submisso à consciência, Freud compreende o inconsciente como uma estrutura particular e determinante na constituição da subjetividade, um sistema psíquico regido por leis próprias e que se manifesta de forma metafórica por meio de lapsos, atos falhos, sonhos e chistes.

É a partir de Lacan que ocorre uma relação mais direta entre a psicanálise e a área da linguagem. Através do axioma “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Fink, 1998, p. 40), Lacan define o inconsciente na perspectiva de que ele não é objetivado, não pertencente à ordem da realidade, mas uma potência para articular a representação das coisas e das palavras. Ao apropriar-se de elementos da linguística estrutural, Lacan retoma a ideia de descontinuidade emergente do inconsciente proposta por Freud e avança na definição de que a sua manifestação ocorre não apenas no tropeço da fala e da memória, mas em toda a cadeia discursiva (Torezan; Aguiar, 2011).

Assim, torna-se fundamental a reflexão sobre a importância do inconsciente e da subjetividade nos espaços de leitura literária, considerando se

tratar de um lugar simbólico de interação enunciativa, onde o sujeito pode encontrar novas representações de si e de seus desejos.

Fink (1998) explica que a noção de estrutura muitas vezes foi considerada incompatível com a de subjetividade, de um lado a estrutura demonstrava excluir a possibilidade da existência de um sujeito, do outro: o anúncio da subjetividade parecia afligir a posição estruturalista. No entanto, Lacan defende ambos os conceitos — estrutura e sujeito, sendo um dos poucos pensadores contemporâneos a dedicar esforços na conceitualização de subjetividade. Segundo Torezan e Aguiar (2011, p. 535), a constituição da subjetividade está intensamente relacionada “com a concepção de que o campo do sujeito é efeito, em especial, da linguagem e de uma trama de relações pré-existentes ao nascimento, constituindo o que será o mito fundador de uma história singular”.

Desse modo, podemos compreender a subjetividade como algo único de cada sujeito, constituindo o modo de interpretar e interagir diante de tudo que o cerca. A subjetividade é formada, então, tanto por aspectos que antecedem a chegada do sujeito ao mundo, como o meio cultural e social no qual está inserido, quanto a partir de elementos inconscientes e conscientes, o que envolve alegrias, tristezas, medos, angústias, desejos.

Para que seja possível a compreensão de como se estrutura o inconsciente e de como ele se manifesta, é essencial o conceito de pulsão. Segundo Torezan e Aguiar (2011, p. 529), a essência da psicanálise é constituída a partir das noções de sujeito e subjetividade, formada pelo aparelho psíquico e campo pulsional, duas regiões que não são desmembradas de modo absoluto, sendo a primeira habitualmente compreendida como a própria subjetividade, formada pelos “sistemas pré consciente/ consciência e inconsciente”. Já o campo das pulsões, também implicado no campo do psiquismo, é o ponto inicial para se falar de um sujeito em constituição, assumindo um lugar de destaque na teoria de Freud.

Vallejo e Magalhães (2008, p. 112) explicam que Freud caracteriza a pulsão como uma força constante que se movimenta, metaforicamente representada por Lacan: “é como se o momento do pulsional estivesse no plano do significado e o que se desliza estivesse em relação com o plano do significante”. A noção de pulsão está organizada de acordo com uma

transformação dos pressupostos biológicos, capaz de movimentar os desejos na busca de uma possível satisfação graças à interação do corpo com o mundo simbólico, estabelecendo uma vinculação entre o corpo e a mente, uma representação mental das experiências vividas.

O conceito de pulsão sofre uma série de transformações ao longo da produção freudiana, assim, é no reconhecimento das pulsões sexuais que quatro elementos são característicos: a fonte; a pressão; o alvo e o objeto. A fonte faz referência ao corpo; a pressão é pulsional e constante, promovendo sempre a permanência de um desejo; o alvo é a constante busca pela satisfação; e o objeto é variável, podendo vincular-se a qualquer representação, já que a pulsão não tem um objeto próprio. “Assim, há algo da subjetividade que se constitui como exterior ao inconsciente, exterior à representação e ao psiquismo caracterizando a chamada segunda região dessa subjetividade, que é o campo pulsional” (Torezan; Aguiar, 2011, p. 536).

Ao buscar reviver uma experiência prazerosa ou não já registrada mentalmente, o homem produz uma satisfação pulsional que é temporária, e é justamente o caráter não específico do objeto para a pulsão que distingue o humano do animal. Conforme Fink (1998), ao ressaltar que a pulsão está relacionada à linguagem, Lacan a diferencia do campo instintivo, já que as pulsões estão incluídas na linguagem. É a partir da diferenciação entre instinto e pulsão que o psicanalista aprofunda seus estudos sobre a concepção do desejo.

Na teoria psicanalítica, a concepção de desejo é basilar, já que é parte constituinte do sujeito em seu impulso de buscar reproduzir uma satisfação original, um objeto que a ela se vincula, mas que jamais será encontrado, permanecendo na ordem do simbólico. Torezan e Aguiar (2011) elucidam o conceito a partir de Freud e Lacan:

Então, no cerne do desejo, está a falta, pois ela é o que continua presente em referência ao objeto perdido e, decididamente dá ao desejo o estatuto de inconsciente e, portanto, estrangeiro ao eu. A essa ideia freudiana do desejo inconsciente e que tende à realização, Lacan articulou a proposição filosófica fenomenológica do desejo baseado no reconhecimento, no qual o desejo humano é desejo de desejo do outro. Grosso modo, para a psicanálise, o que o homem deseja é ser reconhecido pelo desejo do outro, ser amado, desejado pelo outro, estando a

noção de desejo atrelada à de um vazio infindável, para o qual não há objeto que lhe dê cabo (Torezan; Aguiar, 2011, p. 539).

O desejo, para a psicanálise, definido por sua incompletude e ciclicidade, pode ser pensado em diferentes perspectivas quando se trata de leitura, já que a busca pelo texto literário em si, pode significar justamente a tentativa de satisfazer determinado vazio, decorrente de diversas circunstâncias e por motivos variados.

Ao discorrer sobre o papel da leitura de obras literárias na elaboração da subjetividade, Petit (2013) traz diferentes experiências a partir de suas pesquisas que, pelo viés da psicanálise, podemos caracterizá-las como cingidas pelos desejos do inconsciente. Como a adolescente mulçumana que, segundo Petit (2013), encontra refúgio na biblioteca diante do conflito com os pais. Nesse caso, a leitura pode ser compreendida como a busca em satisfazer o desejo de não cumprir os desígnios domésticos que a família lhe impõe, já que os livros possibilitavam a realização, ainda que simbólica, de uma realidade desejada. Assim também é o episódio do jovem que mora em uma casa de trabalhadores, e que, ao demonstrar o seu gosto pela leitura de *Robinson Crusoe*¹⁹, revela o desejo em construir uma cabana para si, assim como o protagonista da narrativa. Talvez, nesse caso, o desejo mimetizado seja o de ter um lugar íntimo, privado, sem a necessidade de compartilhamento com outros moradores.

A leitura literária possibilita um caminho para a elaboração de um espaço próprio, uma forma de tentar preencher a falta e, por conseguinte, iniciar nova busca pela satisfação, continuamente, o que Vallejo e Magalhães (2008, p. 22) caracterizam de “curva assintótica do desejo”, ou seja, o desejo se estrutura de modo paradoxalmente inacessível, uma aproximação que é um ausentar-se do objeto desejado, pois ele sempre está mais além, “o desejo de ter um desejo insatisfeito opera como uma metonímia inexorável”.

No âmago da subjetividade e literatura se insere a identificação leitora, outro aspecto que se relaciona com as postulações de Freud e Lacan, já que o

¹⁹ Romance escrito no ano de 1719, por Daniel Defoe.

desejo articulado à fenomenologia reconhece o outro como elemento indispensável na nomeação dos nossos próprios desejos²⁰.

Os leitores desenvolvem uma complexa atividade psíquica ao se apropriarem e interpretarem o que leem, deslizando por suas angústias, medos, alegrias, fantasias e desejos. A leitura literária pode ser compreendida como um espaço psíquico, uma forma de elaborar ou reconquistar a posição de sujeito, por isso, dentre outros motivos, é entendida como um direito (Candido, 2004). A elaboração de um espaço psíquico por meio da leitura literária pode acontecer durante toda a vida, sendo talvez experienciada de modo mais sensível na adolescência, devido às novas pulsões, em que a leitura se caracteriza como uma forma de nomear, acalmar e compreender os diversos sentimentos atravessados, com amparo no outro, que viveu e nomeou tudo antes de nós (Petit, 2013).

A literatura possibilita desdobramentos de nossas próprias vivências em contato com as experiências alheias, já que o sujeito se vê representado na narrativa, ainda que de forma momentânea. Existe na relação de identificação leitora algo da ordem do brincar, sendo possível enxergar determinada coisa a partir das relações de semelhança, o que Bajour (2023) define como uma metáfora, em que está implicada a ideia de traslado, de viajar para novos significados e transportar-se de um lugar para outro, em que o brincar de ser *outros* se torna possível.

No espaço do brincar, as regras podem ser infringidas, reelaboradas, pois não existe uma ordem concreta, ao contrário da organização da sociedade ocidental, como bem nos lembra Montes (2020), que nos educa para as certezas, por uma exigência de garantias e controle sobre tudo, inclusive sobre o tempo. Já a literatura, assim como as brincadeiras, transporta-nos para o lugar das incertezas, do (im)possível, do estranho, da perplexidade. Trata-se de metaforizar por meio da simbolização, sobretudo em ambientes marcados pela exclusão ou pela dor, onde a literatura, assim como a brincadeira e a arte, assume uma dimensão reparadora (Petit, 2013).

²⁰ O que nos remete ao conhecido caso analisado por Freud de uma paciente que havia sonhado com o preparo de um salmão, que substitui, como um significante, o seu próprio desejo, que era o de caviar. Por meio da análise, vê-se que há uma relação metafórica, em que o desejo da paciente fica substituído pelo desejo da amiga, demarcando uma relação de ciúmes (Vallejo; Magalhães, 2008).

A dimensão reparadora por meio do brincar pode ser pensada pela experiência realizada por Freud (2003, p. 35), ao observar o neto de apenas dezoito meses, em que a ausência é simbolizada por meio do célebre episódio “*fort-da*”. Na ausência da mãe, a criança brincava com um carretel de madeira com um barbante nele enrolado, ao lançar o brinquedo com grande habilidade, segurando-o pelo fio e fazendo-o desaparecer, a criança pronunciava um “ó-ó-ó-ó” (reconhecido como a palavra *fort*: “longe”), ao puxar o carretel de volta saudava seu aparecimento com um alegre “*da*” (“aí está”). A brincadeira possibilitava à criança suportar a ausência da mãe.

No plano da leitura literária, Petit (2013, p. 69-70) trata da dimensão reparadora por meio da aproximação com as atividades caracterizadas como “sublimação”, que para a psicanálise se aproximam do trabalho de luto e surge quando pela primeira vez o experienciamos. Assim como a criança que se apropria de um brinquedo e/ou de uma brincadeira para proteger-lhe da falta, da angústia da separação, o que a literatura oferece é precisamente isso, a passagem para um estado no qual se pode construir a sua emancipação. Trata-se da apropriação dos livros, enquanto objetos culturais, e da elaboração de “um espaço real e metafórico”, onde o sujeito se sente protegido para poder se movimentar livremente, abandonando-se à fantasia com a mente em outros lugares.

Na esteira de conceitos que deflagram a subjetividade por meio da leitura literária, se inserem as colocações de Lacan sobre o real e o simbólico. Junto do imaginário e do simbólico, o real constitui um dos registros mediante os quais Lacan explica o campo da psicanálise e a antropogênese da espécie humana. Conforme Vallejo e Magalhães (2008), o real equivale à pulsão de Freud, e, como tal, é o que não tem pertinência no discurso psicanalítico, assim explicitado:

O Real não é objeto de definição, mas de evocação. Aparece no discurso enquanto comanda o desconhecimento. Sempre “fora do jogo” no ato psicanalítico, “fora do jogo” especular do imaginário, o real tem a ver com a falta-a-ser, com a ruptura fundamental, com a operação significante e o desejo. O real escapa à simbolização e se situa à margem da linguagem. O primeiro efeito do real, também inacessível, é o objeto do desejo como lugar de uma falta impossível de ser preenchida [...]. O Real é, portanto, o informe, o que sempre aparece construído precariamente, falsamente: é impossível. O Real, diz Lacan, é

sempre sem fendas... e não há meio de apreendê-lo a não ser por intermédio do simbólico (Vallejo; Magalhães, 2008, p. 116).

Portanto, o Real é o que se subtrai da realidade, o que não se integra, manifestando-se por cadeias de significantes. O imaginário, por sua vez, é o campo das alienações; já o simbólico atravessa o plano do imaginário, relacionado ao inconsciente, em que tudo é inferido a partir das relações. Nesse sentido, as manifestações artísticas, incluindo o texto literário, podem ser compreendidas como expressões simbólicas que, de certo modo, almejam uma manifestação do Real.

Desse modo, a subjetividade leitora, a partir dos principais conceitos psicanalíticos, trata da implicação do sujeito no texto, de como o texto é recebido no entrelace da constituição do sujeito, enquanto desejante e incompleto, que de maneira singular experencia o mundo na sua relação com o Outro, mediada pela linguagem. Considerar a subjetividade no processo de leitura implica reconhecer a singularidade de cada sujeito, seus sentimentos, suas experiências, o seu lugar histórico e social no ato da leitura.

4.1.1 Alguns Impasses no Acesso à Leitura e à Literatura na EJA

A nossa experiência na Educação de Jovens e Adultos revela que, nesse contexto, muitas vezes é relegado um lugar secundário aos textos literários, observações que são ratificadas pela inexistência ou lacunas de programas governamentais voltados para a fomento da literatura na modalidade.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é tido como primeiro programa contínuo de incentivo à leitura como política pública, vigente do período de 1997 até 2014. O principal objetivo do programa era a promoção do acesso e incentivo à leitura de professores e estudantes por meio da distribuição de acervos de obras literárias, e a EJA estava incluída dentre as modalidades atendidas pelo programa, que era dividido em três ações: PNBE Literário: voltado para avaliação e distribuição das obras literárias, com acervos compostos por textos em prosa, verso, histórias em quadrinhos e livros de imagens. PNBE Periódicos: responsável pela avaliação e distribuição de periódicos de cunho didático e metodológico, auxiliando o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar. PNBE do Professor: que tinha, como um dos objetivos, o apoio à

prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2018b).

Dentre as políticas de leitura específicas para a EJA estava a denominada “Literatura para Todos”, uma ação criada no ano de 2006 pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade — SECAD, vinculando-se ao PNBE em 2008. Pautava-se em uma seleção criteriosa de obras literárias²¹ destinadas a educandos jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização e matriculados nas redes públicas, cujo principal objetivo era a formação de uma comunidade leitora.

Em uma resenha publicada na *Revista Brasileira de Educação*, Ira Maria Maciel (2007), que participou da escolha das obras da coleção Literatura para Todos em 2006, destaca que a ação se voltava para a literatura como catalisadora no processo de leitura, possibilitando um vínculo afetivo do leitor com o texto literário. Para tanto, a pesquisadora enfatiza que projetos de materiais ou seleção de obras literárias deveriam contemplar a diversidade dos sujeitos da EJA e a pluralidade regional. “Ir ao encontro dos desejos e do contexto de vida dos neoleitores é o primeiro passo para construir uma relação mais constante e consistente dos educandos e educadores com o objeto *livro*” (Maciel, 2007, p. 539).

Ainda sobre o PNBE, Netzel e Lima (2018) realizam uma análise do *Guia PNBE EJA*, do ano de 2014 (último ano em que a modalidade foi contemplada pelo programa, antes da sua extinção), disponibilizado aos docentes da modalidade para o trabalho com a leitura literária, com o objetivo de elencar as consonâncias e dissonâncias entre leitura e subjetividade presentes no material. Além de apontar questões que poderiam ser melhor definidas, a fim de que outras iniciativas sejam aprimoradas, como a importância em caracterizar especificamente os educandos da EJA, afastando qualquer possibilidade de mera adaptação do material que é voltado para as crianças, as autoras defendem a seleção, distribuição e continuidade de acervos específicos para a modalidade, atuando como recursos para o trabalho com a leitura.

O PNBE foi extinto sob a justificativa de ser incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, a partir do Decreto nº. 9.099 de 2017

²¹ A coleção das obras selecionadas nos anos de 2006 e 2007/2008 está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/literatura-para-todos>

passou a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático, com referência também ao processo de avaliação e distribuição de obras literárias (PNLD Literário), regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na redação do Decreto, são elencados seis objetivos do programa; dois podem ser direcionados ao texto literário, sendo eles: “[...] III – democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV – fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes”. Ressalta, ainda, que distribuirá de forma anual obras didáticas e literárias para uso dos estudantes em sala de aula (Brasil, 2017a).

O PNLD é um programa da esfera do governo federal voltado à distribuição de livros didáticos para estudantes da rede pública, considerado o mais antigo da história do país. Com as atividades iniciadas na década de 1930, percorreu, ao longo dos anos, diferentes nomes e modos de execução. Como a avaliação e distribuição das obras literárias passaram a ser de domínio do programa, faz-se importante um breve resumo de seu histórico, para que o lugar da literatura nesse contexto seja melhor compreendido.

Conforme o histórico do programa (Brasil, 2023), em 1937, por meio do Decreto Lei nº. 93, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). No ano seguinte, em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política legislativa de produção e circulação de livros didáticos; no ano de 1966 é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), por meio de um acordo entre o MEC e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Nacional (é interessante lembrarmos que nesse período o país vivia uma ditadura militar, sendo os livros contrários às ideias do regime reprimidos e censurados); no ano de 1971, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, que, no ano de 1985, dá lugar ao PNLD.

Conforme Paiva (2014), em que pesem as ações de promoção à leitura implementadas pelo MEC desde a década de 1930, é somente na década de 1980 que as questões voltadas para a formação do leitor entraram na pauta das políticas públicas, ainda assim, sempre caracterizadas por processos descontínuos e enxergadas como não prioritárias. Além do PNBE mencionado anteriormente, a autora destaca outros programas voltados para a formação do leitor, como o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), vigente de 1984 a

1987; o PROLER, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura e o Pró Leitura na formação do professor, vigente de 1992 a 1996.

Ainda no tocante aos livros didáticos, é interessante destacarmos que somente no ano de 2007 é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)²², e posteriormente, no ano 2009, o PNLD passa a abranger também a EJA²³. Esse atraso na distribuição de acervos específicos para a modalidade também se estende em relação a obras literárias, pois desde que o PNLD passou a incluir a distribuição de livros de literatura, em 2017, a EJA foi contemplada somente no ano de 2021, ou seja, do ano referente ao último recebimento de livros literários, em 2014 (quando ainda se tratava do PNBE), até o edital de 2021, há um intervalo de sete anos.

O percurso das políticas públicas voltadas para os livros e a leitura demonstra certa negligência em relação à modalidade, como se a prioridade fosse dedicar-se a todas as outras etapas da Educação Básica, e, somente *a posteriori*, considerar a EJA.

O primeiro edital do PNLD Literário, no ano de 2018, foi direcionado para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e Ensino Médio. Já no ano de 2020, abrangeu exclusivamente o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). No ano de 2021, destinou-se aos educandos da EJA (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Já a minuta do edital PNLD-EJA de 2023 faz menção somente a obras didáticas, deixando de fora os livros literários, o que gerou muitas críticas por parte de pesquisadores e equipes editoriais²⁴, convocando a sociedade para um debate

²² Por meio da Resolução CD FNDE nº. 18, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2007/resolucao-cd-fnde-no-18-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 10 ago. 2024.

²³ Por meio da Resolução CD FNDE nº. 51, de 16 de setembro de 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2009/resolucao-cd-fnde-no-51-de-16-de-setembro-de-2009-alterada-pela-resolucao-no-22-de-7-de-junho-de-2013>. Acesso em: 10 ago. 2024.

²⁴ *Minuta do edital PNLD.EJA deixa de fora obras literárias*. Disponível em: <https://www.publishn.ews.com.br/materias/2023/10/24/minuta-do-edital-do-pnld-eja-deixa-de-fora-obras-literarias>. Acesso em: 15 ago. 2024.
Entidades do livro defendem importância do PNLD Literário da EJA em audiência com o MEC. Disponível em: <https://ondasimpresas.com.br/entidades-do-livro-defendem-importancia-do-pnld-literario-da-eja-em-audiencia-com-o-mec/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

mais amplo sobre a questão, na defesa da importância da literatura para esse alunado e o iminente retrocesso diante de tal decisão.

Em audiência pública transmitida pela plataforma YouTube²⁵, em julho de 2023, com a finalidade de discutir o edital do PNLD-EJA, evidencia-se a preocupação dos educadores em relação à distribuição de livros literários para a modalidade, no entanto, a não previsão do PNLD-Literário é confirmada. Em um dos momentos da reunião, diz-se que a obra literária é universal, que em todas as idades há materiais adequados para trazer a literatura e que os estudantes de EJA têm as mesmas necessidades, artísticas e literárias que qualquer outro estudante, e que o mercado já dispõe sobre isso amplamente. Nessa perspectiva, entende-se que devem ser direcionadas para a modalidade as obras literárias já disponíveis, com alguma adaptação conforme a fase em que o educando se encontra, e que as atenções do programa devem estar voltadas para as especificidades da produção didática.

Congruente com os programas de distribuição de livros literários, as ações em contexto local demonstram não oferecer espaços para a literatura na EJA. Em um dos momentos das entrevistas semiestruturadas realizadas com um professor, um coordenador pedagógico e uma educanda da modalidade, tal cenário é explícito. O professor João afirmou que atualmente não existe nenhuma ação em nível municipal voltada para o fomento da literatura na EJA, ficando a cargo da iniciativa dos professores realizarem alguma prática de leitura literária e acrescenta:

Professor João: *Você tem que entender que a EJA é um lugar assim: desde que não dê trabalho para gestão, faça o que quiser. Agora, se der trabalho, você (professor) responde sozinho. É um lugar que não tem literatura [...]. Na EJA não tem literatura porque para eles (os que detêm poder) qualquer coisa serve, uma das concepções é de que todos aqueles que não se adequam, que não têm mais serventia imediata para o mercado, fiquem em segundo plano. Pela lógica do capital, o entendimento é: pra quê vou investir ali? A educação, a literatura, a informação enquanto direito humano nunca foi posto. Na EJA preocupam-se em certificar para entrar no mercado de trabalho, mas não com o conhecimento para o desenvolvimento humano.*

²⁵ Reunião PNLD.EJA. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gKDu4wKbr_0. Acesso em: 10 ago. 2024.

O professor afirmou levar para os educandos da EJA diversos gêneros literários, como contos, fábulas, crônicas, charges, poemas, livros de imagem, inclusos em suas propostas de trabalho. Segundo ele, uma questão importante que precisa adentrar essa discussão, inclusive levantada em sua pesquisa²⁶ sem uma resposta concreta, é o recurso financeiro destinado para a modalidade, uma vez que recursos para a EJA poderiam ser revertidos na compra de materiais literários específicos e na estruturação de um ambiente próprio para leitura.

A partir do ano de 2016, a Educação de Jovens e Adultos sofreu reiterados ataques, o que se reflete na ausência de investimentos em recursos financeiros e, conseqüentemente, na compra de livros literários. No ano de 2019, por exemplo, ocorre a extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos — CNAEJA, que tinha como objetivo o assessoramento do MEC na elaboração, acompanhamento e avaliação de uma política pública voltada para a EJA. Assim como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão — SECADI, suprimida por meio do Decreto nº. 10. 195, que cedeu lugar para novas Secretarias sem dispor de nenhuma diretoria específica para EJA (Brasil, 2019a). Tais desmontes foram revogados somente no ano de 2023, com a mudança de governo.

Em entrevista concedida à Agência Universitária de Notícias da Universidade de São Paulo (USP)²⁷, no ano de 2019, a professora já citada nesta tese, especialista e referência na Educação de Jovens e Adultos, Maria Clara Di Pierro, ressalta que a EJA sempre foi muito pouco aquinhoadada com recursos, utilizando-se dos espaços elaborados para outras modalidades de ensino e a que recebe o menor recurso financeiro do Estado por aluno. Conforme a Portaria interministerial nº. 3, de 13 de dezembro de 2019, o valor anual por aluno da EJA no Estado do Paraná se inscrevia em 2.982,17 reais, enquanto a Pré Escola parcial recebia o valor de 3.914, 09 reais; o Ensino Fundamental/séries iniciais

²⁶*Os Adolescentes na Educação de Jovens e Adultos: os (des)caminhos que os levaram até a EJA.* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/3c282ecd-2499-436e-a3ed-28ea9899b7fa>. Acesso em: 25 ago. 2024.

²⁷*Falta de recursos é a marca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.* Disponível em: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2019/12/12/falta-de-recursos-e-a-marca-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

do meio urbano recebia 3.727,71 reais e o Ensino médio urbano o valor de 4.659,64 reais (Brasil, 2019b).

É interessante destacarmos que a EJA entra na política de financiamento da educação somente no ano de 2007, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação — FUNDEB, já que anteriormente, quando tal política era regida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério — FUNDEF, que vigorou de 1997 a 2006, a modalidade não era assistida.

Carvalho (2014) explica que a Emenda Constitucional que instaurou o FUNDEF suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 o artigo que delegava ao governo a responsabilidade de erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental, com efeito, os recursos destinados à EJA foram seriamente impactados. Além disso, as matrículas da modalidade foram excluídas do cômputo geral por meio de um veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o que impossibilitou o repasse de recursos para a modalidade. O gasto público com a modalidade que já era baixo na década de 1980, apresentou um declínio na década de 1990, apresentando, segundo Di Pierro (2015, p. 121), “proporções inferiores a 1% da despesa com educação”.

Di Pierro (2015, p. 122) explica que o veto teve a intenção de “minimizar a complementação financeira devida pelo governo federal aos estados com menor receita, mantendo, dessa forma, coerência com a diretriz de contenção do gasto social público”, no cumprimento de uma agenda neoliberal. Enquanto uma manobra ardilosa no que se refere à história do financiamento da EJA, tal veto é assim compreendido por Carvalho (2014):

Este veto, na realidade, gerou uma situação capciosa: entendemos que não havia nenhuma barreira para o uso dos recursos deste fundo na EJA, o que não podia era computar suas matrículas para o recebimento de recursos. Ao desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que esta modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público (Carvalho, 2014, p. 636).

A inserção da EJA no FUNDEB é tida como importante avanço comparado com o cenário anterior, no entanto, a modalidade ainda ocupa um lugar secundário quando se trata de políticas públicas. Um dos pontos marcantes de desvantagem quando comparada com outras modalidades, é a imposição de um teto limite de 15% dos recursos recebidos pelo fundo, com a alegação de que um aumento considerável de matrículas na modalidade, os recursos do fundo ficariam sobrecarregados. Pesquisadores (Carvalho, 2014; Di Pierro 2015) contestam tal restrição, escancarando o seu caráter discriminatório. Nota-se que o método alçado em um valor estimado por aluno não prioriza a qualidade da oferta destinada à EJA.

Embora com um repasse financeiro ainda menor que o das outras modalidades de ensino, houve, no decorrer dos anos, um aumento dos valores atribuídos anualmente a cada aluno da EJA. De acordo com o Art. 2º da Portaria nº. 9, de 28 de agosto de 2024, o valor anual mínimo por aluno (VAAF), definido nacionalmente para o ano de 2024 no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, fica estabelecido em 5.559,73 reais (Brasil, 2024c). Concernente ao Estado do Paraná, o valor anual estimado por aluno da EJA para o ano de 2024, fica estabelecido em 6.196,04 reais. O maior valor é destinado para a Creche em período integral, com o repasse de 9.294, 05 reais por aluno, seguida da Pré escola integral, do Ensino Fundamental integral e do Ensino Médio integral, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Educação Especial, Indígena e Quilombola, com o valor de 8.674,45 reais por aluno.

Ao considerarmos que a política de financiamento é um dos entraves quando se trata do acesso à literatura na EJA, ecoando na produção, avaliação e no acesso a livros de literatura, outro impasse é trazido à tona por meio da entrevista realizada com Severo, que exercia a função de professor e hoje ocupa o cargo de coordenador da Educação de Jovens e Adultos na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida.

Durante a entrevista, quando questionado se é desenvolvido algum trabalho com leitura literária em sala de aula, Severo afirma que a orientação é para que os professores da EJA promovam a leitura literária em sala de aula, mas que tal prática não se concretiza. Com exceção de datas comemorativas e dos momentos de leitura e contação de histórias vinculadas ao projeto da

presente pesquisa, a leitura de textos literários não acontece, o que, segundo o coordenador, decorre da formação docente, pois os professores não estão preparados para trabalhar literatura em sala de aula, não há uma formação continuada voltada de forma mais específica para a leitura literária na EJA, o que, segundo ele, deveria ser repensado.

Conforme a LDBEN 9.394/1996 (Brasil, 1996a), a formação docente para atuar na Educação Básica requer nível superior em curso de licenciatura, sendo admitida como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries²⁸ do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Ao considerarmos que a formação do professor que atua nos anos iniciais da EJA está circunscrita à graduação em Pedagogia ou ao curso de Magistério, em nível médio, somado com outra licenciatura, muitas vezes a ausência do trabalho com a literatura em sala de aula têm suas origens nas lacunas da formação inicial.

Tal questão é posta em debate na pesquisa de Silva (2006), que, ao realizar um estudo com um grupo de professores da rede municipal de Londrina, constata a insuficiência teórica e metodológica dos docentes para o desenvolvimento de um projeto de leitura, o que pode ser explicado pelo fato de a leitura ser apresentada de forma genérica nos cursos de Pedagogia, pois, quando existia a disciplina de literatura infantil na grade curricular da formação inicial, havia pouco tempo para estudo, sem aprofundamento sobre as singularidades do texto literário.

Com a finalidade de constatar as disciplinas referentes ao ensino de leitura, literatura e Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura em Pedagogia, analisamos a grade curricular de quatro Universidades públicas do Estado do Paraná: na matriz curricular do curso de Pedagogia da UEL, tanto do período matutino como noturno, não consta nenhuma disciplina com título específico voltado para leitura e literatura. Em contrapartida, apresenta uma disciplina específica para tratar da Educação de Jovens e Adultos, ofertada no 4º ano do curso, com carga de 45 horas teóricas e 15 horas de prática²⁹. Dentre

²⁸ Com a ampliação do Ensino Fundamental, no ano de 2010, passou a ser cinco anos (do 1º ao 5º ano).

²⁹ Disponível em: <https://graduacao.uel.br/pedagogia/matriz-curricular/>

as contribuições da disciplina, enfatiza-se a formação de um pedagogo que compreenda a conjuntura de constituição da EJA ao longo da história, bem como o conhecimento das perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a prática pedagógica na modalidade.

No currículo do curso de Pedagogia a distância (EAD), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), constam duas disciplinas — “Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil” e “Leitura e Ensino” —, com um total de 68 horas cada uma. Já no Ensino presencial, consta a disciplina “Literatura Infantil”, totalizando 68 horas, divididas igualmente entre teoria e prática³⁰. Em busca realizada na grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) — campus da cidade de Cornélio Procópio, não consta nenhuma disciplina com título específico referente ao ensino de leitura, literatura ou Educação de Jovens e Adultos. Na mesma universidade, mas no campus localizado na cidade de Jacarezinho, consta a disciplina “Metodologia da Educação de Jovens e Adultos”, com carga horária de 60 horas³¹.

Por fim, a busca foi realizada no site da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus localizado na cidade de Apucarana. Lá, no currículo que vigorou até o ano de 2018, constava a disciplina denominada “Educação de Jovens e Adultos”, com carga de 60 horas e “Estágio Supervisionado — séries iniciais — crianças, jovens e adultos”, totalizando 120 horas. No atual currículo, vigente desde o ano de 2019, consta apenas a disciplina “Fundamentos teóricos metodológicos da Língua Portuguesa e Literatura Infantil”, com 90 horas/aula de conhecimentos teóricos e 30 horas de prática³².

Apesar de não nos propormos a analisar as ementas de cada uma das disciplinas ofertadas pelas Universidades, sendo a nossa busca pautada apenas nos nomes das disciplinas e na sua breve definição, podemos afirmar que o trabalho com a leitura literária ainda é pequeno nos cursos de Pedagogia das Universidades selecionadas, e, quando presente na grade curricular, é apenas

³⁰ <https://portal.nead.uem.br/site/home/curso/60837d646ee08211bdca850dd6d3ccf58518022f>
<http://www.cpr.uem.br/international/index.php/br/ensino/graduacao/507-pedagogia-4>

³¹ <https://uenp.edu.br/pedagogia-matriz>
<https://uenp.edu.br/pedagogia-cj-matriz>

³² <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/apucarana/matrizes/matrizes-curriculares-pedagogia-licenciatura-apucarana.xlsx/view>

direcionado para o público infantil. Das quatro Universidades selecionadas, apenas duas apresentam uma disciplina com título específico para o trabalho com a literatura.

A nossa busca pressupõe que uma das possíveis justificativas para tal cenário é a abrangência que a formação de um professor pedagogo exige. Na prática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, este professor é responsável por ministrar não somente as disciplinas de Português e Matemática, mas também conteúdos de História, Geografia e Ciências, o que deve ser posto, ainda que brevemente, no currículo da formação inicial.

Ademais, Silva (2006) verifica um repertório aparentemente restrito de leitura literária do grupo de professores participantes da sua pesquisa, que no trabalho em sala de aula prioriza a função pragmática do texto literário em detrimento da fruição estética. A discussão sobre a importância de os professores serem leitores, sobretudo de textos literários, para que possam formar leitores, é de longa data (Colomer, 2007, Lajolo, 2007), que na perspectiva de Petit (2009), antes de ser uma prática a ser ensinada, a leitura precisa ser transmitida.

Corroborando a fala do coordenador da EJA, durante entrevista, a educanda Joana também reconhece que não são reservados momentos para leitura e contação de histórias em sala de aula. Com referência a sua participação nos encontros de leitura e contação de histórias da presente pesquisa, a educanda ressalta que as histórias³³ possibilitam que os alunos se expressem, que se sintam à vontade, que não tenham vergonha de dizer o que pensam. Em tom de crítica pela ausência de leitura e contação de histórias na rotina escolar, a educanda acrescenta: “*Já no dia comum da sala de aula, como o aluno vai chegar na professora e falar o que está preso?*”

A fala da educanda revela que a leitura literária é uma forma de transcendência, de sair da realidade cotidiana da sala de aula e soltar “o que está preso”, historicamente, por décadas: o conhecimento de mundo do educando da EJA, sua história de vida e narrativas orais, sua perspectiva de

³³ Observamos que para os educandos participantes da pesquisa, *histórias* é sinônimo de leitura, literatura, contação, observamos que muitas vezes fazem referência ao termo para tratar de todas as práticas realizadas nos encontros do projeto, como será explicitado mais adiante.

escola e aprendizagem, seus desejos (ainda que em sua circularidade, já que o homem é essencialmente um ser desejante e incompleto nas suas buscas) e anseios. Conforme Jouve (2012, p. 164), “a literatura favorece a liberdade de juízo”, ou seja, o seu caráter estético nos remete a nosso estatuto de sujeitos livres.

Os educandos da EJA têm muito a nos dizer, e oportunizar espaços para que as suas palavras sejam libertas significa possibilitar que se reintegrem a uma perspectiva de educação popular transformadora. Conforme nos lembra Freire (1982, p. 91), a “palavra verdadeira”, enquanto algo a mais na concretização do diálogo, revela uma práxis transformadora e reflexiva, firmando-se não enquanto privilégio de alguns, mas como um direito de todos os homens.

Enxergar na leitura literária possibilidades para que os educandos da EJA expressem as suas subjetividades significa não só superar todos os impasses apresentados até aqui, mas também pensar em quais perspectivas a mediação da leitura se apoia, questão que será discutida na próxima subseção.

4.2 MEDIAÇÃO DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: TECELAGEM DE FIOS AFETIVOS

Desde os primórdios da humanidade, o homem necessita contar as suas narrativas orais, relatar experiências e transmitir conhecimentos aprendidos por gerações. A prática de contar histórias pertence à oralidade e está presente em todas as culturas, como uma forma de construir conhecimentos, socializar e ingressar no mundo.

Com o advento da escrita, textos dos mais diversos gêneros passam a ser lidos e transmitidos também em voz alta, rompendo as fronteiras de tempo e espaço. Mesmo quem nunca viu o mar de perto pode conhecê-lo de modo muito particular e viver grandes aventuras junto do protagonista Santiago, de Hemingway³⁴; assim como sentir-se representado pelas tramas de ordem moral e familiar de *Os irmãos Karamázovi*, de Dostoiévski, ainda que a obra tenha sido escrita há mais de um século. Na relação entre quem conta e quem escuta, há

³⁴ Referência à obra *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway, publicada no ano de 1952.

sempre o texto, seja oral ou escrito, estabelecendo um elo entre o interlocutor e o ouvinte.

Conforme Bajard (2014, p. 15), “a tradição da voz *alta* é antiga”. Se antes eram frequentes saraus para que todas as pessoas pudessem ouvir poemas da boca de seus autores, hoje tais manifestações perduram sob outras formas. Nesse sentido, perpassa a ideia de reativar a escuta do texto marcada pela qualidade, considerando que há uma variedade de textos cada vez maior e adaptada de acordo com interesses, temáticas e pela própria linguagem utilizada. Com a entrada dos livros nas famílias de classe média, ocorre uma ampliação de acesso ao texto pela voz, já que os pais podem assumir o papel daquele que os profere.

Compreendemos como mediador a pessoa que conta uma história ou lê um livro, construindo uma ponte entre as narrativas e os ouvintes. Conforme Petit (2009, p. 149), frequentemente esse mediador pode ser “um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos”.

Os familiares, enquanto mediadores não institucionais, nem sempre fizeram parte da infância dos educandos da EJA, principalmente quando se trata da mediação de leitura. Isso se deve a diversos fatores, principalmente de ordem social e econômica, uma vez que esses educandos são filhos de pais que também não tiveram os seus direitos aos estudos garantidos, que não dominam o código escrito e que desde muito cedo foram obrigados a iniciar o trabalho braçal, comumente na lavoura, repetindo um ciclo de muitas gerações anteriores. Desse modo, não raro, o professor é o primeiro mediador de leitura do educando da EJA, sobretudo quando se trata de leitura literária.

A mediação da leitura em voz alta, ou como designa Bajard (2014, p. 25-26), a “transmissão vocal do texto” e da contação de histórias, também caracterizada como “reconto”, engloba distintos aspectos, como: a opção em ler o livro na íntegra ou contar a narrativa; o espaço utilizado na sessão de mediação; a postura adotada pelo mediador no ato de ler ou contar; o olhar entre o mediador e os ouvintes; a estratégia em combinar gestos, mudança na tonalidade de voz e a exposição do livro; inserir traços característicos do teatro, como a representação de personagens por meio de movimentos corporais.

Todos os atributos que a mediação requer não devem ser ignorados, já que, conforme argumenta Barros (2006), a atenção do ouvinte está relacionada com a qualidade de interpretação do mediador.

Definir um mediador de leitura e contação não se resume a um arsenal de funções com tarefas pré-estabelecidas, as quais devem ser seguidas de forma rígida. O certo é que, no espaço escolar, tais práticas pressupõem planejamento, intencionalidade e estudo.

Segundo Silva (2006), no espaço escolar, para onde a atenção desta tese está direcionada, a mediação tem o papel de promover o encontro entre o futuro leitor e o texto, com o objetivo de que o educando se torne um leitor. Nesse contexto, o professor mediador necessita perscrutar as suas práticas, ao passo que elas sejam subsidiadas pela teoria. Portanto, não se trata de escolher um texto aleatoriamente e proferir, a mediação requer um planejamento que reconheça o seu público e a escolha cuidadosa dos textos, com objetivos definidos de forma prévia.

Na escola, as práticas de mediação frequentemente são realizadas por professores, já que a previsão de universalização das bibliotecas nas instituições de ensino de todo país até o ano de 2020, assim como a observância ao disposto sobre o exercício da profissão de bibliotecário, conforme prevê a Lei nº. 12.244 de maio de 2010 (Brasil, 2010a), não foi cumprida. No espaço institucionalizado, como em escolas e em centros culturais, o encontro de mediação pode receber distintos nomes, como por exemplo “a Hora do Conto” (Barros, 2006, p. 110) e estar vinculado a projetos pedagógicos (Colomer, 2007) que se estruturam de maneiras diversas, conforme os objetivos e a realidade de cada comunidade escolar.

Dentre os aspectos que envolvem a promoção da leitura, como os métodos, os contextos e as intenções, Bajour (2023) destaca o papel do mediador e, nesse sentido, elenca alguns “ruídos” em relação ao seu fazer, dentre os quais destacamos a tensão entre o que se planeja e o que de fato acontece. Nesse ponto, destaca-se a relevância do planejamento, já que a antecipação dos encontros sempre pressupõe uma prática prevista, de modo a possibilitar que o mediador tenha maior possibilidades de intervenção. No entanto, a autora é categórica na defesa de que o planejamento da mediação

não seja um produto abstrato, confinado, alheio à vida e aos protagonistas, como podemos ler:

Os planos que supõem de antemão a previsão e o controle de tudo ou quase tudo o que poderia ou deveria acontecer acabam algemando tanto os leitores e as leituras quanto os próprios mediadores que, desse modo, ficam sozinhos com um roteiro automatizado que sentem ter se tornado ruído, um obturador da escuta daquilo que realmente está acontecendo. Muitas dessas previsões, ao não levar em conta a singularidade dos encontros entre os leitores e os textos junto com os achados e imprevistos que surgem graças à socialização das leituras, também podem acabar derivando para a rotina ou a burocratização das atividades (Bajour, 2023, p. 152).

Planejar as ações, escolher os textos estabelecendo critérios, considerar os sujeitos participantes e definir um percurso com objetivos, são critérios fundamentais para que a mediação aconteça de modo a não se aturdir com práticas improvisadas, desprovidas de intencionalidade e estudo. Todavia, ao considerarmos que a mediação tanto da leitura como da contação de histórias se configura como uma prática situada, dialógica e aberta ao inesperado, é necessário que o mediador estabeleça um contraponto entre o que é planejado e os possíveis desvios que, na maior parte das vezes, tendem a enriquecer a construção dos sentidos.

No percurso de suas pesquisas, Petit (2010) chama a atenção para a essencial disponibilidade do mediador. Trata-se de algo além da prática de ler ou contar e que ultrapassa uma aptidão técnica e um conhecimento teórico, o que significa estar disponível para outra pessoa, em ocupar uma posição de hospitalidade, assumindo uma presença positiva e escuta sensível diante do que o outro tem a dizer. Assim, o que se destaca no processo de mediação é o acolhimento, sobretudo de pessoas pertencentes a grupos subjugados — aos quais se incluem os educandos da EJA, para quem ser chamado pelo nome, ser ouvido, ser reconhecido em suas singularidades, especialmente por alguém que não pertence ao seu meio, reflete na apropriação efetiva do texto.

Na relação dialética que pressupõe a prática de mediação, o mediador não é alguém de fora, petrificado na condução da leitura ou contação, mas alguém que está incluído nas possíveis interpretações do texto, nos diálogos entrelaçados a partir da narrativa lida ou contada, quem conduz as reverberações do texto, ao mesmo tempo que por elas é conduzido. É na relação

estabelecida entre interlocutor, narrativa e ouvinte, que se situa a intersubjetividade.

A interação com o outro ocorre desde que o sujeito chega ao mundo, primeiramente circunscrita ao meio parental, ao passo que o próprio desenvolvimento das competências linguísticas acontece de acordo com as relações intersubjetivas que são criadas entre a criança e o adulto. “Apenas o desvio através do outro lhe permite dar pouco a pouco forma e sentido àquilo que experimenta, construir uma significação e dirigir-se a uma linguagem verbal” (Petit, 2019, p. 82).

Desde muito cedo, nossas subjetividades são colocadas em jogo na relação com o outro; antes mesmo da linguagem verbal, elas se manifestam por meio do corpo, do olhar, do gesto, ao passo que os sentidos e as formas de se relacionar com o mundo vão sendo construídas.

O conceito de intersubjetividade tem em sua origem na filosofia, inicialmente fundamentado pela fenomenologia e posteriormente discutido por diferentes abordagens. No artigo *Intersubjetividade e especificidade em psicanálise*, utilizado nessa subseção como principal referência ao tratarmos o conceito de intersubjetividade, Adalberto Antonio Goulart (2009) explica que a questão da intersubjetividade ganha estudos de relevância para a clínica psicanalítica a partir do conhecimento sobre a contratransferência, na década de 1950. A contratransferência pode ser compreendida como a construção formada pelo inconsciente do paciente e os aspectos trazidos pela subjetividade do analista. Assim, “a intersubjetividade em psicanálise tem como base o fato de que a formação do próprio processo analítico deriva da trama tecida pelo encontro entre as reações subjetivas de ambos os participantes, um em relação ao outro” (Goulart, 2009, p. 65).

Pelo viés da psicanálise, compreendemos, então, que a intersubjetividade está vinculada ao encontro entre paciente e analista, às reações subjetivas urdidas entre o par e às interpretações focadas na relação, tanto pela perspectiva do falante, como pelas próprias singularidades do ouvinte, que pela transferência simbólica transforma ambos.

É interessante destacarmos como a linguagem se sobressai nas relações intersubjetivas, já que ela possibilita a nossa expressão em relação ao outro, compartilhando sentimentos e experiências; bem como alçar significados

e permitir um processo de alteridade. Para Lacan (1986), a fala é elemento de grande importância na relação intersubjetiva entre paciente e analista, já que a transferência eficaz é o ato da palavra. Assim, “cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há, no sentido próprio, transferência, transferência simbólica — alguma coisa se passa que muda à natureza dos dois seres em presença” (Lacan, 1986, p. 130).

Em processo associativo teórico, podemos incidir no risco de comparar o analista com o professor mediador e o paciente com o educando interlocutor, não sem perder de vista as óbvias distinções, pois como bem nos lembra Petit (2010), o papel da mediação cultural é distinto das intervenções realizadas por profissionais do âmbito da psicanálise. Da mesma forma que o analista, o mediador de leitura e contação de histórias, quando amparado em uma perspectiva de disponibilidade para o outro, não é objetificado em um mundo interior, mas um agente humano, que, no diálogo a partir das narrativas lidas ou contadas, tem os seus sentimentos e as suas experiências atravessadas pelas subjetividades do educando e vice-versa.

Quando se trata de intersubjetividade no processo analítico, o foco do analista é deslocado da mente do paciente, da sua história e dos aspectos de seu mundo emocional, para o relacionamento do processo de análise, ou seja, há uma ampliação da situação analítica, em que o analista passa a ser alguém ativo e integrante do processo. “Sendo assim, cada paciente com seu analista construirão uma nova história — história da dupla —, forjada nas subjetividades de cada um e no espaço intersubjetivo criado por ambos” (Goulart, 2009, p. 66). Nesse sentido, uma análise jamais poderá se repetir, pois sempre será uma experiência conjunta e única.

Assim também compreendemos a sessão de mediação de leitura e histórias quando amparada por uma perspectiva de escuta e sensibilidade (Bajour, 2012, 2023; Petit, 2009, 2010), uma experiência conjunta e singular. Se antes as atenções estavam nos aspectos objetivos e estruturais do texto lido ou contado (Colomer, 2007), e o professor se configurava como alguém neutro e disposto para a mediação enquanto um processo ordenado, agora os olhares se voltam para o encontro, para as intersubjetividades através do texto lido ou contado, constituindo o que denominamos de *fio afetivo*.

O conceito de *fiio afetivo*, apenas concebido por nós na pesquisa do mestrado (Soares, 2020) e desenvolvido agora nesta tese, demarca uma relação de afeto entre os educandos participantes da pesquisa e a professora pesquisadora/mediadora das leituras e histórias, metaforizada por um fio, que é enredado um pouco mais a cada encontro. Essa relação foi observada desde o primeiro encontro com os educandos da EJA, quando ainda se tratava de um projeto inicial, no ano de 2017, mas que foi sendo fortalecida dia após dia, numa cumplicidade que não se dá especificamente em relação à figura da pessoa/professora, mas a partir das práticas de leitura e contação de histórias, da roda de conversa, do diálogo. Daí insurge a afetividade, do encontro em que nós (juntos) — professora e educandos — tocamos um texto e somos por ele tocados.

O conceito de *fiio afetivo* pode ser definido como as relações de cumplicidade que são construídas nos processos de ensino e aprendizagem por meio das subjetividades compartilhadas, sobretudo entre professor e educando, mas entre educandos também. No que se refere à formação de leitores e mediação de leitura e de histórias, o *fiio afetivo* é tramado a partir do potencial do professor mediador de enredar a sua própria experiência leitora com a dos alunos presentes no processo interativo. É no encontro entre o professor, o educando e o texto que os significantes que perpassam cada sujeito são compartilhados, fundando uma experiência inédita, singular e tramada pelos afetos.

A experiência sobre a qual nos referimos vai ao encontro das explanações de Larrosa Bondía (2002, p. 21), que a caracteriza como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Desse modo, a experiência é algo singular, que, ao ser vivida, atravessa o sujeito e deixa marcas, ecoando posteriormente de maneira subjetiva. Trata-se de suspender as práticas automatizadas e a velocidade que ela nos impõe:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião,

suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

Ainda segundo Larrosa Bondía (2002, p. 22), a experiência caminha em direção contrária ao excesso de informação, já que a obsessão do sujeito contemporâneo em manter-se informado, em saber alguma coisa, anula as possibilidades de experienciar. O “periodismo” que, segundo o filósofo espanhol, se configura como a fabricação da informação e da opinião, é um dispositivo potente para destruir a experiência. Ademais, o ritmo acelerado dos acontecimentos, a busca exacerbada por estímulos, o excesso de trabalho que a ordem capitalista estabelece, impedem que algo aconteça ao sujeito, que lhe toque, que deixe espaço para o silêncio e a memória.

A experiência, enquanto espaço do acontecimento e da transformação, deve ser privilegiada na relação entre professor e educando, e isso não reduz o caráter teórico e científico do processo de ensino e aprendizagem. Assim como argumenta Goulart (2009), em relação às possíveis interferências na objetividade científica quando se trata das trocas intersubjetivas entre analista e paciente, compreendemos que uma objetividade idealizada, em que as experiências do professor não são colocadas em cena, acaba por reproduzir uma concepção asséptica e ingênua, incapaz de assegurar a verdadeira experiência do encontro psicanalítico, no caso da clínica, e da criação de vínculos e aprendizagem, no contexto da escola.

Ao transmitir as marcas que um livro deixou em si, ao comparar determinada passagem do texto com uma experiência particular, ao compartilhar as emoções sentidas pelo personagem com as vivenciadas em determinado momento de sua vida, o professor estabelece uma proximidade com o educando, como alguém que, assim como ele, experienciou o texto de maneira única, uma vez que a experiência é um saber subjetivo que nunca se repete, ainda que ambos sujeitos tenham passado pelo mesmo acontecimento (Belintane, 2017; Larrosa Bondía, 2002), no caso, compartilhado da mesma leitura.

A capacidade de tecer o *fió afetivo* no processo de formação do leitor só é possível quando há o compartilhamento de experiências e a criação de um

espaço intersubjetivo, em que diferentes posicionamentos, conhecimentos e emoções são colocadas em cena, criando algo novo a partir de uma trama que se dá pelos vínculos afetivos. Goulart (2009, p. 61) nos lembra que “Vinculum”, do latim, se refere a tudo o que serve para prender, atar, juntar, unir. “Em psicanálise, vínculos seriam estruturas emocionais unindo pessoas ou partes de uma pessoa que se relacionam — corpo e mente, objetos, sentimentos, ideias —, evidentemente uma função de Eros, de ligação”.

Por meio da pesquisa de campo desta tese, que, conforme será explicitado adiante, acontece a partir de um projeto de leitura e contação de histórias, constatamos que não é precisamente o texto em si que deixa marcas, que afeta e permanece na memória dos educandos da EJA, mas os desdobramentos que ocorrem por meio do diálogo aberto às subjetividades, em que os sentidos construídos pelos educandos são enlaçados aos do professor, e novos sentidos se originam, numa espécie de confiança, de ligação íntima que autoriza cada participante a relacionar a leitura com as suas próprias vivências e com as vivências do outro.

Ao destacarmos a importância do diálogo nas sessões de leitura e contação, recorreremos aos pressupostos do educador Paulo Freire (1982), que o compreende como exigência da existência humana, fundamentado numa relação horizontal de amor e humildade, responsável pela fenomenização e historicização da essencial intersubjetividade do homem.

Se é a partir de Freud que há uma importante inversão na relação entre médico e paciente, — o primeiro, antes em um lugar de autoridade e prescrição, deslocando-se para o lugar da escuta, enquanto o segundo, antes ocupando um lugar de silenciamento, agora sujeito de fala —, podemos afirmar que na modalidade da EJA, é mediante as ideias de Paulo Freire que há um rompimento das assimetrias entre professor-educando, na perspectiva de que ambos crescem em comunhão quando se promove uma relação dialógica.

No percurso de entrevistas realizadas com jovens críticos à escola e seus desestímulos à leitura, algo se sobressai nas análises de Petit (2009): a lembrança de um professor que conseguiu transmitir o seu desejo e a sua paixão pela leitura, que foi capaz de transformar a aversão por textos considerados difíceis em prazer. Independente da época ou das lacunas encontradas na

escola, sempre haverá a potência desse professor singular, aberto ao diálogo, capaz de tecer um *fio afetivo* e impactar a relação dos alunos com a leitura.

A experiência descrita pela antropóloga nos parece atravessada por algo da ordem da alteridade e do afeto, inclusive, é por via desses atributos que reside o pressuposto gerador quando se pensa em direitos humanos: “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”, o que, segundo Candido (2004, p. 172), exige do sujeito um grande esforço de educação.

Nesse contexto, aludimos à participação de um professor no projeto de leitura e contação de histórias desenvolvido na pesquisa de campo da presente tese, que, mais tarde, ao ser transferido para outra unidade escolar, leva tais práticas para os novos educandos, o que acaba por desdobrar-se em diferentes movimentos, como a elaboração de um livro digital com as narrativas contadas oralmente pelos próprios educandos. O exemplo enunciado comprova o que Lima (2022, p. 14) designa, a partir do conceito de *fio afetivo*, de “circuito dos afetos”, ou seja, ao nos propormos a transmitir para o outro um livro ou uma história que nos afeta, se tece não um fio, mas uma rede de afetos.

A mediação de leitura e contação de histórias se configura como o lugar do encontro, em que afetos são tecidos na relação intersubjetiva entre o professor, os educandos e o texto, por meio da abertura, disponibilidade e compartilhamento das experiências leitoras.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Por milênios o homem foi caçador [...], aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo (Ginzburg, 1989, p. 151).

A produção de conhecimento no mundo social requer a escolha de métodos e procedimentos que sejam adequados ao processo de investigação, no reconhecimento de que toda pesquisa é conduzida por pressupostos filosóficos e influenciada pela perspectiva de mundo do pesquisador.

De acordo com Moreira e Caleffe (2006), as premissas que definem os paradigmas de investigação estão vinculadas a três questões que se inter-relacionam: a questão ontológica, que diz respeito à natureza do fenômeno em investigação, levantando questões sobre a natureza da realidade; a questão epistemológica, que faz referência às bases do conhecimento; a questão metodológica, que diz respeito à metodologia que será utilizada, determinada pela resposta dada às questões anteriores.

Desse modo, a presente pesquisa está alinhada a uma concepção ontológica em que a realidade não é externa ao sujeito e a experiência subjetiva faz parte da elaboração do mundo social, conseqüentemente, suas bases epistemológicas estão amparadas por uma visão que contraria o reducionismo, a rigidez e o objetivismo, sendo a metodologia de abordagem qualitativa, em que a preocupação do pesquisador também recai sobre a maneira como o sujeito interpreta o mundo em que se encontra.

Para Minayo (1994, p. 16), a metodologia de pesquisa pode ser entendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, uma forma de articular conteúdos, pensamentos e existência. Nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa está voltada para uma realidade que não pode ser quantificada, pois trabalha com o universo de significados, crenças, atitudes, valores, correspondentes a um estado mais profundo das relações e dos fenômenos, o que não pode ser reduzido a modos operacionais de variáveis.

A lógica dominante da produção de conhecimento analisa não só o mundo físico, mas também o social pelas lentes das ciências naturais. A complexidade do ser humano não é levada em consideração, como um ser que sente e pensa, em constante interação com o mundo ao seu redor, que utiliza uma linguagem própria, que interpreta, cria e recria significados. Já a presente tese fundamenta-se em um paradigma interpretativista, cujos propósitos da pesquisa são “descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 61).

O interesse de investigação da EJA, em um primeiro momento, está imbricado nas próprias vivências e subjetividades da pesquisadora. Conforme nos lembra Moreira e Caleffe (2006), enquanto interpretativista, não está à parte da sociedade, não apenas observa, mas constrói de forma ativa o mundo em que vive, uma vez que não enxerga os comportamentos como ontologicamente externos a si. Em um segundo momento, o interesse investigativo é realçado pelo estudo do referencial teórico, que revela as especificidades da modalidade: historicamente negligenciada pelas políticas públicas e vinculada a um modelo de ensino que tem suas raízes em práticas mecanicistas, muitas vezes desvinculadas da realidade e sem levar em consideração os desejos e as singularidades dos educandos.

Ao considerarmos que o trabalho científico é um labor composto de muitas vozes, fundamentando-se em uma linguagem amparada por conceitos, técnicas, proposições, métodos, o que Minayo (2006, p. 25) denomina de “ciclo da pesquisa”, entendemos que outros trabalhos relacionados à leitura e contação de histórias, às práticas de letramento e às subjetividades na Educação de Jovens e Adultos servem não só de alicerce para conhecermos o tema a ser adentrado, mas também para a reformulação de questionamentos e ideias, uma vez que o papel da teoria consiste na formulação de hipóteses ou diretrizes que irão orientar a pesquisa e as interpretações (Thiollent, 1986).

Quando se trata de práticas de leitura na EJA, o contato com o referencial teórico nos permite observar propostas guiadas por sequências fechadas, instrutivas e sem a abertura para o olhar do educando, para as suas subjetividades, além da ausência de textos literários. No que se refere às práticas

de contação de histórias, observamos que ela ainda é pouco difundida na modalidade.

Julgamos interessante uma atualização em relação às produções referentes às concepções de letramento na modalidade. Para tanto, realizamos uma busca eletrônica no Catálogo da CAPES com o termo “Letramento na Educação de Jovens e Adultos” e encontramos 43 trabalhos, sendo 23 dissertações de mestrado (em nove delas não consta o termo “letramento” no título), 17 dissertações de mestrado profissional e três teses, sendo que apenas uma realmente está voltada para o letramento na modalidade.

Corroborando os dados obtidos, Vóvio e Kleiman (2013) nos chamam a atenção para o reduzido número de pesquisas voltadas para o letramento na Educação de Jovens e Adultos. Ao realizarem um balanço das produções acadêmicas da primeira década do século XXI, que tratam do letramento em sua relação com o campo da EJA, identificaram uma produção contínua, mas em pequeno número quando comparada a outros campos. Na biblioteca eletrônica Scielo, por exemplo, as autoras encontraram 130 artigos com a busca do termo “letramento”, porém somente 12 estavam voltados para o contexto da EJA. Em três bancos de dados consultados, identificaram 124 produções científicas relacionadas ao letramento na EJA, deste subtotal 96 referem-se a teses e dissertações, com produções majoritariamente de universidade públicas e somente 12 da região sul do país.

Em sua pesquisa, Netzel (2021, p. 95) também realiza um mapeamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir dos termos “leitura na EJA” e “leitura na Educação de Jovens e Adultos”, elencando sete teses. Em suas análises, a pesquisadora constata que os objetivos dos trabalhos selecionados, de modo geral, investigam possibilidades didáticas na modalidade, incluindo tentativas de compreender como o ensino e a aprendizagem da leitura acontecem, sugerindo propostas para aperfeiçoamento. Dentre os principais destaques de cada um dos trabalhos, estão: a persistência de práticas tradicionais no ensino de leitura; lacunas na formação docente quando se trata de leitura; a busca dos educandos por um ensino tradicional, sendo a oralidade ignorada.

Em relação ao levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa e citado anteriormente, além do reduzido número de teses, o que nos chama a

atenção em um primeiro momento é a quantidade de produções vinculadas ao mestrado profissional quase equiparada ao acadêmico, o que nos faz inferir que a temática é particularmente relevante para os docentes que já atuam com a modalidade. Realizamos, então, no mês de abril de 2024, uma nova busca com o termo “Letramento na EJA” (sem nenhum critério de refinamento, apenas o termo aspeado para que os resultados fossem mais fidedignos) e encontramos 9 dissertações de mestrado acadêmico, 12 de mestrado profissional e nenhuma tese.

Para uma visualização mais sistematizada e abrangente das dissertações encontradas, organizamos um quadro com base na tabulação proposta por Quevedo-Camargo e Ramos (2008). Selecionamos apenas os trabalhos vinculados ao mestrado profissional e realizamos um recorte de nove, descartando um relacionado ao ensino de História e outros dois por não estarem vinculados ao termo letramento.

Quadro 1 — Visão geral das Dissertações encontradas

Autor/ano título	Objetivos	Definição de Letramento	Fundamentação Teórica	Metodologia	Resultados/ descobertas
Cardoso (2021) Práticas de letramento na EJA: possibilidades de conscientização e participação social.	Elaborar uma proposta de letramento crítico por meio dos gêneros discursivos, como modos de ação para o enfrentamento dos problemas vivenciados pelos educandos da modalidade, ampliando as possibilidades de participação social, promovendo a conscientização social crítica e o desenvolvimento da competência discursiva.	Compreendido sob a premissa ideológica e política, reconhecendo-o como um fenômeno social presente em diferentes contextos permeados pela escrita.	Letramento crítico (Rojo 2012; Kleiman, 2001, 2012; Soares 2009; Street, 2014). Análise de Discurso Crítica (Batista; Sato; Melo, 2018; Fairclough, 2001, 2003, 2016).	Abordagem qualitativa interpretativista. Elaboração de uma proposta didática com ênfase na leitura crítica e na produção de gêneros do campo de atuação na vida pública, a partir da discussão e diálogo em sala de aula, também de questionários em que os educandos relataram suas percepções em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa e os problemas da escola. A proposta não foi aplicada devido à pandemia de Covid-19.	A análise reflexiva da proposta didática aponta que as atividades elaboradas favorecem a capacidade de leitura crítica, oportuniza a conscientização social e contribui para a compreensão da função social dos gêneros discursivos, estimulando a competência discursiva dos educandos. Contribui para a ampliação das possibilidades de participação social dos educandos da EJA.
Souza (2019) Projeto de letramento na EJA: uma proposta de intervenção mediada pelo hibridismo entre os gêneros autobiografia e cordel.	Desenvolver um projeto de letramento em uma turma de 4 ^a fase (correspondente aos 8 ^o e 9 ^o anos do Ensino Fundamental) da EJA, visando ampliar a competência escrita dos discentes.	De modo geral, definido como um processo que envolve práticas sociais de leitura e escrita, vinculado a questões ideológicas e de poder.	Escrita como prática social (Koch; Elias, 2007, 2009). Letramento e projetos de letramento (Kleiman, 2002, 2006, 2007, 2009; Mollica; Leal 2009; Soares, 2014; Street, 2014). Gêneros textuais (Bakhtin, 1995; Marcuschi, 2008).	Pesquisa-ação (Thiollent, 2005). Proposta de intervenção por meio de três oficinas, totalizando 20 aulas de 40 minutos cada, culminando na produção escrita dos alunos.	A análise evidenciou a ampliação da competência escrita dos alunos, consolidada por meio da proposta de intervenção com a intertextualidade entre o gênero autobiografia e cordel.

<p>Brito (2016)</p> <p>Práticas de leitura e letramento na EJA: a desenvoltura de competências leitoras como pressuposto para usufruto da cidadania.</p>	<p>Identificar as dificuldades relativas à competência leitora dos alunos e apresentar uma proposta de intervenção para favorecer o desenvolvimento desta competência. Proporcionar melhor desempenho em práticas sociais cidadãs.</p>	<p>De modo geral, compreendido como práticas de leitura e escrita que despertam nos sujeitos estratégias para a convivência social e cidadania. O letramento engloba múltiplos saberes, como: social, político e cultural.</p>	<p>Concepções de leitura e linguagem (Antunes, 2009; Kleiman, 2005, 2013; Koch; Elias, 2014; Mollica; Leal, 2009; Soares, 2001; Solé, 1998).</p>	<p>Pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Proposta de um estudo descritivo e exploratório dividido nas seguintes etapas: aplicação do questionário; atividade diagnóstica; preparação do plano de ação; preparação das aulas interativas; aplicação das aulas; nova atividade diagnóstica e análise dos dados.</p>	<p>Os resultados apontam que é viável o trabalho com a leitura na modalidade e que as intervenções despertaram os alunos para uma perspectiva de leitura diferente das que estão acostumados — apenas para responder questões escolares. O ensino ancorado nos estudos do letramento se mostrou eficaz na modalidade, uma vez que as vivências dos alunos são valorizadas.</p>
<p>Rodrigues (2018)</p> <p>Letramento literário na EJA: uma prática com <i>Quarto de Despejo</i>, de Carolina Maria de Jesus.</p>	<p>Fomentar a leitura literária em um ciclo IV da EJA, por meio da obra <i>Quarto de Despejo</i>, de Carolina Maria de Jesus.</p>	<p>Letramento é definido como um processo que assegura a plena apropriação da leitura e escrita, inserindo o indivíduo em práticas sociais. Já o letramento literário, corresponde a um tipo de processo de letramento à apropriação da linguagem na literatura, de modo a inserir o indivíduo em práticas sociais de leitura de textos literários.</p>	<p>Leitura e literatura (Candido, 2011; Freire, 1989;). Letramento literário (Cosson, 2014). Análise e produção dos diários de leitura (Buzzo, 2010; Machado, 2005; Rouxel, 2012). Educação de Jovens e Adultos (Arroyo, 2005).</p>	<p>Pesquisa-ação (Thiollent, 1996). Elaboração de uma sequência básica de letramento literário composta por oito etapas (totalizando 30 horas-aula), dentre elas a produção escrita dos estudantes na forma de diários de leitura, expondo os seus pontos de vista sobre a obra.</p>	<p>A análise das produções indica que o exercício da escrita de diários de leitura pode contribuir para expressão mais crítica e para a apreensão da linguagem literária por meio da subjetividade leitora dos estudantes.</p>
<p>Barboza (2022)</p> <p>Quebrando o “tabu” do letramento literário na EJA: desenvolvimento de leitores-fruidores através do “Grande Sertão Veredas” de Guimarães Rosa.</p>	<p>Possibilitar a construção do letramento literário a partir dos gêneros narrativos mais complexos; produção de resenhas críticas e/ou textos de outros gêneros a partir das leituras do romance e análise do estilo literário do escritor.</p>	<p>O letramento é concebido em sua vinculação aos usos sociais da leitura e escrita, para além da aprendizagem dos códigos. Já o letramento literário, consiste na escolarização da literatura, em que os estudantes serão capazes de</p>	<p>Letramento literário (Cosson, 2021). Conceção de Linguagem (Bakhtin, 2002).</p>	<p>Pesquisa-ação (Thiollent, 2018; Tripp, 2005). Proposta de uma sequência didática, envolvendo oficinas e produção escrita dos estudantes; jogo pedagógico literário manipulável e círculos de leitura.</p>	<p>Constatação de que é possível a leitura de uma obra clássica entre os discentes da EJA, desde que empregadas as devidas intervenções.</p>

		mergulhar em uma leitura mais profunda dos gêneros literários.			
Santos (2014) Práticas de letramento na EJA: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito.	Investigar como as práticas de letramento podem contribuir para o desenvolvimento da escrita dos educandos da EJA numa possível interface entre o oral e o escrito, tomando como base o uso das sequências didáticas.	Compreendido como práticas sociais que reconhecem a leitura e escrita ligadas a concepções ideológicas e de poder.	Letramento (Kleiman, 2002; Soares, 2002, 2009; Street, 1994; Tfouni, 2001, 2006, 2010). Oralidade e escrita (Marcuschi, 2001, 2008, 2010; Rojo, 2001; Signorini, 2001). Educação de Jovens e Adultos (Freire, 1996; Ribeiro, 2001). Elaboração de sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).	Proposta de uma sequência didática em torno do gênero relatos de experiências vividas, envolvendo uma produção escrita inicial, uma produção oral inicial e uma produção escrita final.	A partir das análises, há o reconhecimento de que uma prática docente instaurada pelos conceitos advindos do letramento oportuniza o redimensionamento no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. O letramento deve se efetivar a partir da abordagem de atividades que contemplem o trabalho com as linguagens oral e escrita pela ótica do <i>continuum</i> .
Carneiro (2020) Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos: Colégio Estadual Daniel Lisboa — Salvador, Bahia.	Investigar quais as possibilidades das práticas e eventos de letramento digital para a formação dos educandos da EJA.	Caracterizado como um termo recente, complexo, individual e social, designa a relação das pessoas com a cultura escrita. Pode ser entendido por meio de níveis, conforme a habilidade do indivíduo. Já o letramento digital é um agente potencializador para a cibercultura.	Não consta. Ao tratar da Alfabetização e do letramento, observamos referência à Magda Soares e Roxane Rojo.	Pesquisa-formação (Josso, 2004; Santos, 2014). Abordagem qualitativa de natureza aplicada. Estruturou-se em dois momentos: período de observação e reconhecimento dos educandos no ambiente digital; realização de oficinas para a formação dos educandos.	O ponto crucial observado pela pesquisadora é o distanciamento dos docentes na utilização das ferramentas de sala de aula, disponíveis em forma de ambientes virtuais. Sugere-se a alteração do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, buscando fortalecer a formação dos educandos da EJA.

<p>Pereira (2019)</p> <p>Letramento ciber-cultural e EJA: possibilidade formativa docente através de APP-Learning</p>	<p>Compreender a relação entre letramento, cibercultura e EJA, de forma a sugerir uma proposição de formação docente com a utilização de App-learning.</p>	<p>Práticas sociais de leitura e escrita, cobrindo uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, usos e funções sociais.</p>	<p>Cibercultura (Lemos, 2002; Lévy, 1999; Silva, 2010). Letramento (Rojo, 2009, 2015; Soares, 2017). EJA (Arroyo, 2014; Freire, 1996). App-learning (Couto; Porto; Santos, 2016; Santaella, 2016).</p>	<p>Abordagem qualitativa (Gil, 2008; Laville; Dione, 1999). Pesquisa-ação (Thiolent, 2009).</p>	<p>Os resultados obtidos corroboraram o desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva nos docentes, por meio do letramento ciber-cultural. Comprovou-se a necessidade de formação de docentes da EJA voltada para uma pedagogia <i>online</i>, sensível aos desdobramentos vivenciados no universo ciber-cultural.</p>
<p>Skorek (2020)</p> <p>Alfabetização na perspectiva do letramento na educação de pessoas jovens, adultas e idosas no município de Dois Vizinhos-PR.</p>	<p>Compreender o processo de alfabetização na perspectiva do letramento em uma turma de EJA. Investigar as práticas de alfabetização e de letramento e os impactos da escolarização na vida dos sujeitos.</p>	<p>Um processo social que vai além das habilidades de leitura e escrita, possibilitando o exercício pleno da cidadania.</p>	<p>Educação Popular (Freire, 1997, 2001, 2002, 2003; Gadotti, 2009; Pinto, 1987). teoria histórico-cultural (Oliveira, 1999; Vygotsky, 1989, 2007, 2016). Letramento (Kleiman, 1995; Ribeiro, 2003; Soares, 1998, 2000, 2003; Tfouni, 1998, 2004, 2006).</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, tendo como instrumento a análise do diário de classe da professora alfabetizadora, entrevistas semiestruturadas com os estudantes e professora, pelo viés da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).</p>	<p>Os resultados apontam que a professora busca contemplar os desafios da EJA, promovendo a alfabetização na perspectiva do letramento. Constatou-se a necessidade de reconhecer os saberes dos estudantes e da professora para compreender as especificidades da modalidade, que requer metodologias específicas e demandam formação do professor.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Inicialmente, buscamos as informações elencadas a partir dos resumos de cada trabalho, no entanto, os textos não apresentam todos os cinco tópicos (objetivos, definição de letramento, fundamentação teórica, metodologia e resultados) que nos propomos a responder, sendo necessário adentrarmos com mais precisão cada uma das dissertações selecionadas.

É possível verificar que todos os trabalhos reconhecem o caráter social do letramento em sua definição, conseqüentemente e, de modo geral, apresentam aproximações na escolha do referencial teórico. Ao discorrerem sobre o letramento, as obras de Brian Street, Magda Soares e Angela Kleiman se sobressaem. Para contextualizar o percurso e as características da Educação de Jovens e Adultos, os autores recorrem a Paulo Freire e Miguel Arroyo. Ao abordarem especificamente o letramento literário, as sequências básicas propostas por Rildo Cosson ganham destaque. Cabe frisarmos que apenas duas dissertações se voltam para o letramento literário, deixando indícios de um possível apagamento da literatura na modalidade.

O método da pesquisa-ação se sobressai nas metodologias adotadas, cinco dentre os nove trabalhos fazem esse percurso metodológico. Com exceção da pesquisa de Skorek (2020), todas se propõem a realizar algum tipo de intervenção em sala de aula, com foco no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos educandos e/ou processo formativo do professor que atua na modalidade.

A breve análise das dissertações selecionadas, ainda que um recorte em pequena escala, permite um panorama das produções relacionadas ao tema e, em certa medida, possibilita também uma reflexão sobre os problemas que afligem os docentes da EJA, que, a partir de situações reais e observações cotidianas em sala de aula, buscam pesquisar e propor alguma transformação em seu contexto de atuação. É interessante destacarmos que, com exceção de duas, todas as dissertações selecionadas pertencem à região Nordeste do Brasil e todas são produzidas por professoras pesquisadoras.

Assim como nas dissertações selecionadas, o nosso interesse investigativo emerge a partir da prática. Como já explicitamos na introdução desta tese, é por meio de um projeto de leitura e contação de histórias em turmas da EJA (anos iniciais) que algo nos chama a atenção: as subjetividades dos

educandos da EJA, suscitando os seguintes questionamentos: De que modo a leitura possibilita enxergar as subjetividades, os desejos e os anseios dos educandos da EJA? Oferecer espaço para as subjetividades dos educandos nas etapas iniciais da modalidade alavanca transformações no processo de ensino e aprendizagem?

Desse modo, pelas lentes de uma abordagem qualitativa interpretativista, propomos evidenciar a implicação subjetiva a partir de práticas de leitura literária, bem como a relevância de tal fenômeno para a construção de um percurso de aprendizagem da leitura e da escrita com resultados mais eficazes. Como objetivos específicos, elencamos: a) investigar quais concepções teóricas de letramento e mediação de leitura favorecem aspectos da subjetividade; b) descrever e analisar, com base nos referenciais teóricos e investigação científica, três eventos de leitura e um evento voltado para prática da oralidade, com foco nas subjetividades dos educandos; c) verificar a relação da subjetividade com possíveis transformações no processo de ensino e aprendizagem dos educandos da EJA; d) desenvolver o conceito de *fio afetivo*, a partir das intersubjetividades nas práticas de leitura.

Com o intuito de alcançar os objetivos elencados, o presente estudo vale-se da pesquisa-ação. Thiollent (1986, p. 14) define a 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 [...]”. Diferente da pesquisa social convencional, que geralmente busca os resultados por meio de questionários e entrevistas, sem que se tenha uma visão dinâmica da situação pesquisada, a pesquisa-ação envolve a participação do pesquisador junto com as pessoas da situação observada, sendo possível estudar de modo dinâmico os problemas, as ações, as negociações e decisões que ocorrem durante o processo de transformação da situação.

Segundo Moreira e Caleffe (2006), é difícil realizar uma definição abrangente de pesquisa-ação, uma vez que o seu uso tem variado com o tempo, o contexto e o local, mas de modo convencional ela pode ser compreendida como uma intervenção em pequena escala em um contexto real. Enquanto estratégia metodológica da pesquisa social, alguns aspectos da pesquisa-ação podem ser elencados:

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 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 de decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 1986, p. 16).

A relação entre pesquisador e participantes é extremamente valorizada em nossa pesquisa. É por meio dela que a ordem das prioridades pode ser redefinida e as ações elaboradas. Como exemplo, destacamos as propostas dos educandos para a realização de eventos que valorizem a oralidade, de modo que possam dar voz e vida a suas narrativas; muitas vezes, alterando os rumos do cronograma proposto pela professora pesquisadora. Outro exemplo refere-se ao compartilhamento das experiências e/ou quando os educandos realizam reivindicações a partir de determinada leitura, o que exige um processo colaborativo para que tais mudanças se concretizem no contexto real.

Ainda que a relação assimétrica de poder entre pesquisador e participantes seja reconhecida, o princípio da pesquisa-ação de que os participantes não são meros informantes, mas membros ativos do diagnóstico da situação-problema, da construção do conhecimento e dos modos de agir para a transformação, é colocado em evidência.

Nesse sentido, Thiollent (1986) afirma que na pesquisa-ação o saber informal dos participantes não é ignorado e sim posto em relação com o saber dito formal do pesquisador. Há uma interação entre os saberes e aspectos de consciência, no intuito de um enriquecimento mútuo, de que todos sabem alguma coisa, por isso estão em permanente processo de aprendizagem e busca de conhecimento (Freire, 1986), o que constitui um importante desafio quando se trata de metodologia de pesquisa e de ação, a não unilateralidade da aplicação do saber formal, sem uma suposta pretensão de superioridade do pesquisador.

Em termos de uma política de conhecimento, Thiollent (1986, p. 102) destaca a necessidade de uma política voltada para o “conhecimento intermediário”, ou seja, um conhecimento de finalidade prática, que é produzido e adaptado dentro de um processo participativo, envolvendo os pesquisadores e interlocutores representativos dos problemas a serem abordados, uma vez que tais problemas só podem ser resolvidos na coletividade, com a participação de todos os membros. Assim, a metodologia da pesquisa-ação se constitui como um modo de pesquisa e intervenção adequada para produzir conhecimentos intermediários que se relacionam com problemas concretos de várias áreas, como a educação.

Dentre os possíveis papéis da pesquisa-ação na escola e na sala de aula, Moreira e Caleffe (2006, p. 92) afirmam que está o de “sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias [...]; de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo de ensino e aprendizagem”. A ênfase não recai sobre a obtenção de um conhecimento generalizável, mas sobre um conhecimento preciso para um propósito específico. No contexto educacional, o conhecimento é aplicado a ações particulares e a partir das dificuldades e soluções encontradas é que ocorre um possível direcionamento para generalização (Thiollent, 1986), ou seja, o objetivo principal da pesquisa-ação nem sempre é a generalização.

Uma discussão importante quando se trata da pesquisa-ação é a sua validade científica, questão também debatida por Minayo (1994) dentro das ciências sociais. Para Thiollent (1986, p. 23), com a pesquisa-ação se produz conhecimento, experiências são adquiridas, há uma contribuição para a discussão ou avanços no debate acerca do tema pesquisado. É preciso ter claro que as exigências aqui consideradas são distintas daquelas comumente aceitas de acordo com um padrão convencional de observação — que separa observador e observados, e que todas as características qualitativas do método não fogem do caráter científico, como “a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes”. O autor destaca também que nos dias atuais não há um padrão de cientificidade universalmente aceito nas ciências sociais, desse modo, podemos optar por instrumentos de pesquisa não aceitos por pesquisas de rígida formação, sem que com isso as preocupações científicas sejam abandonadas.

Para sustentação das interpretações e triangulação das análises, utilizamos a pesquisa bibliográfica, o diário de campo e entrevistas semiestruturadas com o diretor e vice-diretora da instituição escolar, com um professor, um coordenador pedagógico e uma educanda da modalidade. Sem desconsiderarmos que no contexto educacional o pesquisador é também um instrumento, não no sentido de objetificação, mas no sentido humano, enquanto um ser que interpreta linguagens e que reflete as suas experiências no processo de interpretação dos dados (Cohen; Manion; Morrison, 2007).

O diário de campo é utilizado durante os eventos de leitura. Quando uma observação, um acontecimento e principalmente uma fala desperta a atenção da professora pesquisadora, simultaneamente é registrada no diário. Considerando o processo interativo da comunicação, muitas vezes não é possível interromper o diálogo para realizar a escrita com detalhes descritivos e reflexivos, de modo que apenas uma palavra geradora — no sentido Freiriano (1982) de que a partir dela reflexões e problematizações podem ser geradas — é escrita, para que seja o quanto antes retomada em um processo de fluxo de memória pela pesquisadora.

Não seguimos uma padronização para a escrita do diário, mas uma das características irreduzíveis é que as observações devem ser escritas no momento em que as ações acontecem e/ou logo na sequência, mesmo que complementadas, comparadas e refletidas posteriormente, de modo que se tornem mais ricas e fiéis ao contexto narrado. A obra de Zabalza (2004, p. 25), ainda que aborde de modo mais específico o uso do diário de aula, serve de aporte para pensarmos nos benefícios desse instrumento também na pesquisa. Segundo o autor, enquanto instrumento de pesquisa, os diários possibilitam uma via potente de acesso ao estudo “rigoroso” e “vigoroso” dos processos de ensino. Uma das características próprias do diário, enquanto recurso de pesquisa, se refere ao amplo e variado registro de elementos que pode oferecer, como descrições para reflexões, dados para serem analisados, até narrações sobre fatos passados que possibilitam a elaboração de hipóteses e antecipações.

Ainda segundo Zabalza (2004, p. 26), os diários são sempre “a versão da parte”, mas tal circunstância não diminui o seu valor para a pesquisa, ao contrário, oferece-lhe ainda mais valia, pois se trata de “algo contado de dentro”. Nesse sentido, enfatiza a importância da triangulação dos dados, considerando

a natureza subjetiva do conteúdo dos diários, de modo a equilibrar o peso das diferentes perspectivas e dimensões do fato estudado. Não há critério geral de análise que garanta apenas uma única interpretação dos conteúdos de um diário, o que demonstra a relevância de que os dados sejam devidamente amparados pela teoria.

Ainda segundo o referido autor, a postura inicial para análise de um diário é se guiar pela teoria, caso contrário, os dados se apresentam inabordáveis, caóticos e sem significados. A análise do diário de campo da presente pesquisa ocorre a partir de constantes releituras da pesquisadora, em diferentes espaços de tempo, amparada pelo arcabouço teórico e pelas entrevistas realizadas, de modo que os dados sejam abordáveis e imbuídos de significados.

Pode-se questionar por qual motivo não optamos por utilizar a gravação como instrumento de pesquisa, considerada a natureza do diário. A nossa justificativa ampara-se em um possível desconforto dos educandos da EJA diante de uma gravação, o que provavelmente impactaria na espontaneidade das falas e ações, interferindo na realidade do objeto estudado. Ademais, a professora pesquisadora faz parte do processo, pois durante a pesquisa de campo, mantém-se em constante interação junto aos educandos e professores participantes, de modo que as suas próprias experiências (docente e leitora) são também colocadas em cena. Assim, gravar tais encontros poderia resultar na petrificação da linguagem dialógica, afetando negativamente essa característica importante dos encontros realizados.

Embora a fotografia não seja utilizada como instrumento de análise, enquanto captura de uma imagem possibilita ao leitor desta tese um panorama mais concreto dos eventos realizados na pesquisa de campo, como a organização do espaço e a disposição dos recursos utilizados durante as leituras. Já para a professora pesquisadora, além de um registro de ações temporais e acontecimentos reais, possibilita a busca por um desvelamento, para a apuração de um olhar que se propõe a enxergar o que está além do capturado, em um processo de intertextualidade com outras linguagens por meio da observação de pormenores, contudo não menos relevantes, que muitas vezes não são notados na ação, como, por exemplo, a expressão facial dos educandos em determinado momento do encontro.

Para fomentar, confrontar e problematizar a revisão bibliográfica e as análises realizadas a partir dos registros no diário de campo, as entrevistas semiestruturadas se configuram como um instrumento chave na coleta de dados. Conforme Moreira e Caleffe (2006), ela representa um meio termo entre a entrevista estruturada e não-estruturada, possibilita um certo controle do pesquisador sobre as questões levantadas, no entanto, permite ao entrevistado liberdade para o desenvolvimento da conversação.

Nesta tese, não organizamos as entrevistas³⁵ de maneira uniforme em uma seção específica. Elas são referenciadas no decorrer do texto, em diálogo com a teoria abordada e as análises realizadas, de modo que são transcritas apenas as partes concernentes ao interesse investigativo. As análises das entrevistas se dão a partir da transcrição textual pela pesquisadora, já que todas elas foram gravadas entre o mês de abril e julho de 2024. Após a transcrição, foi realizada uma primeira leitura fruidora, e, na sequência, outras leituras com o olhar mais analítico e voltado para os interesses da pesquisa. A entrevista realizada com o professor João aconteceu em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), considerando que no período matutino (horário escolhido pelo participante para conceder a entrevista) exerce a profissão de assistente social; e as demais entrevistas ocorreram na própria instituição escolar.

O processo de descrição e análise dos eventos selecionados não segue uma ordem cronológica, pois faz referência ao vivido, aos desvios de um possível percurso retilíneo. É com o olhar voltado para os atalhos, para o que está além do visível, que buscamos amparo no método do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989; Tfouni; Pereira, 2018), no intuito de penetrar nas coisas concretas por meio de elementos não percebidos, na apreciação de detalhes secundários, da inclusão do fragmento, da experiência do pesquisador, de dados aparentemente negligenciáveis capazes de revelar algo mais profundo.

Uma análise pelo viés do Paradigma Indiciário requer a valorização de referências sensíveis. Segundo Tfouni e Pereira (2018, p. 129), o método é amplamente utilizado nas ciências não empíricas, não almeja generalizações de

³⁵ Os roteiros das entrevistas realizadas estão disponíveis no apêndice.

resultados, mas uma “topologia das singularidades”, servindo de ancoragem para as disciplinas da interpretação, tendo como pressupostos fundantes:

1- O sujeito não é um ser empírico, quantificável, nem descritível por critérios sociológicos como renda familiar, idade, grau de instrução etc. [...]; 2- como decorrência, não existe um sujeito, mas sim posições de sujeito, e para cada posição há sentidos que são permitidos/proibidos de serem ditos; 3 – o sentido dos enunciados não está diretamente acessível ao analista. Para atingi-los, deve-se recorrer a um aparato teórico. A relação entre o dizer e o sentido é indireta [...]; 4 – o papel do analista é decifrar as determinações históricas e inconscientes que fazem com que o discurso seja um, e não outro, e, para tanto, ele (analista) deve estar constantemente checando a teoria à medida que realiza suas análises (Tfouni; Pereira, 2018, p. 128).

Nesse sentido, os dados e as reflexões suscitadas a partir dos instrumentos utilizados, sustentadas pelo aporte teórico que tem como base as áreas dos Estudos da Linguagem e da Educação em diálogo com a Psicanálise, possibilitam a descrição dos eventos de leitura e os seus desdobramentos vinculados às subjetividades dos educandos. Conseqüentemente, as análises não seguem categorias pré-estabelecidas, mas são fomentadas pelas teorias a partir do diálogo entre os participantes, dos gestos e expressões corporais, de acontecimentos do tempo passado e presente.

Assim como a vida social, que é dialógica, os métodos para descrevê-la também devem ser (Celani, 2005), por isso, os pressupostos teóricos se entrelaçam com o olhar da professora pesquisadora, com as narrativas dos educandos e professores, com as descrições dos eventos selecionados e com outros eventos de leitura (em um processo de retroação) considerados relevantes para esta tese.

5.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares em sua luta pela democratização do saber, por meio da democratização da escola (Soares, M., 2020, p. 14).

Para descrição do *locus* onde a pesquisa foi desenvolvida, utilizamos como referência o Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) (Londrina, 2021), uma entrevista semiestruturada realizada com os atuais gestores da instituição, bem como as observações e vivências da professora pesquisadora, já que atua há mais de nove anos no local, ministrando a disciplina de Educação Física nas modalidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Antes mesmo de ter contato direto com os educandos da EJA por meio da pesquisa, a professora pesquisadora já mantinha certa aproximação, considerando que muitos dos educandos da modalidade possuem algum parentesco com as crianças matriculadas na escola.

O espaço onde hoje é a escola pertencia ao CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) Dolly Jess Torresin, inaugurado no ano de 1996. O início das atividades ocorreu no ano de 1997, com oferta de ensino e atendimento desde o berçário até o fundamental II (com alunos do Município e do Estado), além de oficinas extra classe. Com o fim do complexo CAIC, a partir do ano de 2010, a escola passou a ter a prefeitura do Município de Londrina e a Secretaria Municipal de Educação como mantenedoras.

Conforme o PPP (Londrina, 2021), a escola atende alunos de três bairros carentes: União da Vitória, Jardim Cristal e Jardim Nova Esperança. Os dois primeiros foram construídos a partir de ocupações³⁶, por famílias consideradas vulneráveis pelos serviços de assistência social. Em sua dissertação sobre a população negra no Município de Londrina e as interfaces entre violência e educação, Claudio Francisco Galdino (2017) explica que o bairro União da Vitória surge no ano de 1985, a partir da ocupação de terrenos pertencentes à Companhia Habitacional de Londrina, conhecida como COHAB, tornando-se um dos bairros onde se concentram as moradias com menor renda do Estado do Paraná.

A história do bairro União da Vitória, como o próprio nome designa, é marcada por constantes reivindicações por direitos sociais básicos. Em uma das leituras realizadas na EJA, uma educanda relata o engajamento de todos os

³⁶ É interessante destacarmos que no PPP da escola está a palavra “invasão” ao invés de “ocupação”. Freud (1969) compreende os “lapsos de linguagem” como conflitos interiores que não estão no nível da consciência, mas que revelam significados na sua manifestação. Assim, fica evidente que muitas questões relacionadas a preconceitos pertencem a uma esfera estrutural, exteriorizadas pelo inconsciente.

moradores para que tivessem acesso à rede de esgoto e saneamento básico, relembra as dificuldades enfrentadas e um manifesto que fizeram em frente à prefeitura, até que tiveram suas solicitações atendidas. Atualmente, o bairro divide-se em I, II, III, IV, V e VI e, dada a sua dimensão, algumas áreas perpetuam a ausência de infraestrutura. Segundo Galdino (2017), o União da Vitória I se configura como o mais bem estruturado.

A última pesquisa realizada *in loco* ocorreu no ano de 2019 e, apesar de já terem transcorridos seis anos, ainda é relevante para caracterizar o perfil da comunidade atendida. Consta-se que as famílias atendidas pela escola apresentam baixo nível socioeconômico e, mesmo com a maior parte assalariada (recebendo até um salário mínimo), uma parcela significativa necessita de programas sociais, como Bolsa Família³⁷, com uma média de 390 famílias cadastradas. As famílias são compostas por pessoas que não tiveram acesso à escola, consideradas não alfabetizadas, ou que alcançaram a escolarização até o Ensino Fundamental, sendo um percentual mínimo as que concluíram o Ensino Médio (Londrina, 2021).

Consideramos importante conhecer como os atuais gestores da escola enxergam a comunidade atendida. Levando em conta o vínculo que possuem com a instituição, realizamos uma entrevista semiestruturada. O atual diretor está na gestão da escola há quase quatro anos, mas desde o início da sua carreira na rede municipal de ensino, há 37 anos, afirma manter um vínculo com a escola. Em sua fala é possível observar uma relação notadamente marcada pelo afeto e que se sustenta por meio de um processo de identificação com os alunos atendidos, conforme transcrevemos a seguir:

Diretor: *O vínculo que eu tenho com essa comunidade é algo de afetividade, de amor, de carinho. Tenho 37 anos de prefeitura e a minha vida foi construída aqui, no bairro União da Vitória. É um bairro que eu acredito que precisa do meu trabalho [...], até por uma questão ideológica, porque eu venho da periferia também, sou um ex-lavrador que passou por muitas dificuldades, e eu acreditava que a única forma de transformação da minha vida seria através da educação, para*

³⁷ Programa de transferência de renda que busca integrar políticas públicas, fortalecendo o acesso das famílias a direitos básicos como saúde, educação e assistência social. O direito ao benefício de 600 reais é concedido mediante renda familiar de 218 reais por pessoa, com um adicional de 150 reais para cada criança entre 0 e 6 anos de idade. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 22 abr. 2024.

*mim estar aqui é para transformar a vida deles (alunos),
participar da transformação da vida deles (alunos).*

A fala do diretor demonstra que além da formação profissional, algo importante para atuar em escolas de regiões periféricas é a construção de vínculos, conhecendo de perto a população atendida. A identificação com os educandos, por ser negro³⁸, oriundo da periferia e ex-trabalhador braçal, engaja o diretor numa perspectiva crítica e emancipatória, na crença de que transformações por meio da educação são possíveis.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), com oferta de atendimento a turmas da Educação Infantil (crianças entre cinco e seis anos de idade), anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e anos iniciais da EJA, além de uma sala de recursos multifuncional, que recebe alunos nos dois primeiros turnos, totalizando aproximadamente 650 alunos matriculados na escola (Londrina, 2021).

Uma das características diferenciadas da escola é a concentração de espaços reservados para serviços essenciais do bairro, como uma extensão do Posto de Saúde que oferece atendimento à comunidade, contando com a presença de diferentes profissionais da saúde, como dentista, nutricionista e fisioterapeuta. Algumas salas também são reservadas para cursos que buscam capacitar mulheres e mães da comunidade. A escola também abarca vários projetos extracurriculares, como os de canto, atletismo, *parkour* e judô (que atualmente atende mais de 200 crianças).

Ao ser questionada como imagina ou deseja a escola no futuro, a atual vice-diretora direciona a sua fala para a escola do presente, mas nos chama a atenção para uma questão relevante: a ausência de recursos e atenção destinadas às escolas periféricas. Apesar ter um espaço físico amplo, com capacidade para abranger atividades diversas, como descrevemos anteriormente, a escola ainda preserva o modelo arquitetônico do antigo CAIC. Algumas reformas foram realizadas no ano de 2015 (Soares, 2020), mas há necessidade de melhorias e manutenção em diversos espaços. A questão da infraestrutura é assim levantada na fala da vice-diretora durante a entrevista.

³⁸ Com amparo na obra *O que é racismo estrutural?*, de Silvio Almeida (2018), utilizaremos o termo “negro”.

Vice-diretora: *Nossa (prolongado)! eu desejo uma escola que dê para as nossas crianças tudo que todas as outras crianças de escolas centrais têm direito, coisas que nós não temos, coisas que não são enxergadas nessa comunidade [...]. Temos as nossas dificuldades, a nossa escola é velha, a nossa escola tem seus problemas, que por mais que reclame não muda, nada acontece. Escola com paredes velhas, janelas velhas, tudo velho, mas assim, a gente tem uma coisa que não deixa desanimar, que é a autoestima [...]. Escolas periféricas também tinham que ser mais enxergadas.*

A invisibilidade destinada às escolas consideradas periféricas, inclusive em nível de recursos para melhorias do espaço físico, o que se reflete no processo de ensino e aprendizagem, nos remete ao que Magda Soares (2020, p. 111) denomina de “escola impotente”, em que a estrutura social capitalista, responsável pela desigual distribuição das riquezas e privilégios, é mantida e reproduzida, na perspectiva de que a “escola nada pode fazer” para transformar esse cenário.

Durante a entrevista, além das dificuldades referentes à infraestrutura, o diretor destaca outros dois desafios prementes frente às especificidades da escola: o primeiro, a falta de professores; o segundo e mais complexo, o fluxo, as faltas, a dificuldade em trazer tanto a criança como o educando da EJA para a escola, sendo as crianças faltosas as que apresentam maior vulnerabilidade social.

A dificuldade em ter professores que preencham o quadro docente da escola pode envolver, além de questões de ordem sistemática e estrutural, os estigmas que se tem em relação aos bairros atendidos. De acordo com Galdino (2017), no início da ocupação do bairro União da Vitória, por exemplo, o noticiário de mortes devido a brigas ou ação da polícia era frequente, por esse motivo o bairro e os moradores foram marcados como violentos o que, na experiência do autor, é um erro, pois além de organizada, muitas vezes a comunidade acaba assumindo o papel do próprio Estado.

Corroborando as constatações de Galdino (2017), em algumas rodas de conversa, durante os eventos de leitura e contação de histórias, os educandos da EJA relataram as dificuldades que enfrentam para conseguir emprego quando

precisam dizer onde residem (Soares, 2020)³⁹, ainda que tenham formação qualificada para exercer determinada função. Neste sentido, Lourenço; Piunti e Cordeiro (2022, p. 62) afirmam que “os espaços são produtores não só de diferenças espaciais, são produtores de diferenças sociais, raciais, produtores de diferentes coletivos e são eles (os estudantes da EJA) que chegam nas escolas como periféricos”.

Ao serem questionados como definem a escola, tanto na fala do diretor como na da vice-diretora, uma palavra é realçada: transformação, como podemos observar na transcrição abaixo:

Diretor: *Nossa escola é um espaço de afetividade, de carinho, de muito conhecimento. Eu considero essa escola como as outras do ponto de vista da aprendizagem, e do ponto de vista do acolhimento, da interação com a comunidade, com os alunos, melhor que as outras. Então para mim, essa é uma escola que transforma [...], marcada pelo acolhimento, pelo afeto, pelo carinho e pela produção científica que é fundamental, é com isso que a gente consegue fazer a diferença.*

Em direção oposta ao que M. Soares (2020, p. 113) denomina de “escola impotente”, está justamente a “escola transformadora”, um espaço onde atuam forças capazes de conduzir para uma transformação social. A escola onde a investigação foi desenvolvida pode ser caracterizada pelo constante movimento, engajada nas questões sociais e receptiva para mudanças. A prática docente no cotidiano da escola nos permite observar importantes transformações no decorrer dos anos, especialmente no que diz respeito ao relacionamento interpessoal entre os educandos e o cuidado direcionado ao espaço escolar.

A escola foi a primeira do Município a receber o Programa intersetorial “Escola Acolhedora”, implementado no ano de 2015 por meio de uma equipe interventora designada pela Secretaria Municipal de Educação. O programa consiste em uma proposta de trabalho educacional diferenciada, pois além da gestão democrática e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, apresenta dentre os objetivos “a possibilidade de parcerias com profissionais que

³⁹ Essa questão também é apresentada por um morador do bairro durante uma entrevista concedida a um jornal televisivo, o que comprova a regularidade dos preconceitos enfrentados pelos cidadãos do bairro União da Vitória. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/2286206/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

podem desenvolver projetos na escola, plano de formação continuada para os professores e escola aberta à comunidade aos sábados” (Londrina, 2021, p. 5).

No contexto prático, a partir do ano de 2016, torna-se perceptível a diminuição da agressividade entre os educandos e da ocorrência de danificação do espaço escolar. Algumas propostas diferenciadas descritas no PPP (Londrina, 2021) são apontadas como potencializadoras dessa transformação, como o Projeto “Craque da escola”, assembleia “A vez da voz” com os alunos, “A escola de pais” e a formação continuada de professores.

O projeto “Craque da escola” é uma das ações que emergem a partir do Programa “Escola acolhedora”. No PPP, ele é descrito como “inovador”, uma vez que abre as portas da escola para toda a comunidade aos sábados, buscando fortalecer o pertencimento entre educandos, famílias e escola. Por meio de rodas de conversa, atividades artísticas, esportivas e culturais, o projeto se justifica a partir da junção do “brincar e cuidar”. No que se refere à organização, as propostas são previamente planejadas pelos professores que coordenam as atividades, além da participação dos gestores da escola que ficam responsáveis pelo preparo da alimentação oferecida no dia. Dentre as transformações observadas a partir da criação do projeto está “a redução de atos de vandalismo na escola, chegando a quase zero” (Londrina, 2021, p. 15).

O projeto “A vez da voz” é baseado na justiça restaurativa e se configura como um processo colaborativo voltado para a resolução de conflitos. Iniciado no ano de 2015 e vigente desde então, o projeto tem como principal objetivo possibilitar um espaço de fala e escuta. Uma vez na semana, a partir de um tema e de questões suscitadas previamente pelos professores em reunião, acontece a assembleia. Cada professor conduz a roda na turma em que leciona, sendo a linguagem e os recursos utilizados adaptados de acordo com a faixa etária da criança, uma vez que o projeto acontece desde a educação infantil até o 5º ano, não contemplando a EJA.

A escola de pais promove encontros semanais com as famílias almejando o fortalecimento do vínculo com a escola. Em relação à formação continuada de professores, além das formações obrigatórias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, a escola oferece encontros quinzenais presenciais em formato de grupo de estudos, sem obrigatoriedade de participação e em período noturno, com pagamento adicional pelo tempo

destinado ao aperfeiçoamento. A formação acontece a partir de temas escolhidos pelos professores em reunião pedagógica e que tenha relação com a realidade vivenciada no contexto específico da escola.

É visível o engajamento de toda a comunidade escolar para que seja alcançada não só a aprendizagem do saber sistematizado, mas também as necessidades básicas dos educandos, como segurança, moradia e alimentação, destoando das violências simbólicas que muitas vezes a escola exerce sobre as camadas populares (Soares, M., 2020). Notoriamente, não é possível sanar todos os problemas que adentram o espaço escolar, que são muitos e de diversas ordens, no entanto, a escola onde a pesquisa foi desenvolvida se configura como um espaço de referência para toda a comunidade, na superação das discriminações e da marginalização.

No que se refere especificamente à EJA, o PPP vigente, com referência ao ano de 2021, informa que naquele ano a modalidade tinha um total de 46 alunos matriculados, distribuídos nas etapas I, II e III. No entanto, a permanência dos educandos na modalidade é inconstante, sendo que muitos deles se matriculam, mas acabam interrompendo os estudos por razões diversas, retornando depois de meses ou anos. Ainda de acordo com o documento escolar, a modalidade é composta majoritariamente por mulheres, representando 90% do alunato atendido, o que faz o projeto político-pedagógico enfatizar a necessidade de conscientização sobre as desigualdades às quais as mulheres são frequentemente submetidas, com o objetivo de superá-las (Londrina, 2021).

No período da pesquisa de campo, no ano de 2022, contávamos com a participação de 20 educandos, matriculados nas etapas I, II e III, divididos em três turmas. No ano de 2024, momento em que retornamos ao campo com a proposta de implementação de um espaço de leitura para EJA (como será explicitado adiante), houve a manutenção de três turmas, mas com dez educandos participantes da pesquisa frequentando a modalidade. Algo que deve ser considerado no desenvolvimento de pesquisas na Educação de Jovens e Adultos é o constante fluxo de entrada e saída dos educandos, de modo que a anuência do participante seja sempre garantida.

É importante destacarmos ainda que um dos eventos selecionados para análise nesta tese é referente ao ano de 2018. No cumprimento das questões

éticas, apresentaremos apenas as falas dos educandos que permaneceram na modalidade até o ano de 2022, de modo que houvesse a confirmação do consentimento em relação aos termos do novo estudo. No desenho da pesquisa encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UEL⁴⁰, enfatizamos a possibilidade de oferecer tratamento a dados já coletados no estudo do mestrado, considerando a sua relevância, mas com os objetivos voltados para as propostas da nova pesquisa.

Quase a totalidade dos educandos (90%) da EJA já frequentaram a escola em algum momento da vida, mas por alguma razão necessitaram interromper os estudos. Dentre os motivos destacados, estão as dificuldades relacionadas ao trabalho, problemas relacionados à saúde e problemas familiares. Em relação à idade dos educandos, “80% se encontram na faixa etária de 30 a 80 anos”, compondo um perfil de adultos e idosos, que atuaram ou atuam no mercado de trabalho por meio das seguintes profissões: “pedreiros, trabalhadores rurais, trabalhos informais e diaristas” (Londrina, 2021, p. 14-15).

Em relação aos professores participantes da pesquisa, no ano de 2022 contávamos com dois professores e uma professora. Um dos professores, Severo, se manteve na instituição, ocupando o cargo de coordenador pedagógico da modalidade a partir do ano de 2023. A professora Clarice também esteve presente em todos os eventos retratados na pesquisa, com exceção do que faz referência ao ano de 2018, quando o professor João era regente de classe.

5.1.1 Apresentação do Projeto de Leitura e Contação de Histórias

O projeto de leitura e contação de histórias, que ampara a prática da pesquisa de campo desta tese, foi idealizado quando a pesquisadora ainda era discente do curso de Letras, no ano de 2017, e integrante colaboradora dos projetos de extensão desenvolvidos na UEL: “Histórias de Letramento: investigando práticas de letramento locais/situadas e a relação com o processo de formação de professores de Língua Portuguesa” (do ano de 2013 a 2015) e “Investigação sobre o processo de letramento na formação inicial e na formação

⁴⁰ Parecer aprovado pelo Comitê de Ética da UEL nº 5.738.569. Disponível em anexo.

continuada de professores de Língua Portuguesa” (do ano de 2016 a 2019), coordenados pela professora doutora Ana Lúcia de Campos Almeida.

No processo de elaboração do então projeto, ainda não sabíamos quais eram os principais problemas que circundavam a EJA em determinado contexto local. As nossas hipóteses estavam embasadas nos referenciais teóricos, nas discussões com outros pesquisadores, especialmente da área do letramento, e nos constantes diálogos com docentes da modalidade. Assim, o projeto foi colocado em prática em turmas da EJA dos anos iniciais, voltado para práticas de leitura e contação de histórias.

Em face da receptividade dos educandos e o desenvolvimento do projeto, este vinculou-se à pesquisa do mestrado no início do ano de 2018, com foco nas diferentes práticas de letramento a partir de encontros de leitura e contação de histórias. Mesmo após o término da pesquisa da Pós-Graduação, no ano de 2020, o projeto manteve-se vigente considerando o desejo dos educandos. É importante frisarmos que a ação tem a autorização da Secretaria de Educação do município, mas não possui nenhum tipo de apoio financeiro.

Na nova etapa do projeto, agora vinculado à pesquisa do doutorado, a partir do ano de 2020, enxergamos a importância em oferecermos atenção a uma questão observada durante os encontros de leitura e contação de histórias que nos causava tamanha inquietação epistemológica, ausente na pesquisa anterior: as subjetividades dos educandos da EJA no processo da leitura. No entanto, já no início do respectivo ano, houve a necessidade de o projeto ser pausado em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, que impôs a necessidade do distanciamento social como prevenção da doença e da implementação do ensino remoto.

Antes de prosseguirmos com o percurso histórico do projeto, é importante deixarmos clara a distinção entre Ensino a Distância, ensino remoto e Educação a Distância, já que os dois últimos termos são citados nesta tese. Em uma entrevista concedida aos pesquisadores Itale Luciane Cericato e Jorge Luiz Barcellos da Silva, a professora Magali Aparecida Silvestre (2020, p. 5) explica que ensino remoto e ensino a distância são entendidos como sinônimos, “ambos têm sido considerados uma substituição ao ensino presencial, que passa a ser realizado a distância pelo uso das tecnologias de informação e de comunicação”. A Educação a Distância, por sua vez, é caracterizada como

modalidade que requer uma metodologia própria, que em nosso país se caracteriza pela figura de tutores, preparação de materiais específicos e planejamento cuidadoso.

No período pandêmico, como a maior parte dos educandos da EJA recebiam materiais impressos, buscamos reestruturar o projeto, considerando as dificuldades impostas pelo contexto e a necessidade de manutenção de um vínculo entre educandos, escola e professores. Propusemos leituras e contação de histórias de forma *on-line*, por meio de vídeos gravados pela professora pesquisadora e encaminhados pelo aplicativo WhatsApp. No entanto, observamos que não ocorria interação, o cerne do projeto — a roda de conversa (momento de diálogo e reflexão após as leituras ou contações); ainda que de maneira diferenciada, não acontecia. Os educandos assistiam aos vídeos e teciam comentários discretos, o foco saiu da dialogicidade e centrou-se apenas na figura da professora pesquisadora enquanto realizava uma leitura ou contava uma história, não alcançando o propósito desejado, pois as subjetividades não eram evidenciadas.

Assim, interrompemos o envio dos vídeos e, com base nos frequentes relatos espontâneos de alguns educandos, também pelo aplicativo WhatsApp com recursos de conversas por áudios e videochamadas, direcionamos as nossas atenções para uma escuta sensível da realidade vivida pelos educandos naquele período, que demonstrava desde o sentimento de angústia frente o isolamento social até conversas sobre leituras e histórias que haviam sido realizadas na escola, alimentando a expectativa de um possível retorno presencial, como podemos observar em uma das passagens escrita no diário:

Hoje conversei com Joana, ela é a educanda que mais mantém contato nesse período, nos falamos quase todos os dias, ainda que de modo breve. Hoje, porém, a conversa foi um pouco mais prolongada, disse que sente muita tristeza e saudades da “vida de antes”, dos colegas, da escola, dos professores. Em um dos momentos da conversa, a educanda compartilha um vídeo com a recitação de um poema de Cora Coralina, perguntou se era a mesma mulher que escreveu “aquela história das cocadas⁴¹”, relata com detalhes de descrição o conto que havíamos compartilhado na escola. A conversa termina com Joana ensinando como preparar pães e bolos, receitas aprendidas com sua mãe. Entre a explicação de uma medida ou um ingrediente,

⁴¹ Referente a leitura do conto *As cocadas*, de Cora Coralina (1989).

recorda memórias repletas de valor afetivo (Registro no diário de campo, 15/10/2020).

O processo de escuta e diálogo representou um “farol que sinalizava” uma espera pelo educando, um caminho para o (re)estabelecimento dos vínculos e afirmação da função social da escola, mesmo em situação tão adversa. O retorno do projeto, com os objetivos voltados para a pesquisa do doutorado e de modo presencial, ocorreu somente no ano de 2022, sendo antecipadamente planejado.

Os encontros de leitura e contação de histórias não acontecem de maneira aleatória, considerando que o seu planejamento requer a escolha da obra a ser lida ou contada, muitas vezes os próprios educandos sugerem um tema ou o gênero a ser lido no encontro seguinte; o professor regente de sala também participa da escolha que, de alguma forma, se vincula ao contexto dos educandos. Há também o estudo do texto a ser lido, em que a professora pesquisadora realiza leituras prévias de modo a favorecer a ação performática, especialmente o contato visual com os educandos durante a leitura. A organização do espaço onde o evento de leitura irá acontecer é frequentemente escolhido pelos próprios educandos, sempre em formato de círculo e fora da sala de aula. O preparo do espaço requer também a escolha de recursos visuais e sonoros, a possível utilização de objetos simbólicos que remetam à leitura a ser realizada e a disposição da professora pesquisadora pelo espaço enquanto realiza a leitura.

A roda de conversa, embora já tenha sido elucidada anteriormente nesta tese de maneira teórica, de modo procedimental, é caracterizada pelo diálogo após cada leitura. Contempla as construções de sentidos e possíveis interpretações da obra lida no enlace com as subjetividades dos educandos. Nesse momento, não há uma ordem de fala, os educandos podem compartilhar suas impressões e inferências, realizar aproximações e distanciamentos da leitura com as suas experiências individuais; a professora pesquisadora, enquanto mediadora da leitura, conduz o possível equilíbrio entre os investimentos subjetivos com a análise linguística e textual.

Para a descrição e análise nesta tese, realizamos a seleção de quatro eventos, que serão detalhados na seção seguinte.

6 LER, CONTAR, OUVIR E COMPARTILHAR: A PESQUISA DE CAMPO

O leitor entra com o livro para o depois do que não se vê. O leitor muda para o outro lado do mundo ou para outro mundo, do avesso da realidade até ao avesso do tempo [...]. Todos os livros são infinitos. Começam no texto e estendem-se pela imaginação (Valter Hugo Mãe, 2018, p. 83-85).

Na presente seção, serão apresentadas as análises de quatro eventos: a leitura do livro *O bordado encantado*, de Edmir Perrotti (1998), realizada no mês de março de 2018; a leitura de um poema presente no romance *Cemitério de Pianos*, de José Luís Peixoto (2008), realizada no mês de março de 2022; a leitura de um registro do diário de Carolina Maria de Jesus (2020), referente à obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, realizada no mês de abril de 2022; por último, o evento “II Noite de Contos e Causos da EJA”, evento direcionado para as práticas orais dos educandos da modalidade, realizado no mês de junho de 2022. O critério para a seleção dos eventos está ancorado na emergência das subjetividades expressas por meio da linguagem verbal ou corporal, a partir das leituras realizadas.

As análises não estão confinadas em categorias pré-estabelecidas e fechadas, mas foram realizadas a partir dos dados obtidos por meio dos instrumentos selecionados, principalmente do diário, em um processo de interlocução com as teorias já apresentadas anteriormente e que embasam esta tese. Tratar de um fenômeno como as subjetividades é algo complexo e, ao mesmo tempo, desafiador, já que elas referenciam o que é único de cada sujeito e não podem ser sistematicamente organizadas de maneira uniforme. Nesse sentido, reside a importância em nos apoiarmos em um método que permite olhar para os detalhes, para os atalhos, para o que não está visivelmente aparente, realizando associações na busca por indícios.

Em cada um dos eventos selecionados, um aspecto vinculado a subjetividades demonstra se sobressair. Na leitura de *O bordado encantado*, a discussão sobre os papéis dos gêneros (masculino e feminino) e a importância das Artes para a modalidade se destacam. Na leitura do poema presente na obra de José Luís Peixoto, o afeto como meio de fortalecimento de vínculos, após a

experiência de dias vividos em meio a uma pandemia, torna-se evidente. Já na leitura do diário de Carolina, destaca-se a questão identitária, em que os educandos, em um processo de identificação com a autora, reconhecem-se como protagonistas das suas histórias de vida. Na “II noite de contos e causos”, as vivências e os saberes dos educandos entram em cena por meio da oralidade.

As falas dos educandos, registradas no diário de campo e transcritas em vários momentos nas análises, não são literais às suas variações linguísticas, já que elas acontecem durante ou logo após a roda de conversa, exigindo que a professora pesquisadora escute, participe do diálogo e escreva ao mesmo tempo, impossibilitando tal exatidão. No entanto, tal fator não intervém nos resultados, uma vez que o conteúdo que nos interessa ao investigarmos indícios das subjetividades não se altera. Para referenciar os educandos e professores, optamos por nomes fictícios, a fim de manter em sigilo as identidades dos participantes.

Embora em cada um dos eventos um tema repercuta com maior abrangência, cada uma das leituras acende diversos aspectos subjetivos, que, de maneira mais ou menos direta, relaciona-se com a aprendizagem da leitura e da escrita.

6.1 O BORDADO ENCANTADO, DE EDMIR PERROTTI: OS FIOS QUE TECEM A VIDA E A NARRATIVA

A leitura do livro *O bordado encantado*, de Edmir Perrotti (1998), foi sugestão do professor regente de classe, tendo como principal justificativa o caráter estético da obra e a sua relação com a oralidade. Ademais, havia a resistência de alguns educandos homens em participar das aulas de artes, considerando que a professora da disciplina estava, naquele período, trabalhando justamente conteúdos relacionados ao bordado e à pintura.

Perrotti (1998) traz para as páginas do livro um conto maravilhoso pertencente à tradição oral. Em resumo, a narrativa conta as aventuras de três filhos de uma bordadeira viúva, na tentativa de recuperar um bordado único feito pela mãe, mas que é levado pelo vento. A senhora bordadeira atravessa as noites, apenas sob a luz de uma lamparina, na tentativa de realizar uma nova criação. A partir de então, a história se desdobra em distintos acontecimentos

mágicos, transcendendo fronteiras entre o real e o imaginado, como as lágrimas transformadas em sangue, que ao caírem no bordado cingem as flores e o pôr-do-sol; os filhos, que ao saírem em busca do bordado perdido encontram um cavalo de pedra, para quem precisam emprestar os seus próprios dentes; bem como o reino de fadas bordadeiras, mulheres que cantam e bordam, sempre em busca de aprender e transmitir novas técnicas; e, por fim, o bordado recuperado, que converte a paisagem bordada no tecido para a realidade do vilarejo, transformando-o em um feliz e rico povoado.

No artigo *A leitura fio: reconto do bordado*, Cruvinel e Gama-Khalil (2009, p. 48) analisam a obra de Perrotti com ênfase na resistência das narrativas de tradição oral e destacam a fórmula introdutória do “*Era uma vez*”, a indeterminação do tempo e do espaço onde a história se passa, assim como o herói na representação do filho mais jovem, personagem típico do conto maravilhoso, que, na obra, além de recuperar o bordado perdido, encontra um amor, deixando transparecer a sua movimentação em direção à maturidade. Ao prosseguirem nas análises, as autoras confirmam o caráter estético da obra e destacam:

O reconto *O Bordado Encantado*, num declarado diálogo com a tradição, entre outros elementos da narrativa oral, principalmente o elemento maravilhoso, tematiza a iniciação. Entretanto, esse reconto, ao mesmo tempo em que resgata a estória em sua manifestação oral, aproveitando-lhe o argumento, assume um caráter de artefato produzido a partir de uma visão estética de escrita. O texto de Edmir Perrotti não se limita, portanto, a uma reprodução espontânea da oralidade; há uma preocupação com “o modo de contar” (Cruvinel; Gama-Khalil, 2009, p. 52-53).

Quando se trata do gênero maravilhoso, a temática da iniciação, conforme mencionam as autoras, quase sempre faz referência a uma passagem do estágio de ingênuo para maturidade, representado frequentemente por obstáculos que indicam morte e ressurreição simbólicas. Considerando que tal estrutura presente na tradição oral faz parte das próprias vivências do homem, é compreensível que os leitores demonstrem apreciação pelo gênero e busquem lidar com seus conflitos, independente da época e do lugar (Cruvinel; Gama-Khalil, 2009).

Destacamos o trabalho artístico da obra, que um ano após a sua primeira edição, já em 1997, ganhou o prêmio Jabuti⁴² na categoria ilustração de livro infantil ou Juvenil. O projeto gráfico e ilustrações de Helena Alexandrino enriquecem o texto, possibilitando distintas leituras por meio das cores, imagens e técnicas utilizadas.

Bajard (2014) explica que o desenvolvimento intenso da literatura infantil e juvenil ocorreu na década de 1980, consequência da compreensão sobre a especificidade do mundo infantil, em parte devido a contribuições importantes da psicanálise. É a partir da consideração da criança como um ser complexo que há transformação nas obras destinadas a esse público. De maneira concomitante, o mundo da imagem na mídia passa por um processo de expansão, como as novas tecnologias que possibilitam a reprodução de imagens coloridas baseadas em procedimentos de fotocópia. Assim, o livro passa a ter a presença de imagens, não se limitando apenas a ilustrar, mas ampliando o seu papel na obra por meio de uma linguagem própria que interage com o texto verbal, tornando, inclusive, a obra passível de interpretação para o público não alfabetizado.

Ao tratar especificamente sobre a leitura de imagens e formação de leitores, Fonseca (2009) enfatiza a importância de os mediadores de leitura atentarem-se para as imagens que compõem os livros, buscando promover uma leitura intersemiótica, já que nas atuais produções de livros a ilustração e todo projeto gráfico são partes integrantes do universo semântico. Para tanto, faz-se necessário entender a imagem como linguagem, inserida em um contexto histórico e cultural, no qual os sentidos são questionados, debatidos e construídos:

As imagens constituem o nosso ser; elas, assim como as histórias, nos formam, informam e são também poderosas formas de comunicação. Elas estão presentes não só na origem de nossos pensamentos, dando-lhes corpo e alma, mas também na maioria dos meios de comunicação que nos cercam diariamente. Portanto, lidar com imagens, lê-las com competência, perceber seus recursos e nuance faz parte do processo de apreensão, leitura e compreensão do mundo e de nossa própria existência (Fonseca, 2009, p. 95).

⁴² Prêmio importante no cenário da cultura brasileira, remontando ao fim da década de 50 e vigente até os dias atuais, é aclamado por sua abrangência, já que além de valorizar escritores, destaca o trabalho de todos os profissionais envolvidos na criação e produção de um livro.

Nesse ponto, adentramos uma questão discutida entre os professores da Educação de Jovens e Adultos e frequentemente presenciada durante o desenvolvimento do projeto de leitura e contação de histórias na modalidade: é possível realizar a leitura de uma obra destinada ao público infantil e juvenil para jovens, adultos e idosos?

As experiências adquiridas através das leituras realizadas no projeto confirmam que tal leitura, além de possível, pode ser enriquecedora, desde que alguns critérios de seleção sejam estabelecidos, tais como: a linguagem utilizada na obra, o enlace da narrativa com os objetivos previamente planejados, as possíveis aberturas para um posicionamento afetado pela subjetividade, bem como o trabalho gráfico e artístico disposto na obra.

Mais do que a faixa etária para a qual determinado livro se destina, o que está em jogo quando se propõe a seleção de uma obra para o trabalho com leitura é a qualidade textual, a linguagem utilizada na obra selecionada e os possíveis desdobramentos que ela irá possibilitar em uma abordagem dialógica nas interpretações e construções de sentidos. Muitas vezes uma obra destinada ao público infantil possibilita o desenvolvimento de um trabalho de excelência com os educandos da EJA, o que talvez não seria possível com outras destinadas especificamente para o público adulto, por exemplo. Então, as indicações de idade dos livros não devem ser totalmente ignoradas, mas entendemos que elas não podem ser impeditivas para que ricas possibilidades de leitura sejam realizadas.

A leitura da obra *O bordado encantado*, foco de análise desta seção, foi organizada da seguinte maneira: estudo prévio do texto: momento em que a professora pesquisadora realiza a leitura e apreciação da obra, planejando as possibilidades de leitura e objetivos a serem alcançados (no encontro em questão, destacamos a atenção direcionada para os possíveis diálogos sobre a importância e valorização do bordado e de que modo ele pode romper barreiras em relação a gêneros — homem e mulher); organização do espaço: optamos por realizar a leitura no auditório da escola, favorecendo a acústica e a escuta de alguns educandos (um ponto que deve sempre ser observado quando se trata de educandos idosos), em círculo e com a exposição dos bordados e das pinturas realizadas pelos próprios educandos nas aulas de artes; a alternância

do olhar entre a leitura e os educandos; os movimentos do corpo, conforme a ação de cada personagem da narrativa.

Imagem 1 — Leitura do livro *O bordado encantado*, de Edmir Perrotti



Fonte: registro da pesquisa de campo pela pesquisadora

Antes da leitura, os alunos reconheceram os trabalhos expostos, buscando identificar o autor de cada bordado e pintura e, nesse mesmo processo de reconhecimento, realizaram inferências e apuraram o olhar para cada detalhe do ambiente, na tentativa de desvelar qual seria a temática abordada na leitura do encontro. Ao passo que alguns educandos arriscavam verbalizar suposições, criou-se uma atmosfera de curiosidade e interesse.

Durante a leitura, os educandos se expressaram com diferentes movimentos corporais. Em algumas passagens da narrativa demonstraram indignação (por exemplo, no momento em que descobriram que o personagem do filho mais velho opta pela riqueza material ao invés de ajudar a própria mãe) por meio de movimentos com as mãos e a cabeça; em outras passagens, os educandos demonstraram expectativa (diante dos vários obstáculos que o personagem do filho mais novo enfrenta na tentativa de recuperar o bordado perdido), por meio de interjeições e expressão facial; assim como satisfação (com o desfecho da narrativa) por meio de sorrisos. Tais observações demonstram o alcance do gênero textual maravilhoso, capaz de inserir o leitor em uma trama de expectativas e despertar sentimentos tão diversos, inclusive opostos.

Optamos por apresentar o contexto de produção da obra, a ilustradora e o autor após a leitura. Com o livro em mãos, os educandos observaram com atenção as imagens, realizando uma espécie de “segunda leitura”, em um

processo de associação com a narrativa lida, na busca por indícios que não foram mencionados no texto escrito, alcançando possíveis reinterpretações. Além do considerável trabalho artístico do livro, uma das nossas hipóteses para o envolvimento e apreciação dos educandos em relação à obra é justamente o vínculo do gênero conto maravilhoso com a linguagem oral, tornando a narrativa familiar e passível de vários processos de identificação.

Cruvinel e Gama-Khalil (2009) explicam que o gênero maravilhoso é caracterizado por sua fluidez e mobilidade, o que justifica a sua dinamicidade e abertura para interação com o receptor:

Construídas pelo imaginário popular com base nos símbolos do inconsciente coletivo, essas narrativas remontam aos primórdios da humanidade, mantendo-se vivas até hoje, primeiramente através dos cultos religiosos ou pagãos, nas diversas manifestações da cultura popular, e posteriormente através dos compiladores que passam a registrá-la por escrito [...]. Nas narrativas maravilhosas, as ações circunscrevem-se a um universo próprio, contrário ao universo da realidade, passível de apreensão em qualquer tempo e lugar, porque expresso em uma linguagem simbólica que delinea a base humana universal (Cruvinel; Gama-Khalil, 2009, p. 51).

Na roda de conversa, logo após a leitura, a proximidade que os educandos estabeleceram entre o texto lido e a cultura oral pôde ser observada ao associarem as ações dos personagens com provérbios populares, assim verbalizados pelos educandos: *“cavalo dado não se olha os dentes”*; *“antes sozinho do que mal acompanhado”*; *“a mentira tem perna curta”*; *“o que os olhos não vê, o coração não sente”*; *“o bom filho à casa retorna”*; *“aqui se faz, aqui se paga”*; *“os dedos das mãos são irmãos, mas nenhum é igual”*; *“não há mal que dura para sempre, também não existe felicidade que não acaba”* (Registro no diário de campo, 19/03/2018). Enquanto expressão popular que almeja comunicar algum tipo de ensinamento através de frases curtas, os provérbios são transmitidos oralmente por gerações e refletem os conhecimentos, as crenças e os valores de determinada cultura.

O que nos interessa nas citações dos provérbios memorizados e verbalizados pelos educandos de forma alternada e ritmada, inclusive lembrando

as técnicas utilizadas no repente⁴³, é a relação que eles estabeleceram, de maneira muito engenhosa, entre o conhecimento oral com o conteúdo do texto escrito.

Observamos que os provérbios não foram selecionados de maneira aleatória, ao contrário, cada um deles é rapidamente vinculado a uma ação da leitura, como a comparação entre o irmão mais velho e o mais novo (ao dizerem que “*os dedos das mãos são irmãos, mas nenhum é igual*”); a mãe que não ficou sabendo da traição do filho mais velho (ao dizerem que “*a mentira tem perna curta*”); o filho mais novo que depois de tantos infortúnios em sua busca pelo bordado perdido retorna à casa (“*o bom filho à casa retorna*”); a necessidade de doar os próprios dentes a um cavalo para conseguir recuperar o bordado (quando dizem que “*cavalo dado não se olha os dentes*”); a presença e a ausência do bordado marcando os dias tristes e felizes da senhora bordadeira (quando dizem que “*não há mal que dura para sempre, também não existe felicidade que não acaba*”).

Belintane (2013, p. 71) afirma que o jogo estabelecido entre oralidade e fala cotidiana se configura como elemento indispensável da leitura, mas é no encontro entre memória oral e a palavra escrita que se estabelece uma estratégia essencial da criança — e compreendemos que dos educandos da EJA também — diante do alfabeto. Ao contextualizar e recontextualizar as imagens da leitura, o que o autor compreende como uma “posição subjetiva: pregnância e afastamento, alienação e separação”, a partir de seu cotidiano, da sua cultura, das suas habilidades languageiras, o educando consegue realizar uma passagem tranquila e unidimensional para a escrita.

Destacamos a fala da educanda Joana, registrada no diário de campo: “*achei curioso, a história que a gente ouviu precisa ter alguma coisa triste no meio, para depois ter um final feliz, o que deixa a gente cada vez mais curioso para saber o final [pausa pensativa]. Não são todas as histórias que têm isso*”.

Ao participar assiduamente do projeto e ouvir leituras de gêneros variados, a educanda passa a reconhecer os diferentes planos composicionais

⁴³ Fortemente representado nos estados do nordeste do país, o repente pode ser considerado um gênero de poesia cantada, em que dois repentistas duelam alternadamente na criação de estrofes com métricas e rimas. Conforme Belintane (2013), os repentistas nordestinos podem ser enxergados como “autores” de uma cultura oral, tais performances exigem o domínio de diferentes estilos da versificação.

que estruturam e diferenciam cada um. Ainda que tais conhecimentos não sejam nomeados teoricamente, há uma aprendizagem adquirida por meio da relação enunciativa, da experiência, da observação, da comparação. A fala da educanda despona a compreensão da situação inicial da narrativa maravilhosa, o conflito, o clímax e o desfecho. Além disso, evidencia um tipo de leitura em que a educanda reconhece que há diferenças entre as obras, tanto em seu aspecto formal, quanto na densidade do seu conteúdo.

A partir da observação da educanda, adentramos um diálogo sobre os diferentes gêneros textuais presentes em nosso cotidiano e suas características tipológicas, buscando, de modo contextualizado, aproximações e distanciamentos com os textos literários apreciados no projeto. Neste momento, um educando lembrou o estranhamento que a leitura do poema de Manoel de Barros⁴⁴ lhe causou, já que, conforme suas palavras: “*uma coisa pode dizer muitas outras*”. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros literários são, em sua maioria, gêneros secundários, pertencentes a uma comunicação cultural complexa, e, como tais, são formados por diferentes gêneros primários transformados. Daí ressaltamos a importância do texto literário na EJA.

A exploração de textos literários traz em seu bojo possibilidades de aprendizagens diversas, como a ampliação do vocabulário, maior disponibilidade para a escrita e expressão oral, além do seu papel social na construção do senso crítico. A literatura possibilita a nossa humanização (Candido, 2004), como já discutimos nesta tese, além de ampliar a sensibilidade e o potencial de criação. No decorrer dos encontros de leitura, a partir da roda de conversa e da mediação, observamos um progressivo desenvolvimento da oralidade, em que os educandos se sentem confortáveis para verbalizar, dialogar, opinar; conseqüentemente, há um avanço considerável na formação crítica.

Ainda de acordo com relatos dos professores regentes, a partir da leitura literária, observa-se um engajamento considerável no processo de leitura e escrita por parte dos educandos, que com frequência demonstram desejo em reler ou escrever sobre o texto lido, por eles revisitado em outros momentos de aprendizagem em sala de aula. Um processo que, segundo os professores, pode ecoar por um longo período, a depender de como o texto os afetou.

⁴⁴ Referência à leitura do poema *O menino e o rio*, de Manoel de Barros.

Assim, a literatura, sobretudo para pessoas que tiveram o acesso a ela historicamente negado, como no caso dos educandos da EJA, representa expandir o significado da leitura e escrita para além das funções utilitaristas. O foco deixa de ser o código e passa ser o sentido, afinal, para desbravar com mais autonomia o universo desconhecido dos livros, é preciso aprender a ler e escrever.

No decorrer do projeto, por vezes somos questionados por agentes envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos se realmente é pertinente levar, de início, “textos complexos”, como poemas e contos, considerando que os educandos da modalidade não têm familiaridade com tais gêneros e muitos não sabem ler e escrever. Neste discurso está incrustado o que M. Soares (2020, p. 21) denomina de “ideologia da deficiência cultural”, em que as condições de vida das camadas populares e suas formas de socialização justificariam as condições que impedem o desenvolvimento, as atitudes, os hábitos, os conhecimentos e interesses dos educandos provenientes desse contexto, ou seja, “não aprendem” ou “não são capazes de compreender” porque possuem uma “carência cultural”.

Cabe frisarmos que, conforme nos lembra a autora, os que propõem — ou mesmo inconscientemente se coadunam com tal ideologia — não consideram a estrutura social responsável pelas desigualdades e discriminações entre privilegiados e desfavorecidos socioeconomicamente. Na escola, tais diferenças acabam se tornando deficiências, a revelar uma postura etnocêntrica para a qual ser diferente das classes favorecidas é sinônimo de inferioridade. O papel atribuído à linguagem nas ideologias é explicado por sua relevância no contexto cultural, já que “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”. Nesse sentido, quando há comparação entre culturas há, em síntese, um confronto em relação aos usos da língua em determinada cultura (M. Soares, 2020, p. 26).

Retomando o evento ora focalizado, as educandas relataram como a arte de bordar significou um rito de passagem nas diferentes fases de suas vidas, como o bordado na preparação do enxoval do filho, o bordado nas vésperas do casamento, o bordado nas vestimentas do batizado das crianças, o bordado como presente de aniversário, o bordado nos dias solitários e nos momentos de luto. Ao relembrares a importância do bordado, como uma forma de sonhar o

futuro e superar o passado, há um diálogo muito particular entre as mulheres, compartilhando de maneira entusiasmada as técnicas memorizadas e instrumentos de costura utilizados no passado.

A fala das educandas é permeada de afeto, prevalecendo o sentimento de comunhão. É como se o bordado fosse uma língua que todas elas conhecessem e que, ao descobrirem, naquele momento, impulsionadas pelo livro, que são falantes de um mesmo idioma, passassem a usá-lo para trazer à tona suas histórias e as compartilhem entre si. De maneira subjetiva, estabelecem um “novo bordado”, do qual todas participam, porque se reconhecem em suas identidades.

Para Petit (2019, p. 49), a arte possibilita a interpretação de nós mesmos e da realidade; sem a capacidade de nos conectarmos de alguma forma a ela, o mundo seria inabitável. Assim, “ler, mas também observar ilustrações, pinturas ou filmes, cantar, contar, desenhar, escrever um blog para compartilhar suas descobertas, são atividades que servem para interpor entre o real e o eu todo um tecido de palavras”. A arte oferece uma espessura simbólica que permite uma espécie de reservas poéticas às quais sempre podemos recorrer para moldar a nossa realidade.

Assim como o tempo da leitura não se reduz especificamente àquele em que viramos as páginas de um livro, mas sobretudo aos traços e devaneios que são deixados (Petit, 2019), com o bordado observamos o mesmo. Ao falarem da relação de si com a arte de bordar, as educandas da EJA destacaram, para além do tempo do bordar e das técnicas utilizadas, o significado de determinado bordado em dado momento de suas vidas, inclusive, a relação da escolha das cores das linhas, dos pontos e dos desenhos com os sentimentos do momento vivido. Posteriormente, ao observarem a arte realizada, mesmo após anos transcorridos, as educandas afirmam que novas sensações são despertadas.

Tais bordados, assim como os livros pelos quais temos afeto e aos quais recorreremos em vários momentos da vida, são passados de uma geração para outra, como podemos observar na fala da educanda Gabriela: “*antigamente, as moças iam longe comprar tecido para bordar. Eu fiquei com uma toalha de “bico”⁴⁵ bordada pela minha avó, que agora já está com a minha neta. O bordado*

⁴⁵ Acabamento decorativo utilizado nas bordas dos tecidos.

não acaba nunca". Nessa transmissão há um distanciamento da materialidade do objeto, mas que se aproxima de uma dádiva permeada de história, que necessita ser compartilhada e revisitada para se manter viva na pessoa que bordou (ou que leu) e naqueles por quem se tem estima.

É consenso que em todas as culturas há atividades que são preferencialmente designadas por gêneros (papeis construídos socialmente para homens e mulheres). Isso se deve a fatores diversos. Assim como na leitura realizada, o bordado vincula-se ao feminino, frequentemente transmitido de mãe para filha em uma ordem patriarcal, ligado a uma trama de afetos entre mulheres, seja para ornamentar o lar, as vestimentas ou, de maneira subjetiva, uma forma de expressar para o concreto sentimentos não compartilhados.

Ao levantarmos tais questões na roda de conversa, os educandos, de maneira conjunta, elencaram alguns fatores que vinculam o bordado à figura da mulher: o trabalho no lar, que confere algum tempo para a arte de bordar; as dificuldades financeiras que impedem a compra de objetos decorativos para a casa ou impossibilita presentear alguém por quem se tem afeto, cabendo às mulheres suprir essas lacunas por meio do bordado, considerando sua "maior sensibilidade"; a precisão e delicadeza que o manuseio do tecido, das agulhas e das linhas exigem; a impossibilidade da mulher falar de suas aflições, considerando a opressão do pai ou marido, de modo que a arte de bordar se configura como uma forma de "costurar o que sentem".

Ao longo do tempo, há uma desvalorização das obras de arte realizadas em suporte têxteis, e este é o caso do bordado. Transcendendo questões estilísticas, tal fenômeno vincula-se a uma conjuntura mais ampla de ordem política e social, sendo a feminização de tais artes uma das justificativas. As obras consideradas de menor valor na hierarquia dos gêneros artísticos foram associadas às práticas de mulheres, em contrapartida, as obras consideradas superiores, como a pintura de telas e confecção de esculturas, eram designadas aos homens. Se o bordado era valorizado na Idade Média, ao longo da Idade Moderna passa a comportar duas cargas simbólicas negativas: "a do trabalho 'feminino', logo inferior, e a do trabalho manual, a cada dia mais desqualificado" (Simioni, 2010, p. 5).

A partir da fala dos educandos e da leitura realizada, propomos uma discussão sobre a (des)valorização do bordado no meio em que vivemos; a

diferença consagrada entre arte e artesanato; as razões pelas quais não pensamos na possibilidade de os homens também se expressarem por meio do bordado; a inserção da mulher no mercado de trabalho e as transformações em relação ao tempo reservado para bordar; o bordado enquanto fonte de renda para muitas famílias e as aproximações entre o processo de escrita e o de bordar.

Ainda segundo Simioni (2010, p. 9), o advento do feminismo, na década de 70, nos Estados Unidos, é considerado um momento importante para o bordado, pois além do esforço para integrar as obras têxteis, tidas como essencialmente femininas, às hierarquias artísticas, há a ideia de “subverter o cânon”. As modalidades anteriormente ignoradas por sua “essencial feminilidade” acabam por se tornar meios de críticas aos preconceitos de gênero evidenciados no meio artístico. Alguns nomes merecem destaque nesse cenário, como a americana Mirian Schapiro, com as suas propostas de revalorização das práticas tradicionalmente femininas.

No contexto brasileiro contemporâneo, destacam-se artistas como Lia Menna Barreto; Rosana Paulino⁴⁶; Rosana Palazyan, que trazem para os seus trabalhos um efeito provocador do ato de bordar. Destacamos também Violeta Parra, artista chilena e a primeira latino-americana a realizar uma exposição individual de *arpilleras* (técnica de bordado originária do Chile)⁴⁷ no Museu do Louvre, no ano de 1964, em Paris, representando a valorização da cultura popular e, sobretudo, indígena americana.

Na roda de conversa, surgiram importantes diálogos sobre as interpretações realizadas da obra de Edmir Perrotti (1998). Nas diferentes argumentações, uma questão foi exposta pela maioria dos educandos: a importância do bordado para a comunidade representada na narrativa e como a vida de todos os moradores foi transformada por ele. Ao nos valermos dessas falas, propusemos os seguintes questionamentos, sem a expectativa de

⁴⁶ Cabe destacarmos o trabalho artístico de Rosana Paulino, mulher negra que recorre a elementos autobiográficos para propor reflexões e críticas de ordem social. Simioni (2010) destaca a obra *Bastidores* (1997), onde a artista aborda duas questões importantes: gênero e raça, tendo como elemento visível o corpo da mulher negra. As obras de Paulino estão disponíveis no site <https://www.rosanapaulino.com.br/blank-5>.

⁴⁷ Algumas obras da artista estão disponíveis no site do museu Violeta Parra, que busca conservar e difundir o legado da artista. Disponível em: <https://www.museovioletaparra.cl/violeta-parra/obras/arpilleras/>

nenhuma resposta concreta, mais precisamente como uma prática de reflexão conjunta: “e na EJA, será que o bordado é importante?”, “Qual o papel da arte para os educandos adultos?”

Sobre tais questões, os educandos homens permaneceram em silêncio, já as mulheres concordaram que o bordado era significativo na EJA e defenderam tal argumento destacando algumas justificativas: “*assim como escrever, o bordado exige paciência, habilidade com as mãos (coordenação motora fina) e persistência*”; “*quando voltamos das aulas de artes nos sentimos mais renovadas, mais dispostas para aprender na sala*” (em referência aos conteúdos ministrados pela professora regente em sala de aula); “*quando começamos a bordar esquecemos de todos os problemas, parece que a gente só vive aquilo*”; “*mesmo quem nunca bordou consegue aprender, e conseguir fazer coisas novas depois de velho é sempre muito bom*”; “*as aulas de artes faz a gente descobrir coisas novas*”; “*às vezes a gente acha que está perdendo tempo aqui (aula de artes), mas começa a perceber que aprende tanta coisa*” (Registro no diário de campo, 19/03/2018).

Dentre as falas das educandas, destacamos uma que faz referência a um processo de identificação entre a personagem do livro e a realidade de uma parcela do alunado da EJA, possibilitando reflexões sobre uma questão de grande relevância para os educandos da modalidade, e talvez ainda pouco debatida: a depressão:

Parece que a senhora da história tem depressão. E é assim que a gente se sente quando vai ficando mais velho, vai perdendo algumas pessoas, vai ficando sozinho, começa aparecer as dores, vêm as doenças, ficamos pensando só no que já passou. Na história, o bordado faz a senhora ter vontade de viver novamente, ela volta a sorrir, aqui na escola o bordado é importante por isso, faz a gente viver o presente. Às vezes a gente acha que não é capaz de fazer mais nada, mas quando se dá conta, está lá, um bordado lindo que você mesma conseguiu fazer, aí eu penso, ler e escrever vai ser a mesma coisa (Registro no diário de campo, 19/03/2018).

É relevante apontarmos a comparação que a educanda realizou entre a arte de bordar e a aprendizagem da leitura e escrita, como se o alcance da primeira representasse uma possibilidade para a segunda. Para Cruvinel e Gama-Khalil (2009, p. 54), o bordado, assim como a narrativa oral, é “um saber

saboreado e experimentado”, que demanda tempo, arte e uma sapiência advinda da experiência. Defendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita é (ou, ao menos do nosso ponto de vista, deveria ser) também um saber experimentado. O sujeito da experiência está disponível para ser exposto e suscetível aos riscos que esta exposição confere; metaforicamente é uma incerteza comum aos que são viajantes e descobridores, mas que, apesar de todos os perigos que essa travessia impõe, vê-se por ela transformado (Larrosa Bondía, 2002).

Outro ponto que merece destaque é a relação que a educanda estabeleceu entre bordar e viver o tempo presente, o que pode ser interpretado como um antídoto contra a depressão. Assim, recorremos à designação da própria experiência proposta por Larrosa Bondía (2002) e explanada anteriormente aqui, já que, para bordar, exige-se pausar, olhar, observar, interromper, prosseguir; na contramão do sujeito moderno, caracterizado pela efemeridade e busca incessante de estímulos, receptor de acontecimentos fragmentados que mitigam a memória e a experiência.

Ao enlaçar a narrativa com a sua própria vida, a educanda Cida afirmou, com a voz embargada: *“temos que fazer coisas que dão alegria, porque nessa vida já vivemos tantas coisas tristes. No meu caso, não foi o vento, mas o fogo que levou os meus bordados e também um filho”* (Registro no diário de campo, 19/03/2018). De acordo com Jouve (2002), existem sempre duas dimensões da leitura, uma determinada pela obra e comum a todos os leitores; a outra, como no caso da educanda, relacionada à recepção, que se vincula à atividade e liberdade, portanto, infinitamente variável, já que é dependente do que cada sujeito projeta de si próprio na leitura.

Ao projetar as suas vivências na leitura, a educanda estabeleceu uma relação com o texto não somente por meio do sentido, mas também da significação (Jouve, 2002). O modo de reagir em relação à compreensão do texto ocorre de maneira muito particular, demarcando uma posição ativa capaz de integrar a visão do texto a sua própria experiência, sobressaindo-se a identificação pela perspectiva de que “eu vivi, ainda que de modo particularmente diferente, o mesmo que a personagem da narrativa”; e emoção, remetendo o texto a sua própria história afetiva — “alguém vive e/ou viveu as mesmas dores que eu”.

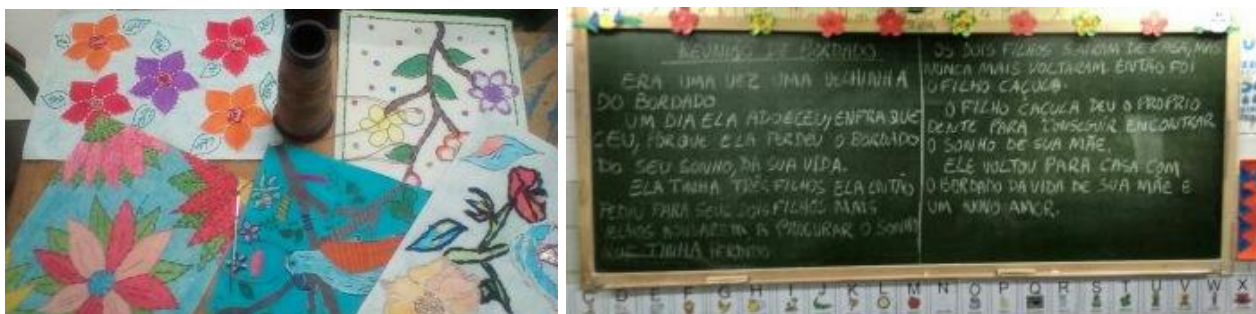
Diferente das crianças, os jovens, adultos e idosos trazem consigo décadas de histórias, memórias, medos, traumas, angústias, que se entrelaçam à aprendizagem da leitura e escrita, sendo a arte, mais especificamente, nesse caso, a leitura e o bordado, atividades humanas que possibilitam: a expressão do que não pode sequer ser nomeado; a imaginação; a abertura para caminhos possíveis; e, em alguns casos, a superação de interditos.

Já nos encaminhamentos para o encerramento da roda de conversa, o educando Bento realizou uma metáfora, assim registrada no diário de campo: *“gostei tanto dessa história, se a gente for pensar bem a vida é igual um bordado, uns pontos dão errado e a gente volta, corrige, tenta de novo. Em alguns momentos a gente pode escolher a cor. É isso, a nossa vida, professor, é um bordado”*. O educando ampliou o significado da metáfora ao relacioná-la com a própria vida, com as suas experiências. Podemos dizer que a leitura se realizou plenamente e de maneira complexa, embora o leitor ainda esteja em fase inicial de alfabetização, o que reforça a complexidade do conceito de leitura. Além disso, confirma o que Soares (2009) diz sobre não considerar pessoas não alfabetizadas menos letradas ou capacitadas.

Petit (2010) destaca o poder criador das metáforas por meio da leitura, permitindo, dentre tantas coisas, a transformação de experiências dolorosas, o restabelecimento de vínculos, a elaboração de perdas. Reiteramos que as metáforas permitem reelaborar o vivido, como no caso do educando que metaforiza a vida: os erros, os acertos, os recomeços, sem deixar de observar que algumas situações podem ser determinadas pelo sujeito. As palavras do educando não foram ditadas, mas por ele escolhidas, organizadas, elaborando um sentido.

Após alguns dias, o professor regente de classe afirmou que os educandos repetiam passagens da leitura em diversos momentos das aulas, o que resultou em uma escrita coletiva, sendo o texto verbalizado oralmente pelos educandos e escrito pelo professor na lousa. Uma proposta que exigiu um trabalho de memória e organização discursiva.

Imagem 2 — Bordado feito pelos educandos e escrita coletiva da leitura realizada



Fonte: registro da pesquisa de campo pela pesquisadora

A repercussão de determinada leitura pode ser justificada por razões diversas e, segundo Jouve (2002), proferir mentalmente ideias que não são nossas, mas oriundas de algum texto, é uma das características mais emocionantes da leitura. Os ecos deixados por uma leitura são tanto perturbadores quanto fascinantes, já que o leitor é o próprio suporte das experiências, por meio da interiorização do outro (ainda que por um tempo determinado), do livro, do personagem, do narrador, pode ocorrer uma desestrutura momentaneamente da existência do leitor, causando-lhe uma espécie de vertigem (Jouve, 2002, p. 109).

Há leituras que causam uma certa desestabilização, inclusive de certezas antes confirmadas, como no caso de alguns educandos, ao defenderem que o bordado não pode ser praticado por homens, o que nos permite dizer que, em alguma proporção, o sujeito sempre sai de um texto de maneira distinta da que entrou.

No evento focalizado, destacamos dois pontos relevantes: o desejo pela experiência do outro, no caso dos homens; a identificação com o texto, no caso das mulheres. Os educandos homens demonstraram interesse na leitura e atenção às interpretações e conhecimentos relatados pelas educandas na roda de conversa, ocupando uma posição de escuta. Conforme relato da professora que ministrava a disciplina, após a leitura realizada, apesar de alguns educandos homens permanecerem resistentes quanto à prática do bordado, ocorreu um movimento significativo em relação ao envolvimento nas aulas de Artes, o que acabou por resultar em uma exposição aberta à comunidade dos bordados realizados pelos educandos.

6.2 ENQUANTO UM DE NÓS TIVER HISTÓRIA, SEREMOS SEMPRE A EJA: HISTÓRIAS PARA ESPERAR E ESPERANÇAR

O presente evento de leitura faz referência ao ano de 2022, após dois anos pandêmicos (2020 e 2021), marcados por tantas ausências — de pessoas, de espaços, de palavras, de contato. Estaríamos na escola para ler, contar, ouvir e compartilhar. A partir do diálogo entre a professora pesquisadora, a equipe pedagógica da escola e os professores da EJA, uma palavra foi decisiva para a seleção do texto: *ausência*.

Ao considerarmos as vivências dos educandos da EJA durante o período pandêmico (perda de emprego, comprometimento da renda familiar, vulnerabilidade em relação à doença — especialmente os idosos, perda de familiares, dedicação exclusiva aos cuidados de filhos e netos, que naquele período estavam em casa em tempo integral), pensamos que a leitura inaugural deveria ser, antes de tudo, acolhedora — um abrigo seguro para onde nos refugiamos nos momentos de tormenta e para onde retornamos depois que ela passa.

A leitura escolhida é um poema presente no romance *Cemitério de pianos* (2008), do escritor português José Luís Peixoto:

Na hora de pôr a mesa éramos cinco:
o meu pai, a minha mãe, as minhas irmãs
e eu. Depois, a minha irmã mais velha
casou-se. Depois, a minha irmã mais nova
casou-se. Depois, o meu pai morreu. Hoje
na hora de pôr a mesa, somos cinco,
menos a minha irmã mais velha que está
na casa dela, menos a minha irmã mais
nova que está na casa dela, menos o meu
pai, menos a minha mãe viúva. Cada um
deles é um lugar vazio nesta mesa onde
como sozinho. mas irão estar sempre aqui.
Na hora de pôr a mesa, seremos sempre cinco,
enquanto um de nós estiver vivo,
seremos sempre cinco (Peixoto, 2008, p. 135-136).

O romance narrado em primeira pessoa por dois personagens (pai e filho) conta os dramas da numerosa família Lázaro, desvendando os seus conflitos mais íntimos e revelando, com intenso fluxo de consciência, capítulos fragmentados e linguagem poética, sentimentos sobre o nascimento, o amor, o arrependimento e a morte, o elo entre todas as gerações.

A leitura realizada na EJA faz referência à passagem em que a personagem Maria (filha e irmã dos personagens narradores) compra um poema com a intenção de lê-lo para o marido que a censura com ímpeto e rasga o papel em pedaços. Essa cena narrada pelo irmão da personagem é uma das que retratam a violência que Maria vive no casamento, ao mesmo tempo em que descreve, por meio do poema, a ausência e o destino de cada membro da família Lázaro.

Cabe destacarmos que a seleção dos textos a serem lidos ou contados é uma etapa importante do projeto, pois, ao escolhermos o que será lido com os educandos estamos abrindo caminhos, imaginando de que modo podemos introduzir os textos nas conversas literárias, quais encontros e desencontros o diálogo na roda de conversa poderá suscitar. Para Bajour (2012, p. 27), a seleção dos textos é “a antessala da escuta”, momento em que o ouvido do mediador começa a se apurar. Nesse sentido, é importante “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações”.

Não desconsideramos a importância da integralidade da obra, uma vez que esse é um requisito para uma educação à cultura do livro (Bajard, 2014), no entanto, reconhecemos que em situações específicas, dada a própria singularidade de cada evento de leitura, fragmentos da obra podem ser lidos e gerar importantes ações. Especificamente no caso da obra *Cemitério de pianos*, a leitura completa do romance seria inviável⁴⁸, considerando a sua extensão. Ademais, a escolha do trecho poético lido não foi aleatória e desprovida de significado. O enredo do romance foi apresentado, as palavras foram lidas de maneira literal, a forma visual (ilustração e texto gráfico) foi exposta.

As etapas de planejamento desse evento foram organizadas da seguinte maneira: *a escolha do texto; o estudo do texto; a organização do espaço*. Após a escolha do texto, foi reservado o momento para planejar as possibilidades de

⁴⁸ Outras possibilidades de ler a obra na sua integralidade podem ser geradas, como a proposta de leitura cotidiana em sala de aula da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus, que será apresentada mais adiante.

leitura, os objetos simbólicos que poderiam ser utilizados, possíveis recursos sonoros e performáticos.

Em relação aos recursos utilizados nos eventos, compreendemos que todo instrumento ou qualquer produto de consumo podem ser associados a signos ideológicos, adquirindo sentidos que ultrapassam as suas próprias particularidades (Bakhtin, 2004).⁴⁹ A mala e a colcha de retalhos, por exemplo, foram designadas pelos próprios educandos como objetos simbólicos do projeto, na afirmativa de que, ao verem a mala e a colcha em algum espaço da escola, já sabiam que era “dia de leitura e histórias”. Assim, os signos e a ideologia são mutuamente correspondentes. Os signos não existem apenas como parte da realidade, eles também refletem e refratam outras. Em outro contexto, esses objetos poderiam ser enxergados apenas em suas funcionalidades, mas aqui adquirem um valor semiótico⁵⁰.

O estudo do texto é indispensável para a concretização plena do evento. Conforme observamos na pesquisa do mestrado (Soares, 2020) e reiteramos neste estudo, muitas vezes é o planejamento adequado dessa etapa que faz com que o educando da EJA expresse o seu desejo pela leitura, contação de histórias e escrita, possibilitando que explore os sentidos e significados do texto, que realize associações, intertextualidade e, conseqüentemente, que participe de forma mais ativa na roda de conversa.

Nesse sentido, transmitir uma leitura vocalmente não é simplesmente transformar letras em sons. Bajard (2014) refere-se à tradução da manifestação gráfica, no sentido de que o texto precisa ser compreendido para ser eficiente, por isso é importante o mediador conhecer o texto previamente, caso contrário, dificilmente irá conseguir realizar uma performance sem limitação. Um desvelamento solitário da narrativa antes de apresentá-la aos ouvintes faz-se

⁴⁹ Não desconsideramos que a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi assinada por Valentín Volochínov, entretanto, utilizamos Mikhail Bakhtin como autor, em concordância com o prefácio da obra, que indica a sua autoria e reconhece a difícil tarefa que é confirmar com exatidão quais partes da obra se devem a Volochínov.

⁵⁰ A mala foi doada por uma funcionária da escola. Ela também nos deixou uma carta contando a história do objeto que acompanhou o seu pai durante a migração de um Estado do Nordeste para o Paraná, em meados de 1940. Segundo ela: “Todas as vezes em que a mala for aberta, a história de seu pai permanecerá viva”. Já a colcha foi um presente feito à mão por uma das educandas participantes do projeto, que enfatiza: “os retalhos representam as histórias de vida de cada um dos educandos da EJA”.

necessário, assim, é possível atribuir expressividade à determinada passagem do texto lido, tanto no nível frasal como textual.

No caso desse evento, o desvelamento da narrativa ocorreu por meio de várias leituras prévias, tanto em silêncio como em voz alta; da organização e escolha do espaço onde a leitura seria realizada (externo e em círculo) e dos objetos: a mala e a colcha de retalhos (objetos simbólicos do projeto), a fita de tecido (da qual cada educando segurou uma ponta, oferecendo contorno à roda, uma alusão à presença e à história que cada um traz consigo); do olhar e a sua alternância entre o livro e os educandos; dos possíveis movimentos no espaço, associados à leitura de cada verso; das características da sonoridade da voz (volume, altura, timbre, acento), bem como dos elementos operantes no nível frasal e textual (ritmo, velocidade, pausas, melodia) e a escolha de uma canção (“Tocando em frente”, de Almir Sater e Renato Teixeira) para o momento em que a fita de tecido fosse oferecida aos educandos, antes da leitura.

Como se pode observar, a organização do espaço demanda planejamento e atenção. Conforme Zumthor (2007, p. 41), o espaço é um dos elementos essenciais para o que denomina de “teatralidade”, pois, mesmo na ausência do ator (em nosso contexto diríamos do professor), o espaço cenográfico de um espetáculo já emana uma teatralidade, “isto implica alguma ruptura com o “real” ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade”. Não raro, os educandos aguardam a leitura ou contação realizando leituras do espaço, associando os objetos a possíveis temáticas, a alteridade espacial marca o texto, instaura-se certo enigma e uma busca por indícios do que será lido.

Imagem 3 — Primeira leitura pós pandemia



Fonte: registro da pesquisa de campo pela pesquisadora

Em suas pesquisas, no decorrer de atividades de formação de mediadores de leitura em projetos desenvolvidos em diferentes pontos do Brasil, Bajard (2014, p. 52-53) identifica os componentes semióticos da transmissão vocal, observando que alguns deles apareciam sempre, já outros surgiam de modo esporádico. Por aparecerem de modo regular na transmissão vocal dos mediadores, o autor elenca quatro componentes considerados estruturantes: “A extração do texto pelos olhos, a emissão vocal, o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição do livro ao público”, denominados de “gestos da transmissão vocal”, dois remetem à língua (extração e emissão vocal) e os outros dois a linguagens corporais (exposição e olhar).

Em concordância com as pesquisas de Bajard (2014), esses quatro componentes também foram predominantes em nossos eventos de mediação de leitura na EJA, por isso, consideramos importante a organização de um quadro para melhor entendimento de cada um deles:

Quadro 2 — Elementos estruturantes da transmissão vocal

A emissão	<p>Gesto central da transmissão vocal.</p> <p style="text-align: center;">Características da sonoridade</p> <p><i>Volume</i>: corresponde no plano acústico à amplitude do som. O volume se adequa à situação dos ouvintes, à especificidade do texto e à afetividade nele manifestada.</p> <p><i>Altura</i>: corresponde à frequência do som.</p> <p><i>Timbre</i>: corresponde ao número e à qualidade dos sons elementares que compõem a voz; o timbre pode ser agudo, seco, quente, duro etc.</p> <p><i>Acento</i>: características da palavra pelo destaque — intensidade, duração, volume.</p> <p style="text-align: center;">Elementos que operam no nível da frase ou texto</p> <p><i>Ritmo</i>: constante ou irregular; <i>velocidade</i>; <i>pausas entre segmentos do texto</i>; <i>variabilidade</i> ou <i>regularidade</i> do conjunto dos elementos no decorrer da emissão; <i>melodia</i> e <i>sotaque</i>.</p>
------------------	--

O resgate	É a extração de um trecho do texto por meio de uma exploração visual rápida. Resgatado, o fragmento é emitido pela boca, enquanto os olhos ficam disponíveis para olhar o público ou resgatar outro fragmento. A eficiência do resgate se torna um indicador do conhecimento do texto, uma vez que a transmissão de qualidade exige leitura antecipada.
O olhar	O termo <i>olhar</i> pode ser compreendido como a comunicação visual entre os protagonistas da transmissão vocal: emissor e ouvintes. Apesar dos olhos serem mobilizados pelo resgate, podem se libertar do livro para se endereçar ao público. Assim, cumprem duas funções: a dedicação à materialidade gráfica, durante o resgate; o endereçamento à interação com o público. A riqueza da presença do mediador está na comunicação visual que se instaura com os ouvintes durante uma pausa ou durante a emissão. Usar o olhar é aproveitar de modo pleno a comunicação “ao vivo”.
A exposição	Como o livro se tornou multimodal — ilustração e texto gráfico —, a narrativa pode emergir diretamente da imagem. Quando o mediador mostra as páginas, o conjunto gráfico imagem/texto se deixa conquistar pelos olhos, cumprindo seu papel de matéria a ser lida. De forma simultânea, a voz do mediador que revela o texto sonoro vincula-se ao conjunto de ilustrações/texto gráfico mediante a exposição do livro.

Fonte: Adaptado de Bajard (2014, p. 52-62)

Nesse evento ora focalizado, mantivemos o ritmo de leitura do poema, com intensidade à palavra *menos*, demarcando a ausência de cada membro familiar no momento de *pôr a mesa*. Como o texto já havia sido lido várias vezes antecipadamente pela professora pesquisadora, o *resgate* apenas ativou a forma literal do poema presente na memória, sendo possível explorar o *olhar* e manter uma importante comunicação visual com todos os educandos participantes da roda. Mesmo contendo poucas imagens, o livro foi exposto aos educandos, especialmente a sua capa.

No momento de apreciação da materialidade do livro, os educandos observaram a capa, folhearam as suas páginas, afastaram e aproximaram o livro dos olhos, passaram as mãos nas imagens. Uma das educandas passou a mão na página e disse pensativa: “*Será que um dia vou conseguir ler um livro com tanta palavra?*”. Enxergamos nesse contato do livro com o corpo, do livro com os sentidos, o indício de um desejo, uma fresta que possibilita a abertura de um primeiro enigma: o que nos dizem os livros?

Ainda que esse educando não domine o código escrito, é importante que tenha contato com a materialidade do livro, com as suas cores, com a fonte das palavras, com a disposição do texto no papel, com a arte visual, com a sua textura, ou seja, com a orquestração desses diferentes modos semióticos que compõem a multimodalidade da obra (Ribeiro, 2021), pois, ao abrir um livro, mesmo sem o domínio do alfabeto, uma narrativa já começa a se descortinar em sua memória (Belintane, 2017).

Na sequência, a roda de conversa foi aberta. Essa etapa é tida como a essência dos encontros, mas também a menos previsível, considerando a própria subjetividade que envolve a leitura. Para Bajour (2012), essa conversa sobre o texto é como tornar a lê-lo; não se trata de um encontro aleatório, mas uma possibilidade de socialização de significados, intercâmbio dos sentidos que o texto é capaz de desencadear em cada um. A partir de uma metáfora proposta pela autora, enxergamos a roda de conversa como um ensaio de orquestra, uma vez que o regresso ao texto por meio do diálogo sempre irá trazer algo novo, a princípio para quem fala, já que ao dizer aos outros escuta o que o texto despertou em si:

Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes (Bajour, 2012, p. 23-24).

Reconhecemos que na EJA esses distintos ecos são ainda menos previsíveis comparados com as outras modalidades de ensino. Reforçando a hipótese levantada na pesquisa de mestrado (Soares, 2020), na EJA é mais difícil antecipar os caminhos das construções de sentidos do texto, uma vez que esse educando possui uma grande vivência de mundo, o que inevitavelmente se entrelaça com as narrativas lidas ou contadas. Nesse sentido, está a relevância em olhar para os detalhes, interpretar os silêncios, os corpos, os espaços, ou seja, as subjetividades que estão em cena e não somente a palavra dita, uma vez que ela pode ser apenas a ponta aparente dos muitos significados que estão submersos.

A roda de conversa pressupõe a democratização da palavra compartilhada, já que é preciso escutar o outro, o diferente, o improvável e até o semelhante. É a partir desse encontro intersubjetivo de ideias próximas e dissonantes que se dá o enlace das possíveis interpretações, em que a fala e os sentidos de um soma-se à do outro e uma rede de significados vai sendo tecida até culminar em algo novo, o que seria impossível fora do diálogo.

É no reconhecimento de que a construção de sentidos não é uma ação individual que o professor exerce um importante papel de mediador da palavra. Isso prevê não somente estratégias para que significados sejam construídos e aspectos subjetivos, linguísticos e artísticos explorados a partir da obra lida, mas também um equilíbrio entre possíveis desvios do texto, comentários de ordem pessoal, liberdade para opinar, comparar, produzir, isso sem que a palavra seja por ele dominada.

Montes (2020, p. 95) alerta contra o que denomina de “interpretação prévia”, que é quando se diz de que forma o educando deve ler, quais caminhos seguir no texto, como interpretar, ou quando se antecipam as chaves e é oferecido um significado último, pronto, acabado em si mesmo. Esse tipo de intervenção, muitas vezes vinculada à escola, pois está associada ao conhecimento, vai na contramão de uma perspectiva que valoriza os enigmas, o acaso, os desejos, o estranho, tanto na leitura como nas interpretações do que se leu.

Ainda segundo a autora, esse tipo de intervenção que antecipa as interpretações é muito flagrante, mas algumas vezes dá-se de maneira sutil e pode induzir à interpretação desejada pelo professor. Outra questão relevante

vem à tona quando pensamos na mediação da roda de conversa: o desencorajamento do professor diante de uma interpretação mais aberta, pautada no diálogo, pois talvez supunha que não seria prudente ou benéfico saírem desse lugar previsível, “seguro”, muitas vezes tido como o único correto. Isso pôde ser observado no próprio projeto, quando um dos professores regentes sugeriu “algo mais estruturado”, “talvez uma sequência didática”, “questões elaboradas”, de modo que os educandos pudessem “interpretar melhor a leitura”.

Para Belintane (2017), uma forma de evitar a tentação de recobrir os significantes do outro com os nossos é suspender momentaneamente os sentidos que se configuram como os mais importantes e ter predisposição para valorizar um pormenor, um indício, um lapso, um nonsense. Montes (2020) também afirma que esse percurso pode ser rico, sem que a interpretação do professor se sobreponha, como, por exemplo, ouvir o leitor, dar-lhe a palavra e, desse modo, permitir as suas próprias interpretações, possibilitar um debate, remeter o texto a outros textos; o que significa abrir novas veredas sem se render a uma interpretação única oficial.

Cabe lembrarmos que essa proposta do professor é legítima e está vinculada à própria tradição escolar a qual fomos submetidos ao longo das nossas trajetórias, antes como estudantes e hoje como professores, pois tradicionalmente a leitura esteve vinculada a observações formais, impedindo qualquer investimento pessoal do leitor, com foco na erudição, objetividade e neutralidade. No entanto, Rouxel (2012) destaca as mudanças de paradigmas, especialmente a partir do século XXI, em que se lança um olhar mais atento para a forma pela qual os leitores investem-se no texto, reconfigurando-o de modo a transformá-lo, sendo reservado um lugar de destaque para esse leitor real.

Para tanto, a roda de conversa deve ser sempre dialógica e a língua concebida a partir da interação verbal, sua realidade fundamental e que se concretiza por meio das enunciações. Conforme Bakhtin (2004):

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor (Bakhtin, 2004, p. 113).

É nessa interação com o outro que a voz do educando Bartolomeu interrompeu o silêncio que perdurou por alguns minutos após a leitura desse evento, lembrando um último pedido do pai antes da morte, e que ainda nos dias de hoje, transcorridos mais de trinta anos, ecoa como um segredo a ser desvendado: *“Interessante, essa leitura fez eu lembrar desse mistério, curioso isso”* (Registro no diário de campo, 28/03/2022).

Ao tratar da importância do espaço poético, inclusive como uma forma (e um direito) de sentir-se vivo, de abrir espaço para si (como ouvir uma leitura e lembrar com certa melancolia e curiosidade o seu próprio passado), Montes (2020) assegura o lugar de destaque do enigma em oposição aos ditames. Segundo a autora, a busca por esse espaço requer a instauração da diversidade, do reestabelecimento do enigma diante das diretrizes, tarefa que não é fácil já que a ênfase do mercado está sempre na função (sobretudo quando se trata de jovens e adultos que oferecem a sua mão de obra para esse mesmo mercado), mas temos a arte e a literatura capazes de construir esse espaço até o fim de nossas vidas; para pensar, para questionar, para desenvolver um espaço próprio.

Ainda segundo Montes (2020, p. 46), a construção desse espaço poético acaba se relacionando com poder, trata-se de uma questão individual, mas também pública e social. Assim, alguns questionamentos são pertinentes: “Como se faz para sair da cela e abrir espaço para si? Como se faz isso, especialmente quando as condições são adversas, muito duras e quando a função — e o ditame — parece ser simplesmente sobreviver?”. Petit (2019) também trata da monopolização do tempo cotidiano, em que a luta pela sobrevivência se sobrepõe à transmissão cultural, literária e artística, impedindo que se conte ou se leia uma história, que se recite uma cantiga, que se descubra e sonhe o mundo.

Esse contexto se intensifica quando nos voltamos para a Educação de Jovens e Adultos, historicamente caracterizada por políticas paternalistas que se pautavam na técnica, na busca pelo domínio do código escrito como único caminho para uma ascensão social e compensação de um possível “tempo perdido”. Dessa forma, um modelo de educação que possibilita a criação de espaços poéticos, que está mais inclinado para o desenvolvimento humano do

que para o funcionamento, pode soar erroneamente como distante do conhecimento científico.

Em uma sociedade que tem como base a lei do mercado, não é interessante que as pessoas criem perguntas sobre o seu passado e sonhem com um futuro (Montes, 2020). A ênfase está naquilo que é útil, eficaz e rápido, de forma que o contrário parece sempre ser perda de tempo. Essa era a percepção inicial de grande parcela dos educandos em relação aos encontros de leitura e contação de histórias, como podemos observar nos registros do diário de campo em período anterior a esta tese:

Hoje a educanda Joana perguntou se iria “ter aula ou se seria só leitura na biblioteca”, na sequência, acrescenta com tom de frustração: *“Eu não tinha livro, não ouvia história quando criança, vou ouvir agora, depois de velha?”* (Registro no diário de campo, 10/08/2017).

Hoje realizei o retorno aos participantes da pesquisa, dentre as falas que me chamaram a atenção é a de Lígia, a educanda afirma que no primeiro dia que teve contato com o projeto ficou “*chateada*”, pensou que fosse “*perda de tempo*”, mas que no decorrer dos encontros compreendeu que havia aprendido: *“eu percebi que estava aprendendo mais, a gente começa a pensar”*. Outros educandos concordam com essa fala e Conceição acrescenta: *“antes eu também pensava que era perda de tempo, depois passei a gostar, a me envolver”* (Registro no diário de campo, 03/12/2019).

A fala da educanda Joana é marcada por desapontamento, consequência das tantas negações vivenciadas ao longo da vida, como o direito aos estudos e o acesso a bens culturais. É interessante destacarmos a mudança de percepção em relação ao projeto no decorrer dos encontros, assim como demonstram os relatos das educandas Lígia e Conceição.

Para Petit (2019, p. 48), especialmente em contextos violentos – e aqui entendemos também como aqueles marcados pela exclusão, ler ou ouvir uma leitura em voz alta serve para abrir esses espaços. Uma margem de manobra é iniciada e essa saída da sua realidade não deve ser entendida como fuga, como comumente se diz de modo depreciativo, “e sim um salto em um outro lugar no qual o devaneio, o pensamento, a lembrança e a imaginação de um futuro tornam-se possíveis”.

Ainda permeado por lembranças de um passado, o educando Bartolomeu descreveu cenas da sua infância, em que, ainda menino, observava atento à sabedoria do pai, sobretudo para realizar remédios caseiros que aliviavam as dores e curavam doenças, inclusive de pessoas que vinham de longe da comunidade onde moravam para serem curadas. Demonstrando emoção, o educando acrescenta: “*Meu pai era conhecedor da mata, fazia remédio com os venenos das cobras. Meu pai sabia das coisas! Meu pai faz falta!*” (Registro no diário de campo, 28/03/2022).

Na sequência, outros educandos citaram uma infinidade de remédios, chás e ervas medicinais para as mais distintas doenças e desconfortos, receitas que foram passadas oralmente de geração em geração. Ao mencionarem uma receita para curar determinada doença, por exemplo, um educando apresentava a sua versão e acrescentava outro ingrediente ou alterava algo no modo de preparo; outra educanda oferecia um segundo nome para determinada planta. Com as vozes quase sobrepostas, houve um compartilhamento vasto de saberes da cultura popular.

Além de abrir um importante espaço para o compartilhamento de saberes entre os educandos, a lembrança do educando Bartolomeu vai ao encontro da palavra norteadora da leitura, a *ausência* do pai, pessoa que deixou marcas tão positivas em sua vida, sobretudo na infância, que é lembrada com demonstração de afeto e admiração.

Respectivamente, a educanda Cecília afirmou que a leitura também a fez lembrar de seus pais que já faleceram há muito tempo, cuja sensação, assim como no poema lido, é de que estão sempre presentes, especialmente a mãe, que é lembrada durante os seus afazeres do dia a dia. Já a educanda Marina afirmou ter revisitado a sua antiga casa e “enxergado” a mesa onde todos realizavam as refeições, bem como a disposição de cada membro de sua família nos lugares já por eles demarcados.

Essa volta a um passado afetivo possibilitado por meio da leitura, capaz de despertar imagens íntimas, é o que Jouve (2002, p. 119) denomina de “lembranças-telas”. Ao ler um texto (no caso específico deste evento, ao ouvir uma leitura), é possível o ressurgimento de imagens já enterradas e nem sempre pode-se dizer de onde elas vêm. O ponto certo é que essa imagem surge de um passado privado e em grande medida inconsciente. A leitura enquanto prática

subjetiva possibilita que uma única palavra ou frase remeta cada um à sua própria história de vida (Jouve, 2002; Petit, 2013, 2019).

Com o tom de voz mais baixo que a dos outros participantes, a educanda Gabriela lembrou as pessoas queridas que perdeu durante a pandemia e afirmou que aquele foi um período difícil. Na sequência, fez uma pausa silenciosa e acrescentou: *“Melhor eu não falar sobre isso agora”*. Outros educandos fazem sinal de concordância com a cabeça, demonstrando solidariedade e compreensão. A educanda Cida enfatizou: *“Eu sei como é isso!”* (Registro no diário de campo, 28/03/2022).

A leitura literária, enquanto um lugar de encontro com o outro e consigo próprio, possibilita silêncios e sentidos que não precisam ser verbalizados. No início do projeto, os silêncios dos educandos nos causavam preocupação e um certo incômodo, algumas vezes nos faziam crer que não haviam apreciado a leitura, mas com o amadurecimento da pesquisa e diálogo, muitas vezes realizado fora do contexto imediato da leitura, fez-se possível a constatação de que na maior parte das vezes ocorre justamente o inverso, quando a leitura afeta no mais íntimo é que o silêncio desses educandos prevalece.

Bajour (2012) nos lembra que, em contextos marcados por exclusão e violência, sejam elas reais ou simbólicas, o silêncio é predominante como refúgio, resistência ou até mesmo alienação da própria palavra. No caso específico desse evento, o poema levou à rememoração de um período doloroso, com fatos que marcaram negativamente a vida desses educandos. Diante disso, uma barreira de silêncio se ergue, talvez como um abrigo temporário, como bem demonstra o advérbio (agora) utilizado pela educanda, mas de onde se pode sair em algum momento (depois).

Em alguns contextos, o silêncio imediato dos educandos da EJA pode ser lido como uma construção histórica, social e ideológica, evocando os conceitos de contrapalavra e responsividade de Bakhtin (2003, 2004). Compreendemos que a língua é inseparável de seu conteúdo ideológico e da própria vida, assim, muitas vezes o educando não se sente apto a partilhar do diálogo social, ocorrência que observamos com mais frequência no primeiro ano do projeto. Segundo Bakhtin (2003):

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2003, p. 271-272).

Bakhtin (2003) afirma ainda que nem sempre a resposta em voz alta ao enunciado assim que pronunciado ocorre de forma imediata e que pode permanecer de vez em quando como compreensão responsiva silenciosa, mas que toda compreensão plena real é ativamente responsiva.

É nessa posição ativa que o educando pode trazer à tona silêncios, lágrimas, lembranças de fatos negativos, cenas de um passado marcado por tantos interditos e contrariedades. Nesse sentido, uma questão importante entra em jogo: a não inclinação por obras com rótulos de politicamente correto, com sentidos já preenchidos e lições prontas. Durante o projeto, um dos professores demonstrou preocupação quando, a partir de alguma leitura, os educandos choravam, ficavam em silêncio ou verbalizavam cenas tristes de suas vidas. Uma das sugestões do professor para “amenizar” a questão seria a leitura de “obras mais alegres”.

Diante de uma situação específica, em que um educando estava envolvido com problemas alcoólicos, um professor regente de turma solicitou a leitura de um livro: *O cachecol que sempre ficava mais comprido*, de Bettina Goschl e Klaus Peter Wolf (2007), ilustrado por Maria Blazejovsky, com o objetivo de discutir os malefícios do alcoolismo. Rico em metáforas, o livro traz um garoto que narra o empenho do seu pai para se livrar do vício, simbolizado por um cachecol. A obra apresenta tanto a perspectiva do pai dependente, que luta para superar os problemas com o álcool, como o sofrimento da família durante esse processo.

O livro indicado possui uma ilustração rica e aborda uma temática importante, no entanto, por meio das observações e anotações no diário de campo, podemos concluir que a leitura e o diálogo na roda de conversa não alcançaram os objetivos desejáveis:

Observo que os objetivos propostos não foram alcançados, os educandos contribuíram na roda de conversa com comentários prontos, como: “o uso de drogas e álcool destrói as famílias”; “na minha família tem casos assim”; “deveria ser proibido”. As perguntas propostas pelo professor (hoje, na maior parte do tempo ele quem conduziu o diálogo após a leitura), como: “Vocês conhecem alguém que tem problemas com álcool?” “O que podemos fazer para ajudar alguém nessa situação?” foram respondidas pelos educandos de modo objetivo. Mesmo após algumas tentativas, aspectos subjetivos não foram colocados em cena, a materialidade linguística não foi explorada e ficamos na superficialidade da obra. Acredito que a experiência de hoje revela que a proposta de leitura com sentido unicamente instrucional, moral, acaba vazia em si mesma e a própria finalidade de que o sujeito reflita sobre si não é alcançada (Registro do diário de campo, 23/08/2018).

Ao realizar uma pesquisa com professores mediadores de leitura em escolas municipais, Silva (2006) observa o caráter utilitário no emprego do texto literário em detrimento da fruição estética, sendo os textos selecionados a partir de uma perspectiva didática e pedagógica, sem considerar a fruição.

Corroborando as observações realizadas, Belintane (2017) afirma que, ao se contar uma história com intenção de transmitir alguma lição de moral ou encaixar determinado conteúdo, laços não são construídos. A constituição do sentido fica fechada em si mesma, sem abrir espaços para uma interlocução afetada pela subjetividade. Na literatura é importante como as nossas ideias, valorações e experiências de vida são impactadas, e o preocupante é quando isto fica de fora ou em lugar menor diante dos temas gerados pelo texto (Bajour, 2012).

É neste efeito de *como* a literatura possibilita um olhar para si, para as nossas próprias experiências, para possíveis lacunas de um passado, que a subjetividade leitora transcende e permite o compartilhamento das experiências mais íntimas, como ocorreu com a educanda Marília, que, em um processo de identificação com a personagem Maria (que tenta ler o poema para o marido), relatou as violências sofridas no casamento: *“professora, você disse que o marido da Maria rasgou o poema que ela queria ler, e o meu que não deixava eu estudar, trabalhar e nem ir no dentista, só estou aqui porque ele morreu faz dois anos”*. A educanda Marta acrescentou: *“pra gente é tudo mais difícil, o meu (marido) também não queria deixar eu estudar, lutei pra conseguir, mas dá o horário de sair (da escola) já está me esperando”*. Na sequência, a educanda

Marília retomou a palavra: “*Ele falava: pra quê estudar nessa idade? Só pode tá querendo ir atrás de outra coisa. Hoje eu fico pensando, como que eu passei por isso*” (Registro no diário de campo, 28/03/2022).

Jouve (2013) afirma que toda leitura tem uma parte constitutiva de subjetividade, “por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo [...]”, desse modo, tanto o plano afetivo como o intelectual são afetados pela subjetividade e aquilo que ressurgue no momento da leitura, seja por meio de uma palavra, de uma frase, ou de uma descrição, como no caso da educanda Marília, não é aleatório, mas tem relação com o seu passado (Jouve, 2013, p. 53).

Quando se fala em identificação do leitor, entra em cena, em maior ou menor proporção, de forma mais ou menos consciente, a própria identidade do sujeito, pois está em evidência a alteridade, o reconhecimento de si a partir de um outro. Segundo Silva (2008), a identidade caracteriza-se por sua contradição, inconsistência, não acabamento e vincula-se a sistemas de representação, portanto, não é uma essência, nem estável e permanente. É por meio dessa instabilidade que a leitura, enquanto uma afirmação do sujeito diante do texto, pode conduzir o leitor a uma recomposição dessas representações e, no processo de identificação, ser capaz de descobrir a sua própria alteridade (Rouxel, 2012).

Para Montes (2020), a imagem que temos de nós mesmos se constrói com o tempo e sempre através dos outros. É por meio do diálogo que estabelecemos com a nossa própria história que somos capazes de criar significados: “a identidade se constrói dialogicamente, é eternamente histórica e está sempre em construção, até a morte” (Montes, 2020, p. 107). Assim também ocorre com as sociedades e as culturas, que se transformam e se reconstróem a cada dia, por mais definitivas que pareçam.

É a partir da fala das educandas que um dos professores regentes iniciou um importante diálogo sobre o papel das mulheres na sociedade atual e as dificuldades enfrentadas ao longo das décadas para que seus direitos fossem garantidos e como a permanência delas hoje em vários setores da sociedade é fruto de muita luta contra o machismo e a desigualdade.

É frequente as mulheres da EJA relatarem violências sofridas por parte de algum homem. A violência geralmente advém do pai, repetindo-se no presente pelo companheiro, especialmente em relação a diversas formas de impedimento aos estudos. Conforme Soares e Galvão (2005), no percurso histórico da alfabetização de adultos no Brasil, mesmo para as mulheres pertencentes às elites econômicas, o acesso à leitura e escrita, bem como a participação nos sistemas formais de ensino, dependia da tutela dos pais ou maridos, geralmente proibitivos a qualquer participação das mulheres no contexto educacional.

O termo *Gaslight* significa violência psicológica sutil em que uma mulher é manipulada pelo opressor, sendo a distorção da realidade e o desrespeito uma das formas de agressão (Chagas; Martins, 2022). É importante trazermos os números alarmantes de feminicídios no Brasil. Segundo o Laboratório de Estudos de Feminicídios da UEL (LESFEM), o feminicídio pode ser definido como todo homicídio praticado contra a mulher em razão de violência doméstica ou discriminação à condição do gênero feminino. O Monitor de Feminicídios no Brasil (MFB) do LESFEM registrou, de janeiro a junho de 2023, 862 feminicídios no Brasil, sendo 599 consumados, distribuídos em todos os Estados e Distrito Federal⁵¹.

No que se refere às subjetividades evidenciadas a partir da leitura, destacamos a sua relação com o afeto, que intrinsecamente vincula-se à palavra geradora do evento (*ausência*). A leitura do poema foi capaz de suscitar lembranças e sensações singulares: saudade, indagação, nostalgia, tristeza, emoção, alegria. A partir da leitura realizada nesse encontro, afetos foram tocados, com variações nas formas de recepção da obra, cada educando ofereceu sentidos a partir da sua própria experiência de mundo.

Já nos encaminhamentos para o final do encontro, o educando Bartolomeu afirmou que “estava com saudade desses momentos”; a educanda Joana destacou que, durante o isolamento imposto pela pandemia, “pensava muito nos dias de histórias”. E se desde a mais tenra idade as palavras lidas conseguem nos proteger da angústia da separação e recriar uma experiência de isolamento, conforme destaca Petit (2013), as falas dos educandos revelam que,

⁵¹Disponível em: <https://sites.uel.br/lesfem/nossas-publicacoes/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

mesmo diante das ausências provocadas por anos de pandemia, o *fio afetivo* manteve-se firme, ou seja, as relações de cumplicidade e afetos, estabelecidas na relação entre professora pesquisadora e educandos — enlaçada pelas leituras, contação de histórias e literatura — foram capazes de suportar a falta da presença física e do espaço escolar, quiçá trazer espera e esperança de dias melhores, pois, assim como na experiência de *Carlota e o pássaro azul*⁵² relatada por Petit (2013), durante o período de pandemia, as leituras estavam nos próprios educandos.

Por fim, em analogia a um verso do poema lido, a educanda Vitória concluiu: “*ainda bem que conseguimos voltar. Enquanto a gente tiver história, vamos estar juntos*” (Registro no diário de campo, 28/03/2022), confirmando que o afeto está ligado às histórias e às leituras, capaz de promover a criação e o fortalecimento de um vínculo coletivo.

6.3 QUARTO DE DESPEJO, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: SOMOS TODOS BITITA

A obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2020) retrata, a partir dos diários da autora, o cotidiano da favela pela perspectiva de quem está “de dentro”: uma mulher negra, catadora de papel que teve acesso ao ensino formal somente até o segundo ano do Ensino Fundamental. Mesmo vivendo diante de tantas dificuldades, como bem descreve no transcorrer da sua obra, isso não foi impedimento para que Bitita (apelido de infância da autora) pudesse retratar a realidade dos que sofrem com a violência, a fome e a invisibilidade social.

Para a leitura na EJA, optamos por ler um registro do diário, considerando a dimensão da obra e o tempo disponível para os encontros, mas sem perder de vista outras possibilidades da leitura em sua integralidade. Dentre os motivos pelos quais selecionamos a leitura está a similaridade entre a vida de

⁵² Petit (2013) conta a história de uma mãe que lia todos os dias para sua bebê prematura um conto de Maurice Maeterlinck. Depois de alguns dias, a equipe do hospital constatou que, quando a mãe contava a história, todos os parâmetros de controle (pressão, frequência respiratória, ritmo cardíaco) de Carlota ficavam estáveis. Em certa situação, a mãe não pôde estar com Carlota em tempo integral. A princípio Carlota fica agitada, com instabilidade, no entanto, no horário em que a mãe costumava realizar a leitura Carlota se acalmava, pois havia memorizado a experiência e o clima sensorial da leitura. É como se ela estivesse contando a história para si mesma e o pássaro azul estivesse lá, sobre a beira da incubadora.

Carolina Maria de Jesus e a de muitos educandos participantes da pesquisa; também para que pudessem conhecer e apreciar a obra de uma mulher negra, periférica e mãe solo, ao passo que se reconhecessem como possuidores de saberes, de vivências e conhecimentos.

Ademais, a nossa hipótese para a escolha da obra ancorou-se nas possíveis aberturas para ricos diálogos interpretativos. Consideramos desde a variedade linguística utilizada na obra, que respeita de maneira fiel a linguagem da autora e em vários momentos contraria a norma padrão, tornando a obra ainda mais realista, a pluralidade do *gênero diário* (até então nunca lido no projeto), até reflexões sobre questões de ordem política e social.

Nesse evento, optamos por apresentar a autora e o contexto de produção da obra antes da leitura, utilizando a primeira pessoa do discurso e incorporando a voz da autora. Como o texto havia sido estudado previamente, houve a possibilidade de explorar o contato visual com os educandos e a movimentação no espaço enquanto a leitura era realizada. Como se trata de apenas um registro do diário, optamos por transcrevê-lo na íntegra:

15 de julho de 1955

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O onibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo; Dei-lhe uns tapas e cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar água mamãe! (Jesus, 2020, p. 19).

Após a leitura, foi reservado um tempo para que os educandos apreciassem o livro. Assim, observaram o trabalho gráfico da capa, as fotografias

(incluindo uma de Carolina de Maria de Jesus com sua filha Vera Eunice, mencionada na leitura) e a construção composicional do diário pessoal, tendo como característica a datação que antecede cada texto.

Imagem 4 — Apreciação da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*



Fonte: registro da pesquisa de campo pela pesquisadora

Com o livro em mãos, os educandos atentaram-se à estrutura do gênero diário e principalmente às fotografias, compartilhando percepções e detalhes observados. Alguns educandos tentaram ler outras partes do diário, soletrando as palavras em tom de voz quase imperceptível.

Mesmo com intervalos no processo de escrita, a narrativa da obra é linear, retratando o cotidiano dos moradores da favela Canindé (a primeira grande favela do Estado de São Paulo, desocupada em meados de 1960), as dificuldades, bem como as aspirações de Carolina — ao mesmo tempo narradora e personagem, em relação a um futuro digno e menos desigual.

Utilizamos o livro em sua versão comemorativa (1960-2020), que, além do texto original da autora, traz o prefácio escrito por Cidinha da Silva⁵³, escritora com diversos livros publicados, engajada na luta pelos direitos dos afrodescendentes e sobre questões de igualdade de gênero. Além de toda

⁵³ Segundo o Portal da Literatura Afro-Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (2024), o livro *Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil*, organizado pela autora, é considerado de referência pela CAPES. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva>.

produção literária, Cidinha organizou importantes obras no tocante ao cenário social, político e cultural do negro brasileiro na contemporaneidade. No prefácio da obra de Carolina, não somente contextualiza o leitor, mas apresenta (ainda que brevemente) uma importante discussão sobre a operacionalidade do racismo.

A obra também apresenta a visão de críticos literários, como Marisa Lajolo; de historiadores; de jornalistas, como Audálio Dantas, responsável pela publicação da primeira edição do livro, em 1960; também fotografias e um *fac-símile* do manuscrito original.

Há inúmeros estudos, das mais distintas áreas, vinculados à obra de Carolina Maria de Jesus, dentre os quais nos interessam particularmente duas temáticas: as que se voltam para os aspectos raciais e de gênero. A primeira temática vincula-se à própria realidade da EJA e mais especificamente à dos participantes da pesquisa — grande parte dos moradores do bairro União da Vitória, que, segundo a pesquisa de Galdino (2017), está entre os bairros com a maior concentração de pessoas negras da cidade de Londrina e também o que apresentou, no período de 2005 até 2014, a estatística do bairro com o maior número de homicídios de pessoas negras do Município, comprovando uma persistência histórica de segregação socioespacial, racismo e violência.

Já a segunda temática, deve-se ao fato de as mulheres serem a maioria na Educação de Jovens e Adultos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elas correspondem a 51,9% (1,3 milhões)⁵⁴ do total de matrículas na modalidade.

O artigo *Carolina Maria de Jesus: voz e escrita decolonial que reescrevem a favela, na obra Quarto de despejo, (1960)*, escrito por Soares e Miranda (2023), discute a escrita feminina, decolonial e periférica de Carolina de Jesus. Segundo as autoras, Carolina Maria de Jesus descortina o lugar onde os corpos subalternizados estão historicamente situados, consequência de uma ferida colonial que invisibiliza os seres, sobretudo os negros. É a partir da escrita de suas memórias de dor que Carolina de Jesus denuncia as violências que

⁵⁴ *O Panorama das Mulheres na Educação Básica*, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>. Acesso em: 25 dez. 2024.

atravessam as vozes periféricas e consequentemente descoloniza os espaços de poder:

A escrita caroliana nos ajuda a entender de quais armaduras devemos nos revestir para lutar/resistir contra uma sociedade opressora num país que insiste no querer silenciar a história das/os negras/os estes que compõem a maioria desta nação. É a necessidade de uma população machista e sexista de descaracterizar a importância dos caminhos dantes traçados daqueles que exalam ancestralidade, história, sobretudo a violência de ser a maioria invisível perante uma sociedade que ainda não aprendera a relevância do Outro (Soares; Miranda, 2023, p. 4).

Na roda de conversa, após a leitura do registro do diário de Carolina de Jesus, o que se sobressai em um primeiro momento em nossas observações é a emoção instaurada, inclusive por parte dos professores participantes. É interessante destacarmos que os professores, admirados, afirmaram não conhecer a autora. Sobre essa questão, destacamos a relevância de trazermos a escrita de mulheres, sobretudo negras e marginalizadas, para o contexto escolar, principalmente para a EJA.

Um ponto que consideramos determinante e que é levantado por Cidinha da Silva, no prefácio do livro utilizado no evento, é o racismo que atravessa a obra de Carolina Maria de Jesus no sistema literário brasileiro. Mesmo sendo alguém tão singular no cenário da literatura, é frequente, inclusive por parte de estudiosos, inverterem-lhe o nome composto, tornando-a “Maria Carolina”, um equívoco aparentemente simples, mas que diz tanto sobre um sistema que enaltece nomes considerados canônicos e encastela a imagem de Carolina Maria de Jesus como a escritora moradora da favela que teve sucesso.

Conforme Soares e Miranda (2023), por meio de uma voz e um corpo negro, Carolina ergue-se como representante dos que vivem na favela, já que a sua escrita ecoa sobre a vida dos negros, pobres, os que se desvanecem diante da miserabilidade existente. No entanto, “num lugar onde as raízes são eurocêntricas e que desconsidera as vivências, caracterizando-as como específicas, subjetivas e parciais o bastante para serem legítimas” (Soares; Miranda, 2023, p. 10), existe uma relação violenta de poder que determina quem deve estar nas salas de visitas da academia. Carolina de Jesus como mulher, negra e favelada desestabiliza o falso discurso de liberdade acadêmica.

Segundo Almeida (2018), o racismo é estrutural e elemento integrante das diferentes organizações da sociedade, sendo o fornecedor do sentido, da lógica e da tecnologia para as desigualdades que moldam a vida social contemporânea. Embora o racismo se relacione com o preconceito e a discriminação racial, há distinções entre os conceitos, conforme elucida o autor, assim compreendidos:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em vantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem [...]. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias [...]. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagem por conta da raça (Almeida, 2018, p. 25).

Nesta tese não propomos um aprofundamento sobre o racismo que permeia a ascensão e o apagamento de Carolina Maria de Jesus no cenário literário brasileiro. Inclusive, uma das críticas realizadas por Cidinha da Silva é justamente essa: a insuficiência de análises sobre tal questão por parte de pesquisadores brancos, o que nos permite projetar um estudo futuro e específico sobre o tema. A questão racial que permeia a obra de Carolina Maria de Jesus é mencionada neste trabalho na sua relação com a (in)visibilidade de escritoras negras no contexto escolar, o que indubitavelmente se relaciona com a surpresa por parte dos professores da EJA ao serem apresentados à obra e vida da autora. Já que, conforme nos lembra Almeida (2018), a escola é uma das instituições que reforça o racismo, onde os negros e negras são representados sempre em posições subalternas, como os que não oferecem contribuições relevantes para a literatura, história, ciência e afins.

No ano de 2018, a HQ *Carolina*, de Sirlene Francisco Barbosa e João Carlos Pires Pinheiro, que narra a trajetória de vida de Carolina de Jesus, é

aprovada no PNLD literário para o Ensino Médio⁵⁵, o que consideramos um feito importante, posto que o acesso a livros de autoria e sobre escritoras negras no contexto escolar, como Carolina Maria de Jesus e Sirlene Barbosa, perpassa questões institucionais de seleção e distribuição, sendo os programas governamentais de fomento à leitura, conforme já abordamos em seção anterior, importantes para oferecer visibilidade às produções realizadas por grupos historicamente oprimidos.

Ademais, a Lei nº. 11.645, de março de 2008 altera a LDBEN 9.394/1996 (que já havia sido modificada pela Lei nº. 10.639, de janeiro de 2003), estabelecendo a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, devendo os conteúdos serem ministrados no âmbito de todo currículo, mas especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (Brasil, 2008). No Plano Municipal de Educação de Londrina (Londrina, 2015), está a garantia do cumprimento da referida lei por meio de ações colaborativas com as Universidades e Faculdades, Fóruns de Educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil.

Retomando a análise do evento focalizado, a emoção visivelmente presente após a leitura pode ser compreendida pela marcada identificação dos educandos com o percurso de Carolina Maria de Jesus, assim registrada na fala da educanda Cecília: *“Acho que a professora não está lendo a história da Carolina não, mas a nossa própria história. Parece que quem está contando tudo isso é a gente”* (Registro no diário de campo, 11/04/2022). A educanda não se refere a uma identificação particular, mas social, referenciada pelo uso do pronome possessivo no plural, ou seja, as vivências relatadas no registro do diário representam, de alguma forma, as muitas dificuldades enfrentadas pelos educandos da EJA, seja no passado ou mesmo no presente.

Ao propormos textos que se aproximam da realidade dos educandos da EJA, como o diário de Carolina Maria de Jesus, evocamos o exemplo de prática de leitura exposto por Petit (2010), em que jovens infratores surpreendem os mediadores ao apresentam rejeição a textos que se aproximam da realidade por eles vivida, com personagens muito próximos deles, sendo bem aceitos apenas

⁵⁵ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio. Acesso em 25 dez. 2024.

textos autobiográficos. A autora destaca que o realismo é rejeitado quando este não possibilita qualquer distanciamento, brecha, no entanto, quando se torna possível um desvio para outro lugar, outro tempo, as histórias deixam de agir como espelhos que só refletem experiências semelhantes e se exprimem por meio da simbolização, da capacidade de posicionamento, representação e pensamento.

Assim, a identificação dos educandos com a voz de quem anuncia é bem aceita na medida em que possibilita justamente um desvio para outro lugar, para outras possibilidades, ou seja, ainda que a realidade vivida pelos educandos da modalidade seja muito próxima da experienciada por Carolina de Jesus, há um atalho que autoriza a simbolização, a representação de um outro caminho para além daquele determinado, já que a protagonista escreve a sua história, denuncia as desigualdades e injustiças sociais, ganha visibilidade.

A partir da leitura, os educandos relataram episódios vividos em diferentes fases de suas vidas, estabelecendo um paralelo com a escrita de Carolina de Jesus, como a necessidade de pedir alimentos aos vizinhos para alimentar os filhos; as datas de aniversários dos filhos marcadas pela tristeza em não poder oferecer um bolo ou presente; o salário mensal que nunca é suficiente para suprir as necessidades básicas, como saúde, vestimentas e alimentação; as aflições diante de alguma doença e impossibilidade de trabalho; a ausência de saneamento básico. Destacamos o relato da educanda Joana, assim registrado no diário de campo:

Posso dizer que o que a gente viveu foi uma escravidão. Em 1965, eu tinha 16 anos, viemos da região Norte do Brasil para o Paraná, em dois caminhão de pau de arara⁵⁶, falavam que aqui a gente ia ganhar “dinheiro a rodo”, que mentira! fomos vendidos por cabeça para uma fazenda na cidade de Cornélio Procópio, igual boi. Mesmo doente era obrigado a trabalhar, batiam na gente e só podia sair da fazenda depois que pagasse a conta da viagem e da comida. A gente nunca tinha dinheiro para nada e isso durou anos. E olha, minha carteira (de trabalho) não tem nenhum registro, como se “boia-fria⁵⁷” não fosse gente (Registro no diário de campo, 11/04/2022).

⁵⁶ Tipo de transporte de passageiros realizado na carroceria adaptada de um caminhão, onde são instaladas coberturas de lonas e assentos feitos de tábuas.

⁵⁷ Como se designa popularmente o trabalhador rural, caracterizado pelo trabalho temporário.

A leitura possibilitou que a educanda expressasse a sua dor, e além: que pudesse lançar o olhar para um passado tão doloroso com criticidade, reconhecendo as injustiças e violências que permearam seu caminho. O depoimento de Joana torna-se ponto de partida para que os outros educandos assumam uma posição reivindicatória e crítica, adentrando e discutindo questões como direitos trabalhistas e falhas na fiscalização do trabalho irregular; o significado de trabalho análogo à escravidão; a ausência do Estado diante das emergências vividas pelos que residem em regiões periféricas e a falsa promessa de enriquecimento por meio de processos migratórios da região norte para o sul do país, visto como sinônimo de avanço e progresso. A leitura possibilita não somente colocar-se no lugar do outro, mas olhar com outros olhos o seu próprio lugar, que não foi escolhido, mas imposto.

Segundo Freire (1982), a superação da contradição entre opressor e oprimido ocorre em processo de comunhão entre os homens, a partir do momento em que são convencidos de que a luta exige bem mais que liberdade para as suas necessidades básicas, como alimentar-se, mas também para que tenham liberdade de pensar, criar, admirar, construir, aventurar-se, o que requer uma posição ativa e responsável, na contramão das condições sociais que muitas vezes fomentam seres autômatos, engendrando o clima ideal para a opressão.

A leitura em voz alta, compartilhada e aberta ao diálogo, nutre um ambiente propício para a libertação no sentido freiriano. Por meio da interpretação do texto e escuta do outro, os educandos vão, progressivamente, e de forma conjunta, descortinando a própria realidade. Ao assumirem uma posição ativa diante da leitura, pervertem as posições que frequentemente lhe são prescritas, de sujeito passivo, mecânico, apartado do mundo e cativo da análise textual proposta pelo professor. É no processo de liberdade criativa, imaginativa e sem receio de julgamento para se aventurar nas palavras que os educandos constroem os sentidos do texto e de si.

Na tessitura do diálogo sobre as questões de ordem política e social, a professora pesquisadora lembrou que, para Carolina Maria de Jesus (2020, p. 47), a fome tem cor, “a fome é amarela”, assim descrita pela autora: “eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi,

tudo normalizou-se aos meus olhos [...]. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer?”. Os educandos ficam pensativos, alguns demonstram certo estranhamento com expressões faciais.

Possivelmente por um processo inferencial, a educanda Marina mencionou a doença popularmente conhecida como “amarelão” (ancilostomose); a educanda Vitória rememorou uma expressão conhecida: “*por isso que minha mãe dizia, estou até amarela de fome*”. A educanda Cida interrogou: “*fome tem cor?*”. Oferecer cor para uma sensação física transgride as normas do concreto, coloca o educando diante do estranho, do poético, do poder da representação.

Iniciou-se uma discussão sobre a questão da fome no país, a produção e distribuição dos alimentos e a importância de políticas públicas. Os educandos citaram os programas “Bolsa Família” e “Leite das Crianças⁵⁸”. Na sequência, a educanda Cecília destacou: “*Será que tem gente passando fome ainda hoje?! Na África eu acho que sim. Lá eles passam fome, eu vi na TV*” (Registro no diário de campo, 11/04/2022).

Resoluto, o educando Bento contestou a afirmativa, enfatizando que a fome, muitas vezes, está mais próxima do que imaginamos. Outros educandos concordaram e relataram situações de insegurança alimentar vivenciadas por pessoas próximas ou conhecidas. A educanda Joana posicionou-se assertiva: “*O que a Carolina viveu lá trás acontece com muita gente ainda. Acredito que tem gente vivendo hoje o que eu vivi no passado*”. O professor regente mencionou as diásporas no mundo atual, destacou o poder da mídia para a formação de opiniões e ideias e propôs uma pesquisa posterior junto aos educandos sobre o continente africano.

A menção à África como lugar da fome não é aleatória, mas faz parte de toda uma construção ideológica. Segundo Almeida (2018), o racismo, enquanto processo político e histórico, constitui as subjetividades e molda o inconsciente:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional [...]. Na verdade, o que nos é apresentado não é a realidade, mas uma

⁵⁸ Programa intersetorial do Estado do Paraná, cujo objetivo é auxiliar no combate à desnutrição infantil, por meio da distribuição gratuita e diária de um litro de leite a crianças de seis a 36 meses, pertencentes a famílias cuja renda não ultrapasse meio salário mínimo por pessoa.

representação do imaginário social acerca de pessoas negras. A ideologia, portanto, não é uma representação da realidade material, das relações concretas, mas a representação da relação que temos com estas relações concretas (Almeida, 2018, p. 51).

Ainda segundo o autor, a ideologia está além de uma produção do imaginário, ela é, antes de qualquer coisa, uma prática. O imaginário do negro como criminoso, por exemplo, como frequentemente é representado nos meios de comunicação, só se sustenta devido à criminalização da pobreza e um sistema judiciário seletivo. Assim, a ideia da África como lugar somente de pobreza e fome, como mencionado pela educanda, só se mantém devido à indiferença teórica em relação à desigualdade racial nos campos político e econômico: “Sem críticas ou questionamentos, a discriminação racial ocorrida nas relações concretas aparecerá à consciência como algo absolutamente ‘normal’ e corriqueiro” (Almeida, 2018. p. 52).

Nesse sentido, resvalamos mais uma vez nas concepções de identidade e diferença. Segundo Silva (2008), afirmar identidade significa demarcar fronteiras — aqui é o Brasil, lá é a África, significa distinguir quem está dentro e quem está fora, é dizer quem somos, para provar quem não somos — nós e eles, está ligado a classificações (os desenvolvidos e os não desenvolvidos), ou seja, a identidade está intrinsecamente vinculada ao processo de diferenciação, ambos resultados de produções simbólicas e discursivas, marcadas por relações de poder e dependentes de representação.

Para o autor, é imprescindível uma pedagogia e um currículo que tratem identidade e diferença como questões políticas, centralizando uma discussão em que fossem reconhecidas como produção, desviando de uma estratégia frequentemente adotada pelas escolas em apresentar aos educandos uma visão superficial de diferentes culturas, construindo o outro por meio da curiosidade e exotismo. Para além do respeito e tolerância às diferenças, o que tal pedagogia propõe é explicar como elas são produzidas, não apenas reconhecer e celebrar o diferente, mas questioná-lo. Os educandos devem ser incentivados a explorar possibilidades de transgredir identidades existentes, ou seja, colocar em risco sua estabilidade, favorecendo o risco, o descobrimento, ao invés do que já é consensual (Silva, 2008).

O vocabulário utilizado por Carolina despertou a atenção dos educandos, principalmente dos mais idosos e que são contemporâneos ao período relatado no diário. Os educandos reviveram — com certa demonstração de saudade idealizada, situações particulares que envolvem o uso do cruzeiro (moeda vigente no período relatado); as indicações dos farmacêuticos, à época, e o uso frequente do analgésico popularmente conhecido como “Melhoral”; os sistemas de pesos e medidas utilizados na compra dos gêneros alimentícios; a utilização de poços artesianos como forma de captação de água.

Há leituras que permitem aos educandos da EJA esse regresso ao passado, o que, de certa maneira, reflete como estão e como se posicionam no mundo hoje. Todas as vezes em que a leitura abre espaço para encontrarem um vestígio do que já viveram é como se um sopro de esperança os lembrasse que ainda estão vivos, que ainda são capazes e que possuem uma história. A leitura tem este poder, de memorar o que se viveu para que o presente seja escrito.

Ainda com foco no texto, o educando Fabiano destacou a expressão “astro rei”, perífrase utilizada pela autora ao referenciar o sol. Após uma breve explicação da professora, o educando fez uma analogia com a denominação “pé vermelho”, usada para se referir aos que vivem no norte do Paraná. Outros educandos se esforçaram na tentativa de encontrar expressões que substituíssem determinados nomes, três foram registrados no diário de campo: “rei do futebol”; “ouro verde” e “país do futebol”.

Uma questão suscitada pela professora pesquisadora é a não utilização da norma considerada padrão da Língua Portuguesa na escrita de Carolina Maria de Jesus, muitas vezes contrariando a gramática por meio da grafia e não acentuação das palavras. A educanda Cecília questionou se Carolina de Jesus escreve “errado”, instaurando uma reflexão e um importante diálogo sobre o consenso de certo *versus* errado no uso da língua. Os alunos foram convidados a pensar se o não uso de tais regras, conforme prescreve a norma padrão, interfere no sentido do texto de Carolina de Jesus e, após algumas discordâncias, contra-argumento e concordâncias, concluíram que o sentido do texto não é modificado.

É relevante frisarmos que a norma considerada padrão se caracteriza como um fenômeno linguístico decorrente dos esforços socioculturais e políticos para uma padronização. Em seu célebre texto *Norma-padrão brasileira:*

desembaraçando alguns nós, Faraco (2002, p. 40) explica que a relação da cultura escrita com o poder social desencadeou ao longo da história um processo unificado que almeja uma relativa estabilização linguística, com o objetivo de neutralizar e controlar a mudança. Como resultado desse processo surge o que se nomeia de “*norma-padrão* ou *língua-padrão*” composta de um complexo entrecruzamento de elementos léxico-gramaticais e outros tantos de natureza ideológica.

Já a norma culta é praticada em contextos que envolvem certo grau de formalidade, utilizada por grupos relacionados com a cultura escrita e por aqueles que controlam o poder social. Faraco (2002) tece críticas a tal nomeação, considerando que não existe ser humano sem cultura, e destaca que no Brasil, o padrão se constituiu de forma artificial, a codificação não considerou a norma culta brasileira como referência e enraizou-se na nossa cultura uma atitude normativa, que enxerga erros e condena o uso, o que conseqüentemente trouxe distintas conseqüências negativas, bem como exclusão sociocultural e discriminação.

Reportamos à experiência de Cyranka (2015), que propõe um trabalho com três turmas do Ensino Fundamental, sendo os estudantes inseridos em um processo de compreensão sobre o papel da disciplina de Língua Portuguesa, sem negar o que sabem, abrindo veredas para inserção social e construção da própria autonomia. De acordo com a autora, é essencial que o professor se lembre, antes de qualquer coisa, que não vai “ensinar” algo que os educandos já sabem, não vai ensiná-los a falar o português. O professor não pode perder de vista as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua, “considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa” (Cyranka, 2015, p. 35).

O que reforçamos no diálogo com os educandos é que a aprendizagem e o acesso à norma considerada culta é algo relevante, já que é requerida como critério de seleção nas mais distintas instituições, mas que não se pode negar as competências linguísticas que cada um traz ao chegar na escola, e que todos possuem saberes, valores culturais ancorados nas mais diferentes experiências, práticas de letramento diversas, e que tudo isso deve ser valorizado e reconhecido na escola.

Nesse contexto, reiteramos a importância de propostas fundamentadas nos Novos Estudos do Letramento, como já discutido em seção anterior, uma vez que o uso da escrita se dá na relação com diferentes práticas socioculturais, sem deixar de lado as complexas relações de poder que permeiam todo esse processo.

Ainda sobre a roda de conversa em foco, após o diálogo sobre a noção de erro que permeia o contexto escolar — competências linguísticas, a diferença entre norma culta e padrão — alguns educandos destacaram que seus objetivos ao retomarem os estudos vinculam-se diretamente às exigências do que denominamos de norma culta, como: adquirir carteira de habilitação; conseguir elevação no emprego; cursar uma “faculdade” no futuro; trocar o trabalho doméstico por algum administrativo; “não ser passada para trás”, na resolução de alguma questão burocrática, como quando precisou ir ao cartório para resolver problemas relacionados à escritura de sua casa. No entanto, outros importantes objetivos mais restritos a um desejo pessoal foram mencionados, como: ler a Bíblia (desejo manifestado por três educandas); ler para os netos e ajudá-los nas tarefas escolares.

Em sua tese, Netzel (2021) discorre sobre leitura e religiosidade, uma vez que as educandas entrevistadas em sua pesquisa também evidenciaram aspirações para leitura autônoma da Bíblia. Uma análise interessante realizada pela pesquisadora é de que tais predileções se vinculam a uma forma de poder, de superar recalques e interdições vividas em outras épocas e espaços além da escola, por conseguinte, interpretar a Bíblia de maneira autônoma significa afirmar a própria subjetividade.

No caso da educanda avó, vislumbramos o desejo de ler para os netos como uma forma de reestabelecer algo deixado no passado, uma busca pelo tempo perdido. Se as condições sociais e econômicas lhe tomaram, dentre tantas coisas, a oportunidade de aprender a ler e escrever, bem como tempo para estar com os filhos, agora, ocupando a posição de avó, o vínculo por meio das palavras, das páginas, das histórias, da voz, da presença, pode ser resgatado, abrandando-a, ainda que de maneira subjetiva, de qualquer ausência anterior.

Realçamos a fala da educanda que afirmou ter retomado os estudos para não ser mais enganada pelos outros, “passada para trás”, expressão que

também foi dita por outra educanda da EJA no ano de 2019, na pesquisa do mestrado (Soares, 2020), denotando que não saber ler e escrever coloca os educandos em uma posição de justificada desconfiança, já que o domínio sobre assuntos que interferem diretamente em suas vidas está na mão do outro, do considerado “letrado”. A aprendizagem da leitura e escrita é, em alguns casos de maneira simbólica, a representação do enfrentamento a um meio opressor e desigual, como no caso de Carolina Maria de Jesus, que tem a escrita como uma ferramenta de protesto e posicionamento contra as desigualdades.

Em um dos momentos do diálogo, a educanda Joana ressaltou: *“ainda bem que Carolina sabia escrever, para poder ‘jogar para fora’ todo aquele sofrimento e mostrar para o mundo tudo do jeitinho que passou. Se não tivesse o diário, a gente nem ia conhecer a história, pensar nela”* (Registro no diário de campo, 11/04/2022). A observação realizada pela educanda demonstra que a escrita é tida como artefato cultural, capaz de registrar experiências íntimas, compartilhar o vivido e, em alguma proporção, transformar a realidade, uma vez que possibilita ao seu leitor o pensamento e a reflexão. A escrita como uma via para despojar-se das amarguras do real é, assim como no caso da leitura, uma forma de transgressão. Nesse sentido, aprender a ler e escrever é rebelar-se contra as violências, as desigualdades, as injustiças que se operam diariamente na vida de todos que estão à margem da sociedade.

Dessarte, Montes (2020) afirma que a palavra escrita é uma forma de derrotar a morte e o tempo, já que nela persiste a insubmissão:

Em todo caso, é certo que na escrita a palavra ousa mais do que jamais havia ousado enquanto foi palavra falada. Sua independência dos corpos é tal que ela mesma se constitui em corpo, em presença. Adquire vida própria. Há algo de rebelião nessa pirueta [...] muito diferente da fala, que continua sempre ligada de alguma forma ao meu corpo, ao timbre de minha voz, à minha gulosa e desavergonhada língua. O escrito, ainda que grafia, se se tratar de um manuscrito, lembre sua procedência, sempre está fora de mim e me surpreende [...] com a escrita, nossa velha e eterna atividade de busca de chave e construção de sentido se amplia extraordinariamente (Montes, 2020, p. 70-71).

O educando Bento complementou as discussões acima ao dizer: *“a gente precisa aprender escrever”*, na afirmativa de que suas histórias rendem um livro tal qual o de Carolina. Ao usar a locução com indicação semântica ao

pronome no plural, o educando faz não referência a uma história individual, a sua própria história, mas à história de todos, de um grupo do qual também é integrante, o que demarca biografias muito próximas entre os educandos da EJA, ao mesmo tempo que expõe um engajamento que não pertence a uma pessoa, mas a um coletivo.

Soares e Miranda (2023) destacam que os discursos produzidos por grupos insurgentes ao ciclo colonizador dominante configuram olhares múltiplos e diversos sobre o mundo, caracterizando uma forma de resistência, assim como a escrita de Carolina de Jesus, que surge como uma contravenção do poder, já que “sempre soube que alguém por fim leria seu diário. Usava-o como instrumento de rebeldia, de denúncia, de empoderamento” (Soares; Miranda, 2023, p. 11).

Após uma breve explanação da professora pesquisadora sobre as características que compõem o gênero diário pessoal e a sua função comunicativa, em um processo de aproximação e distanciamento com outros gêneros textuais apresentados no decorrer do projeto, há o encaminhamento para o encerramento do evento, momento em que os educandos se despediram da professora pesquisadora e espontaneamente avaliaram e ofereceram suas impressões sobre o encontro e a leitura realizada.

Os educandos manifestaram desejo de conhecer toda a obra de Carolina, então a professora regente de classe solicitou o empréstimo do livro, com a proposta de que diariamente, no início de cada aula, um registro do diário seria lido. Neste momento, a educanda Joana expressou, em tom reivindicatório, a necessidade de uma biblioteca específica para a EJA, enfatizando que o espaço para leitura na escola é destinado e preparado somente para as crianças. Respectivamente, em concordância com a fala de Joana, a educanda Cida afirmou que gostaria de poder levar livros para casa, lembrando, com certa demonstração de prazer, o período em que podiam fazer empréstimos das obras disponíveis na escola. Outros educandos demonstraram apoio ao manifesto das educandas.

Após uma escuta atenta às falas das educandas, nos propusemos — professora pesquisadora e professores regentes — a levar a pauta para a direção escolar, a fim de pensarmos juntos em alguma proposta que pudesse contemplar as solicitações. Uma das premissas da pedagogia da autonomia de

Freire (1996) é justamente ensinar com a convicção de que mudanças são possíveis, o que implica a dialetização entre o que se denuncia e o anúncio de sua superação:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências [...]. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda* (Freire, 1996, p. 76-77).

A reivindicação por um espaço de leitura específico para a EJA reflete o posicionamento crítico e articulado com a realidade dos educandos. Além de expressar o prazer pela leitura e pelos livros, as falas das educandas ratificam que o vínculo com a leitura perpassa muitas demandas, sendo o ambiente condição de fundamental relevância, pois antes mesmo de ler ou ouvir a leitura, a presença em um ambiente pensado para o leitor emana certo fascínio, onde são seduzidos a “ouvir o canto das sereias”⁵⁹, antes mesmo de abrir a página de um livro. Distintamente do personagem Ulisses em sua odisseia, os educandos podem inclinar-se com todo o corpo e imaginação à musicalidade das histórias presentes em uma biblioteca.

Ainda sobre o encerramento do evento, assim que todos os educandos e professores se retiraram da roda de conversa, uma educanda que havia se matriculado há poucos dias na modalidade permaneceu a sós com a professora pesquisadora e disse: “*Eu gostei muito da história de Carolina, eu também sou catadora de papel, professora. Essa vida é difícil mesmo [silêncio] [...]. Ouvir essa história faz a gente acreditar*” (Registro no diário de campo, 11/04/2022).

A permanência da educanda para conversar com a professora pesquisadora, mesmo tendo mantido silêncio durante todo diálogo, demonstrou que a leitura afeta de maneira muito singular cada pessoa. A leitura é capaz de alcançar dimensões inimagináveis pelo mediador e que, muitas vezes, são impossíveis de serem traduzidas em palavras, uma vez que “o universo da

⁵⁹ Referência à obra *Odisséia*, de Homero (2002).

significação é maior e muito menos explorado do que a palavra, como a arte pode muito bem demonstrar” (Montes, 2020, p. 71).

A educanda, enquanto mulher, negra e catadora de papel, viu-se representada em Carolina de Jesus, não como um espelho de todo sofrimento compartilhado, mas como crença em um futuro que as palavras sequer dão conta de nomear, pois, fica em aberto: “acreditar em quê?”. Assim como expressa a narrativa de Carolina, acreditar que é possível sair do lugar, não só espacial de onde se está. É um movimento em direção aos sonhos que as agruras da vida insistem em abandonar, já que a desesperança, como nos lembra Freire (1996), é a maneira não natural do ser humano estar no mundo, capaz de imobilizar. No entanto, quando uma mulher se manifesta, seja pela escrita ou pela fala, um ciclo capaz de transformações é iniciado (Soares; Miranda, 2023).

A trajetória de Carolina Maria de Jesus e a história da Educação de Jovens e Adultos têm muito em comum: ambas exprimem o retrato de um país historicamente marcado pela desigualdade e segregação, destinando ao negro, pobre e trabalhador braçal à margem, o anonimato, o apagamento. Contudo, apesar das profusas tentativas de silenciamento, vozes ecoam de direções e maneiras diversas, seja pela escrita de Carolina ou pela corajosa decisão de dar continuidade aos estudos após tantos interditos.

6.4 II NOITE DE CONTOS E CAUSOS DA EJA: A LINGUAGEM EXPRESSIVA E A MANUTENÇÃO DA TRADIÇÃO ORAL

A “1 Noite de Contos e Causos da EJA” é um evento que aconteceu no mês de agosto de 2018 e surgiu a partir dos encontros de leitura e contação de histórias, descrito na pesquisa desenvolvida no mestrado (Soares, 2020). Naquele período, era recorrente os educandos da EJA solicitarem um momento em que pudessem lembrar o passado e contar as suas próprias histórias, além disso, elencavam a fogueira como elemento primordial, pois remetia às memórias da infância e aos encontros noturnos das famílias ao redor das chamas. No ano subsequente (2019), com frequência, os educandos mencionavam o evento e revisitavam algum caso contado por alguém da classe, com demonstração da importância daquela noite. No entanto, por questões estruturais, o evento não pôde ser realizado naquele ano.

Por dois anos consecutivos (2020 e 2021), o evento foi suspenso devido à pandemia causada pela Covid-19, sendo possível a retomada somente no ano de 2022, após o fim do isolamento social imposto como prevenção da doença. Os educandos da EJA destacaram (assim como na primeira versão, em 2018) a fogueira como um elemento essencial para a realização do evento, pois remetia ao tempo em que se reuniam para ouvir as histórias dos mais velhos, geralmente os contos e causos de assombração.

A “II Noite de Contos e Causos da EJA” contou com a participação de três turmas vigentes (que, naquela noite, totalizou 14 educandos), dos professores e da coordenadora pedagógica da escola, além dos netos de alguns educandos. A fogueira foi acesa no ambiente externo da escola e no horário regular de aula, dando início ao compartilhamento de histórias, contos e causos.

A princípio, os educandos dialogaram de forma espontânea sobre aquele momento, relembrou os encontros noturnos nos sítios e fazendas onde moravam, dos alimentos que consumiam naquela época, e de como aquele momento era esperado por eles quando crianças e adolescentes. Nesse compartilhamento é interessante a troca intergeracional, pois enquanto os mais velhos relatam as suas experiências, os educandos mais jovens observam atentos a fogueira e escutam os relatos, demonstrando certa curiosidade.

Imagem 5 — II Noite de Contos e Causos da EJA



Fonte: registro da pesquisa de campo pela pesquisadora

Ainda que o perfil dos educandos participantes da pesquisa seja formado por adultos e idosos, houve a participação de educandos jovens e, nesse sentido, destacamos a heterogeneidade da EJA, em que os diferentes saberes

e olhares para o mundo são compartilhados. Talvez seja essa uma das características que torna a modalidade tão rica e singular, uma vez que a transmissão cultural é uma apresentação do mundo, e, assim como o processo de leitura, ela é recíproca: ao passo que apresento o meu, também sou apresentado ao do outro (Petit, 2019).

Sentados ao redor das chamas, a educanda Cecília relembrou o caso do Lobisomem. Com tom de veracidade e mudanças na entonação da voz, ofereceu certo suspense à narrativa contada. Recontou a primeira vez que a sua mãe viu o bicho “metade homem, metade lobo”, as noites em que ele aparecia na fazenda (onde trabalhavam em troca de moradia e alimentação). A educanda descreveu com precisão as características físicas e hábitos do bicho, que, segundo ela, alterava a rotina da sua família em noites de lua cheia, fazendo com que todos entrassem em suas casas antes do horário habitual da comunidade. Ao final, a educanda acrescentou: “*Tem gente que acha que é mentira, bobagem, que isso não existe. Mas é verdade!*” (Registro no diário de campo, 27/06/2022).

A educanda Cida confirmou as narrativas contadas por Cecília, especialmente com expressões corporais, numa espécie de confiança, em que se reconhece alguém que compartilha das mesmas experiências vividas. Ela também contou o caso do Lobisomem e ofereceu novas versões para aquele contado primeiro. Criou-se, então, uma atmosfera de suspense, com mudanças no ritmo da voz e pausas que anunciam algum desfecho não esperado.

Destacamos a riqueza da linguagem expressiva dos educandos, o que Belintane (2017, p. 24) caracteriza como “corporalidade”, palavra-valise que marca a imbricação entre corpo e linguagem. A corporalidade está relacionada a momentos em que a linguagem tem intenção mais expressiva, mais voltada aos jogos intertextuais, como: contar histórias, cantar cantigas, brincar com palavras, trava-línguas, adivinhas etc. A corporalidade é importante para a constituição de uma subjetividade mais afetada pela diversidade e com um perfil de letramento favorável à entrada na escrita. Segundo o autor, a corporalidade deve ser um foco para educadores, pois assume a ideia de que corpo e linguagem constituem as dimensões de um bom plano de ensino.

A função expressiva da linguagem não é dicotômica à comunicativa, que também ocupa o seu lugar nas práticas escolares. Rouxel (2012) destaca a

relação entre leitura literária e leitura cotidiana, que não deve ser vista como uma ruptura, mas como um *continuum* entre os dois polos. No entanto, é importante considerarmos as distinções entre uma e outra, uma vez que a função expressiva da linguagem envolve momentos mais ritualísticos.

Nesse sentido, Bajard (2014) enfatiza a importância do reconto, enquanto fonte de enriquecimento da língua, pois requer um discurso articulado numa complexidade raramente assumida pela língua do cotidiano, pois ao contar é necessário construir com a língua a totalidade da situação ficcional, ausente da comunicação. O reconto é, antes de qualquer coisa, uma prática da oralidade, em que se transmite histórias recebidas de sua comunidade por meio de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva.

Na sequência, os educandos mencionaram causos de outros personagens presentes na cultura popular brasileira⁶⁰, como o Boitatá, a grande serpente de fogo que protege os animais e as florestas. Segundo a educanda Cecília, desde criança ela via “a grande bola de fogo” crescendo na imensidão das noites escuras da mata, mas sempre seguia os conselhos dos mais velhos que pediam para que nunca chegasse tão perto. A educanda Marina mencionou as características e os mistérios da personagem Iara, já a educanda Marília apontou as semelhanças entre o Curupira e o Boitatá, recontando a lenda da Mula sem cabeça, personagem que povoava o seu imaginário desde a mais tenra infância.

Em suas pesquisas, Belintane (2017) constata o enorme prazer que as crianças sentem ao conseguirem retomar sozinhas a formulação de um conto, por exemplo, uma vez que buscar na memória algo já perdido, já dito, é uma luta contra a morte do que se acabou de ouvir, ou seja, a conjugação entre linguagem e memória faz emergir algo da ordem do prazer. Observamos que, na EJA, a memória exige um imaginário que enfrenta o esquecimento. Para esses educandos adultos e idosos, “lembrar dá prazer!”. É frequente os educandos retomarem alguma cantiga aprendida na infância, especialmente aquelas que as

⁶⁰ Belintane (2017) traz uma interessante classificação de contos brasileiros e de outras origens, mas já muito matizados pela cultura brasileira, podendo constituir um repertório diversificado para um trabalho em sala de aula, como as obras de Câmara Cascudo, Henriqueta Lisboa, Silvio Romero e Cornélio Pires.

mães e avós cantavam, bem como as ladainhas, as parlendas, as rezas, os causos e os cantos de trabalho.

Com base na teoria psicossocial de Maurice Halbwachs e os quadros sociais da memória (2004), e na obra de Bosi (1994), diríamos que retomar na memória algo perdido é para os educandos da EJA um trabalho contra o esquecimento, pois, 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”. Se lembramos, é porque o contexto do presente ou os outros nos fazem lembrar, por isso, “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. 54-55).

Assim, as memórias dos educandos da EJA representam um coletivo. Ainda que a memória seja individual, a partir das representações que estão agora à disposição de cada sujeito, com a sua consciência atual e com amparo nas diferentes instituições sociais que fazem parte do seu percurso histórico, a memória é a representação de um grupo que, pelos mesmos motivos (ou muito próximos), tiveram o seu direito aos estudos negado no passado e uma vida marcada por interditos, com caminhos que, de alguma forma, se entrecruzaram até chegarem à escola.

A pesquisa de Netzel (2021) traz um quadro interessante com apontamentos sobre as vivências de educandos da EJA e os motivos que os levaram à não escolarização ou à não conclusão da escolaridade na idade considerada adequada, evidenciando a aproximação entre as histórias de vida dos educandos, como: a infância marcada por negações, em que o brincar foi substituído pelo trabalho; o fator socioeconômico, pois o trabalho dos filhos era necessário para a sobrevivência da família; a maioria originária da zona rural; a concepção dos pais de que mulheres não precisavam ou não deveriam estudar.

Em concordância com as vivências acima apontadas, a pesquisa do mestrado (Soares, 2020) também destaca a infância e a adolescência desses educandos como um período marcado pelo trabalho na lavoura e a impossibilidade de estudar pela vida difícil, traçando as semelhanças das suas origens e histórias de vida. Nesse sentido, com amparo em uma perspectiva que considera as relações entre memória e história, sendo a memória um trabalho

do indivíduo, mas sempre construída em grupo, é que enxergamos o predomínio do social sobre o individual nas memórias dos educandos da EJA, uma vez que os fenômenos sociológicos são capazes de modificar os fenômenos ditos psicológicos, como “a percepção, a consciência e a memória” (Bosi, 1994, p. 53).

As frequentes lembranças dos gêneros de tradição oral que marcaram a infância desses educandos deixam transparecer que as referências pessoais se entrelaçam com as experiências de cada leitura e contação, compondo um espaço simbólico que é reconfigurado pela própria subjetividade.

Segundo Rouxel (2012, p. 18), “de forma mais imediata, o texto é lido em relação a outros objetos culturais e à experiência vivida — presente ou passada — do leitor. A leitura interpela ou se conforma à experiência de mundo do leitor”. Essa interleitura faz referência à trama de relações que o leitor é capaz de estabelecer entre os textos, e, ainda que determinado texto não forneça de modo explícito essa ligação, é capaz de suscitar um canto ou caso adormecido. São esses ecos que permitem uma significação mais complexa, amplificada de cada evento.

As recorrentes lembranças dos contos, causos, ladainhas, rezas, cantigas e anedotas, notadamente marcadas pelo afeto, nos remetem ao conceito de “bibliotecas interiores” proposto por Pierre Bayard:

Poderíamos chamar de *biblioteca interior* esse conjunto de livros — subconjunto da biblioteca coletiva que habita em todos nós — sobre o qual toda personalidade se constrói, conjunto que organiza em seguida sua relação com os textos e os outros. Uma biblioteca onde certamente figuram determinados títulos precisos, mas que é sobretudo constituída [...] de fragmentos de livros esquecidos e de livros imaginários através dos quais apreendemos o mundo (Bayard, 2007, p. 95).

Ao ampliarmos o conceito de biblioteca interior, compreendemos que ele abrange não somente os textos vinculados ao livro físico, mas também os de tradição oral. Textos esses que foram interiorizados pelo sujeito em algum momento da vida, compondo um acervo que é revisitado para a formação da sua própria identidade, servindo como uma espécie de ponte entre as outras pessoas, outras leituras, tendo como base o afeto.

Segundo Rouxel (2012, p. 19), “essa é a versão interiorizada da cultura literária, um conjunto limitado e móvel de dados concretos e imaginários,

marcados pela singularidade do sujeito e dando-lhe forma ao mesmo tempo”. Assim, ao longo da vida o educando poderá recorrer a este acervo, uma vez que ele é constituído não pela materialidade do texto em si, mas como bem nos diz Bayard (2007), a base dessa biblioteca se firma pelas relações construídas, ou seja, o que sobressai para o educando da EJA adentrar esse espaço íntimo é “quem cantou determinada cantiga”, “a entonação da voz de quem cantava e/ou contava”, “em que momento da vida teve contato com determinado texto”, “como se deu o contato com o texto”. O enlace afetivo é o formador dessa biblioteca.

A partir desse fértil repertório de causos e lendas brasileiras, os educandos mencionaram as características dos pássaros, constituindo um compêndio oral sobre nomes, cores e cantos, até chegarem às crenças populares transmitidas de geração em geração, como o canto da coruja “que avisou a morte do pai”; as premonições e melancolia sentidas nas madrugadas em que se ouvia o canto do urutau e os significados dos sonhos.

Esse conhecimento dos educandos da EJA nos remete à experiência de Freire (1986) com a alfabetização de adultos e bibliotecas populares, demonstrando o quanto a linguagem popular é imensamente rica. Dentre as possibilidades de trabalho que podem ser desenvolvidas pelo educador, inclusive, com experiências que autor conheceu na Tanzânia e Guiné-Bissau⁶¹, está o levantamento de histórias, em que os mais velhos vão fixando os momentos da sua história comum, formando um acervo como parte viva da História da área.

Vale ressaltar que esses espaços de valorização do repertório dos estudantes impulsionam uma mudança de posição subjetiva, sobretudo na EJA. Os educandos da modalidade chegam aos bancos escolares com histórias de fracasso acadêmico, com uma certa rotulagem de fragilidade perante os segmentos regulares da educação e seus professores. A autoimagem do educando da EJA, quando se apropria desse espaço de fala, se altera, porque ele se desloca simbolicamente. Isso faz toda a diferença nas posições para aprender e se colocar como efetivo sujeito que aprende.

⁶¹ Guiné-Bissau é um país africano que foi colônia de Portugal até o ano de 1974. Com a independência, o governo tomou várias medidas com a finalidade de reformar o sistema de ensino, uma vez que o país apresentava alto índice de pessoas consideradas analfabetas. Neste contexto, Paulo Freire é convidado para prestar consultoria para implementação da Campanha Nacional de Alfabetização.

Como exemplo desse rico conhecimento trazido pelos mais velhos, Freire (1986, p. 39) menciona estórias populares famosas, como a “do ‘doidinho’ da vila, com sua importância social, das superstições, das crendices, das plantas medicinais, da figura de algum doutor médico, da de curandeiras e comadres, da de poetas do povo”. Com a experiência do nosso projeto na EJA, constatamos o quanto esse acervo é vasto e sem um esgotamento, pois sempre irá acrescentar algo enriquecedor que poderá ser agregado ao processo de ensino e aprendizagem, como as crenças populares relacionadas aos pássaros descritas nesse encontro.

É interessante destacarmos a frequência com que as crianças (na faixa etária dos sete aos onze anos de idade, netas e netos dos educandos) intervêm, acrescentando algo que já ouviram ou colocando alguma pergunta, que prontamente era respondida pelos contadores, mas sempre deixando uma “pequena ponta do fio solta”, sem soluções concretas para as indagações, de modo que os pequenos se colocassem em uma aparente reflexão e com olhares compenetrados naqueles que apresentavam o desconhecido.

Bajard (2014) afirma que o reconto é uma forma do homem descobrir o mundo, um dos aspectos que permitem caracterizar a espécie humana (*homo sapiens*), já que o reino animal não conhece as narrativas, não faz distinção entre tempo passado e presente. Contar e imaginar são, antes de qualquer coisa, elementos de organização e não simplesmente uma fuga do real, pois “a coerência interna do universo ficcional propõe significado para o caos do mundo real” (Bajard, 2014, p. 28).

Essa composição quase orquestrada, em que um educando, um professor ou uma criança acrescentava a sua narrativa à do outro remete à metáfora, proposta por Petit (2019), da narrativa enquanto uma ponte que une. Neste tempo, em que a sociedade capitalista impede a lembrança, que usa o braço servil, mas recusa o conselho da guerra, da tecnologia e da burocracia que desmentem o bom senso do cidadão como bem destaca Bosi (1994), as lendas, os contos, os causos são oportunidades de partilha, diríamos até que são uma forma de enfrentar os imperativos que negam a existência desses educandos. Até a velhice (talvez sobretudo nela), as nossas vidas são tecidas por narrativas que conectam elementos descontínuos entre si, inclusive como uma forma de reconstruir o mundo.

Já caminhando para o encerramento da noite, os educandos contaram alguns casos de assombração e demonstraram reviver a mesma sensação do passado, evocando a presença de um corpo capaz de lembrar e sentir por meio da palavra: “*Parece que estou escutando a voz da minha mãe contando essa história*”; “*engraçado, contando esse caso, voltei até a sentir aquele medo de quando era criança*” (Registro no diário de campo, 27/06/2022).

Em nossas observações e registros no diário de campo, é recorrente os educandos da EJA, especialmente os idosos, evocarem lembranças da infância. Diríamos que quanto maior a idade, mais frequente é o retorno à infância. Bosi (1994, p. 83) afirma que “se o adulto não dispõe de tempo ou desejo para reconstruir a infância, o velho se curva sobre ela como os gregos sobre a idade de ouro”. Esse frequente regresso nos suscita dois questionamentos: por qual motivo os educandos idosos sentem tanta saudade e buscam reconstruir esse período da vida? Em que medida esse procedimento favorece suas vinculações com as práticas letradas e, assim, proporcionam o fortalecimento do desejo e do potencial de aprendizagem da escrita?

A primeira pergunta pode ser respondida a partir da hipótese levantada por Bosi (1994). A autora afirma que a infância e a adolescência, quando examinadas de modo crítico, são marcadas por injustiças, hostilidade habitual e aspirações truncadas, poucos tiveram a sua vocação verdadeira concluída nesse período da vida. Seria, então, uma comparação dos ideais de antes com os de agora, a partir das raízes de um desengano progressivo? Se há sofrimento nessas fases da vida, de onde vem a ternura pelos anos juvenis? A hipótese da autora é que, talvez, porque naquele período a fraqueza fosse uma força latente e em nós houvesse a origem de algo ainda a se alcançar. “Não havia ainda o constrangimento dos limites, nosso diálogo com os seres era aberto, infinito. A percepção era uma aventura; como um animal descuidado, brincávamos fora da jaula dos estereótipos” (Bosi, 1994, p. 83).

Em concordância, Montes (2020, p. 66-67) afirma que na infância as palavras são oferecidas como parte das coisas, demonstrando surgir dos corpos e das situações, ainda distantes do arbitrário e trivial são tratadas como “presenças vivas”. Aos poucos, elas vão seguindo a ordem do mundo convencional, se distanciando dos corpos, tornando-se independentes do “aqui e agora”. No entanto, as palavras nos possibilitam a espera e a esperança, como

uma “rede de pescador” com a qual podemos apanhar o passado já transcorrido e o futuro que ainda não se alcança.

Ainda que a infância tenha sido marcada por interditos e episódios tristes, para os idosos da EJA ela significa um lugar de saudade, de melancolia, prevalecendo o desejo de regresso. Por isso é frequente afirmarem: “*Era uma época difícil, mas éramos tão felizes*”. O enlace entre desejo e memória está vinculado ao trabalho de recriar aquele período da vida com a experiência que se tem hoje, adquirida com o tempo no decorrer dos anos. Talvez aquela força pulsante da infância que não se intimidava diante das fronteiras (Bosi, 1994) seja restabelecida agora.

A nossa hipótese para responder ao segundo questionamento anteriormente exposto, é que, como a criança, a pessoa idosa não se constrange com limites supostamente impostos, por isso, o reencontro do sujeito de hoje com a criança que se foi pode significar alcançar algo da ordem do desejo e que havia ficado para trás, como aprender a ler e escrever.

Ao recontarem histórias, os educandos são capazes de escutar a entonação de uma voz familiar do passado, sentir aquela inquietude na barriga ou o coração acelerado, como quando crianças. Ainda que a lembrança seja uma imagem construída a partir dos materiais que estão disponíveis no agora, no conjunto das representações atuais, sem que seja possível a percepção exata ou a mesma imagem experimentada na infância, a arte de narrar traz as lembranças desse corpo movido a sensações.

Desse modo, os educandos investiram-se nos recontos por meio da corporalidade, oferecendo indícios de aspectos subjetivos, como: o silêncio, as pausas, a entonação de determinada palavra, o gesto com a cabeça demonstrando concordância, a postura corporal que se alterava ao ouvir algo de que (aparentemente) discordava, o fechar de olhos ao recontar algo com que tenha envolvimento pessoal, o levantar a cabeça e olhar para cima ao mencionar os seus antepassados, o riso discreto que revelava a lembrança de algo não compartilhado com o grupo, os pés que ofereciam o ritmo da narrativa contada.

Segundo Zumthor (2007, p. 23), “o corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos”, a materialização daquilo que é próprio de cada ser, é a realidade vivida e que determina a nossa relação com o mundo. Para além de um conjunto de tecidos e órgãos, o corpo é o suporte da vida psíquica e que

também reflete a pressão do meio social, institucional e jurídico. Essa subjetividade expressa pelo corpo pode ser observada por meio dos registros no diário de campo em período anterior ao início desta pesquisa, mas que com ela se relaciona, como podemos ler:

O educando Bernardo participa de todos os encontros, no entanto, nunca se manifesta verbalmente, escuta a leitura ou contação com a cabeça abaixada, somente no momento da roda de conversa é que eventualmente levanta a cabeça e lança o olhar para quem está com a palavra (Registro no diário de campo, 18/03/2018).

Hoje observei a mudança na postura corporal do educando Bernardo, já escuta as leituras e contações com a cabeça erguida, por vezes lança o olhar para o alto, como se estivesse a refletir sobre determinada passagem do texto, depois, se manifesta verbalmente na roda de conversa (Registro no diário de campo, 29/10/2018).

Os corpos dos sujeitos que estão à margem da sociedade são alvos certos de todas as agências que detêm o poder, na tentativa de um silenciamento (que se distingue do silêncio) e submissão. Os corpos dos considerados socialmente miseráveis, que sentem o peso que se arrasta entre leis, preconceitos e fatos que designamos de civilização⁶², encontram na leitura literária, na contação de histórias, no reconto e nas artes afins, o espaço para o simbólico, capaz de se expressarem por meio do movimento, do gesto, do olhar, da postura. Um corpo que reconhece o peso da sua historicidade, que transgredir as normas, que sente e pensa.

Nesse sentido, ao discorrer mais especificamente sobre o empenho do corpo na performance, Zumthor (2007) afirma que o sentido encontrado pelo leitor no texto poético não se reduz à codificação de signos analisáveis, mas provém de um processo indecomponível de cada ser, que está estritamente vinculado ao corpo e suas sensações, pois é o corpo que nos oferece a medida e as dimensões do mundo:

*É por isto que o texto poético *significa* o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do*

⁶² Referência à obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo (2014).

tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que objeto de um discurso informativo (Zumthor, 2007, p. 77-78).

O corpo tem em si algo de insubmisso e é por meio dele que experienciamos o mundo. É graças ao corpo que compreendemos e sentimos tudo que foge da racionalidade, do dizível e mensurável, o que torna difícil (talvez um paradoxo) sua descrição para além dos aspectos biológicos. Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a Zumthor (2007, p. 78) ao afirmar que “ora, não somente o conhecimento se faz pelo corpo, mas ele é, em seu princípio, conhecimento do corpo”.

No que se refere à oralidade, assim como na “I Noite de Contos e Causos”, observamos nesse evento um vasto repertório de textos orais, que, muitas vezes, o educando da EJA tenta “apagar” ao chegar na escola, possivelmente como consequência de diversos fatores, como a própria institucionalização do ensino, ao estabelecer uma grande divisão entre oralidade e escrita, sendo esta última considerada como retentora de todas as qualidades, progresso e ascensão. Essa tentativa de apagamento é também um reflexo da sociedade e suas elites, que, historicamente, invisibilizaram, ao longo das décadas, o conhecimento desse educando, com a intenção de apagar a sua identidade e de desmobilizá-lo de seu pertencimento.

Ao tratar as crenças da escrita, Gnerre (2009) afirma que o “mito da alfabetização”⁶³, compartilhado pela maioria (ou a totalidade) dos governos, tanto de países em desenvolvimento como de países desenvolvidos, e pela própria UNESCO, faz parte de uma perspectiva que enxerga a alfabetização como elemento central para o processo de modernização dos cidadãos. Assim, “a alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento “pré-industrial”, se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização”, ou seja, que cooperassem com os interesses do Estado, especialmente no que se refere ao fornecimento de mão de obra (Gnerre, 2009, p. 44-45).

⁶³ O termo utilizado por Gnerre (2009) tem um sentido muito próximo do “mito do letramento” proposto por Graff (2016). Conforme citado anteriormente, ambos partem de concepções acrílicas que superestimam a cultura escrita.

No entanto, ainda que essa tentativa de apagamento seja frequente, uma vez que esse educando não sente liberdade para expressar a sua palavra em diálogo com os conhecimentos escolarizados, observamos que ela não se concretiza na EJA, pois os textos orais emergem com uma força capaz de superar os ditames que os silenciam. É recorrente nos eventos de leitura e contação de histórias os educandos entoarem uma cantiga de trabalho ou uma ladainha, um conto ou caso da cultura popular ou proporcionar risos com alguma anedota inesperada. As palavras demonstram urgência em serem compartilhadas e o corpo as entoa para todos ouvirem.

Nesse sentido, Gnerre (2009) destaca um problema central no processo de alfabetização de crianças e também de adultos: a ausência ou redução dos momentos e instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita. Belintane (2017) também enfatiza a falta da corporalidade e seus reflexos na aprendizagem da leitura e escrita, o que, segundo o autor, perpassa a formação docente, pois são frequentes as dificuldades encontradas pelos professores no que se refere a narrativas orais. As pesquisas mostram que são poucos os que estão preparados para contar uma história sem usar o apoio de outros recursos, além da voz e da memória. Além disso, há uma grande lacuna de entendimento quando se trata de corporalidade e leitura em voz alta, por exemplo, muitas vezes compreendidas erroneamente como práticas equivalentes, sem o reconhecimento das suas distinções e da relevância de cada uma no contexto escolar.

Uma vez negligenciado o espaço da mediação entre oralidade e escrita, o processo de alfabetização que já é essencialmente difícil, se torna ainda mais complexo. Assim, Gnerre (2009) propõe algumas práticas que visam ao fortalecimento dessa mediação:

Temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral. Todas estas, e outras, seriam práticas necessárias para fortalecer ou até mesmo instituir a fase da mediação entre oralidade e escrita (Gnerre, 2009, p. 61).

Ainda segundo o autor, repensar a riqueza da oralidade inclui repensar o nosso mundo grafocêntrico e na proporção em que oferecemos espaço criativo para as práticas orais, receberemos resultados criativos na escrita, uma vez que os educandos sentem maior confiança na expressão dos seus próprios pensamentos, possibilitando a circulação de suas produções.

Na EJA, essa relação entre oralidade e produção escrita é notoriamente observada. Na pesquisa do mestrado, por exemplo, evidenciamos resultados criativos na escrita a partir do trabalho com as práticas orais, como a produção de textos sem a exigência do professor, confirmando o desejo e a liberdade de expressão do próprio educando (Soares, 2020). Ao se estabelecer uma ligação entre o oral e o escrito, há o desprendimento dos preceitos que foram impostos historicamente a esses educandos, como a escrita somente de cópias e ditados, em sala de aula e enfileirados, sem a liberdade de criação e bloqueados por possíveis “erros” de ordem gramatical. Nesse sentido, é comum os educandos da modalidade demonstrarem, em um primeiro momento, certa aversão a tudo que se distancie desse modelo de escola e ensino, pois ele foi construído ideologicamente no seu imaginário por todas as agências detentoras de poder.

Se as pesquisas mostram que as crianças chegam à escola com um repertório bem defasado em relação à memória oral (Belintane, 2017), na EJA observamos que se dá o inverso, no entanto, isso precisa ser colocado em evidência por meio de um plano de ensino que conjugue esse repertório à aprendizagem de leitura e escrita. Com base nas experiências do projeto de leitura, em diálogo com as práticas realizadas pelos professores regentes em sala de aula, elencamos algumas propostas, como: prática de contação de histórias, especialmente de gêneros da tradição oral; eventos em que os educandos possam ser protagonistas para contar e cantar as narrativas presentes em suas memórias; possibilitar que os educandos realizem recontos e utilizem o corpo como suporte; escuta e prática de leitura em voz alta; produção de texto coletivo, tendo o professor como escriba da turma; contato com livros físicos; diálogo constante sobre livros, autores, leituras e histórias.

Retomando o evento ora focalizado, já caminhando para o seu encerramento, a educanda Cecília conversou apenas com a professora pesquisadora, enfatizando o quanto aquela noite foi prazerosa e que era muito bom ser ouvida, pois todas vezes que tentou contar suas histórias em casa não

conseguiu a atenção dos familiares. “*Sabe professora, a gente gosta de contar as nossas histórias, mas em casa eu já desisti, eles falam que é coisa inventada, às vezes até ri, mas aqui não, vocês gostam de ouvir, dão atenção*” (Registro no diário de campo, 27/06/2022).

Essa escuta e atenção referenciadas pela educanda são distintas das que muitas vezes são exercidas em sala de aula na relação professor-aluno, pois estão mais voltadas para o diálogo e menos para os ditames: a palavra não é prescrita, mas lugar de encontro. Conforme destaca Freire (1982), a dialogicidade, a ação e a reflexão estão presentes na palavra:

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, 1982, p. 92-93).

Ainda segundo Freire (1986, p. 30), um dos pontos característicos de uma visão crítica da alfabetização é o reconhecimento de que não estamos sozinhos no mundo; a partir dessa constatação evidente, o educador deve reconhecer nos educandos “o direito de dizer a sua palavra”, o que corresponde “escutá-los corretamente”, com a convicção de quem cumpre um dever e não um favor com a intenção de algo em troca. Essa escuta é, na verdade, uma forma de “*falar com eles*”, já que “falar a eles” seria uma maneira de não ouvi-los.

Ainda sobre a fala da educanda Cecília, é interessante destacarmos a importância, enquanto educadores, pesquisadores e equipe escolar, de colocarmos em evidência o conhecimento do educando da EJA, especialmente a riqueza do seu repertório oral, inclusive como uma forma de combater a autodesvalia, observada na investigação do mestrado (Soares, 2020) e também presente nos discursos dos educandos participantes desta pesquisa: “*Eu não sei nada não, professora*”; “*Às vezes eu nem falo, as pessoas ri quando a gente fala*” (Registro no diário de campo, 22/06/2022); “*Escola não era pra pessoas como a gente*” (Registro no diário de campo, 10/08/2022).

A autodesvalia é uma das características dos oprimidos, consequência da introjeção de como os opressores os enxergam, pois de tanto ouvirem que nada sabem, “que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’ [...]. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais” (Freire, 1982, p. 54).

Nesse sentido, a escola enquanto espaço dialógico, *do* e *para* o povo, deve favorecer a prática de eventos que fortaleçam os laços sociais e o vasto repertório dos educandos da EJA. Eventos como a “II Noite de Contos e Causos” podem oferecer importantes indícios para o professor que atua na modalidade, uma vez que possibilitam que o educando lance a sua palavra de uma maneira única, sem se render aos ditames do meio escolar e às estruturas que muitas vezes os imobilizam.

7 REIVINDICAÇÃO POR UM ESPAÇO DE LEITURA PARA EJA

As bibliotecas só aparentemente são casas sossegadas. O sossego das bibliotecas é a ingenuidade dos ignorantes e dos incautos. Porque elas são como festas ou batalhas contínuas e soam canções ou trombetas a cada instante (Vater Hugo Mãe, 2018, p. 83-84).

Todo adulto que teve a oportunidade de ler livros na infância, ao se reportar a essas vivências, poderá (re)criar imagens das ilustrações que mais lhe afetaram, recitar alguma passagem ou fala de algum personagem que permaneceu viva na memória, descrever com certo detalhe a capa do livro repetidas vezes aberto, assim como reconstruir o espaço físico onde a leitura se concretizava. O espaço físico da leitura, especialmente quando somos crianças, não é feito apenas do concreto, mas sobretudo do simbólico, onde nos refugiamos e somos protegidos: um esconderijo que pode ser uma cabana improvisada, embaixo de uma escada, atrás de uma porta ou à sombra de alguma árvore, como o Drummond⁶⁴ menino entre as mangueiras, ao ler *Robinson Crusóé*.

Mesmo o adulto que na infância não teve contato com a materialidade dos livros, ao reviver as histórias contadas oralmente por alguém, revisita esse lugar — físico e simbólico, marcado pelo encontro, que pode ser ao redor de uma fogueira, para os que têm como origem o meio rural; sentado na cama ou deitado em uma rede, convocando a chegada do sono; quem sabe de longe, acompanhando os passos do adulto, que preenche o ambiente com alguma história cantada enquanto executa alguma tarefa. Algo importante nessas experiências é a relação do corpo com o espaço físico, um corpo que se aconchega, que ocupa, que se esconde, que abaixa, que se levanta, que elabora uma noção espaço-temporal de proximidade, distância e direção ao se posicionar de diferentes maneiras no ato da leitura ou escuta.

Até aqui, recorremos a experiências não institucionalizadas, mas na escola, qual é o espaço físico reservado para a leitura? Atualmente existem diversas propostas, principalmente voltadas para as crianças, nomeadas de acordo com a própria representação do espaço, como “cantinhos da leitura”, que

⁶⁴ Referência ao poema *Infância* de Carlos Drummond de Andrade (2013).

podem compreender espaços pequenos na própria sala de aula; “acervos móveis”, que se deslocam até os leitores por meio de algum objeto como caixas ou carrinhos; “espaços alternativos”, com livros disponibilizados temporariamente em algum espaço da escola, como no pátio, em árvores ou corredores, “sacolas literárias”, em que o aluno leva o livro para casa. No entanto, o espaço historicamente instituído como aquele organizado e reservado para leitura é a biblioteca.

Ao percorrer a história da leitura e adentrar o surgimento das bibliotecas, Silva (2009) explica que é a partir da obrigatoriedade da escola que o livro passa a ser um dos principais objetos culturais do século XVIII, impulsionando o advento das bibliotecas na Inglaterra. Alguns marcos que caracterizaram esse período, como as revoluções cultural e industrial e o paulatino acesso à escola por parte da população, transformaram o entendimento sobre para quem deveria se destinar a leitura. Antes tida como privilégio das classes dominantes, passa a ser vista como um direito de todos, o que corroborou para a expansão das bibliotecas públicas na Europa.

Na conjuntura histórica de nosso país, a possibilidade de implementação de bibliotecas só começou a surgir a partir da segunda metade do século XVIII, sob influência das transformações ocorridas na Europa. Ainda de acordo com Silva (2009), do período que marca a chegada dos portugueses em terras brasileiras até o século XVIII, o acesso à escola era restrito a poucas pessoas e havia a proibição da tipografia na colônia, fatores que foram decisivos para a não promoção do livro e da leitura. O cenário brasileiro sofre mudanças mais concretas somente com a vinda da família real, no século XIX, e a possibilidade de impressão. É nesse período que há, especialmente nas maiores cidades do país, a inauguração de espaços destinados à leitura, como nas livrarias, até a estruturação de bibliotecas.

Em um cenário mais recente, o Decreto nº. 520, de 1992, cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) e, dentre os seus principais objetivos, estão o incentivo e a implementação de serviços bibliotecários em todo território nacional, o incentivo à criação de bibliotecas públicas ou bibliotecas comunitárias de uso público e a consolidação de parcerias com vistas à promoção da leitura

(Brasil, 1992). De acordo com os dados do SNBP⁶⁵, entre o período de 2015 a 2020, o Brasil perdeu quase 800 bibliotecas públicas, atualmente o país conta com 4.639, a maior parte localizada na região sul, que contabiliza 1.149 bibliotecas; já o menor número está na região norte, com 282 bibliotecas.

No que se refere especificamente à biblioteca escolar, a Lei nº. 14.837, de 8 de abril de 2024, altera a Lei nº. 12.244, modificando a definição de biblioteca escolar e criando o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Dentre os objetivos propostos pela nova lei está o de incentivar a implantação de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do país, bem como favorecer ações dos sistemas estaduais e municipais de ensino para que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas (Brasil, 2024b).

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), de âmbito nacional e com o objetivo de avaliar o comportamento do leitor brasileiro, passou a realizar, a partir de 2019, o *Retrato da Leitura em Bibliotecas Escolares*⁶⁶, com o objetivo de orientar políticas, investimentos e programas voltados às bibliotecas escolares. Na única versão disponível da pesquisa, realizada em 2018 e publicada no ano de 2019, conclui-se que há uma relação entre melhor desempenho em Língua Portuguesa com o funcionamento das bibliotecas nas escolas. A pesquisa destaca o impacto da presença de um professor que se envolva em atividades de leitura e incentive os alunos a frequentarem o espaço da biblioteca.

Todavia, em um levantamento realizado pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil — ATRICON (2024), com base nos dados do Censo Escolar de 2022, constata-se que a presença de bibliotecas escolares não é uma realidade na maior parte das instituições do país, já que a cada 10 escolas públicas brasileiras, apenas três contam com uma biblioteca. Em relação aos alunos matriculados em escolas públicas, por etapas de ensino, 51% do Ensino Fundamental, equivalente a mais de 11 milhões de alunos, estão em

⁶⁵ Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/bibliotecaspublicas/>

⁶⁶ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/retratos-da-leitura-em-bibliotecas-escolares/>

escolas que não possuem uma biblioteca. Quando se trata das redes municipais, os números são ainda mais preocupantes, já que 77%, o que representa mais de 83 mil escolas municipais, não possuem bibliotecas. Considerando as escolas que possuem uma biblioteca no segmento, 61% não possuem um bibliotecário. No Município de Londrina, por exemplo, não contamos com bibliotecas e nem bibliotecários nas escolas, mas com salas de leitura e professores que realizam a mediação.

Ao realizarem um percurso sobre a história das bibliotecas escolares no Município de Londrina, Silva e Araújo (2014, p. 11) explicam que somente nas décadas de 1970 e 1980 é que começaram a surgir as bibliotecas escolares, inicialmente administradas pela Biblioteca Pública Municipal, criada no ano de 1940 e passou a estar disponível para a população londrinense somente no ano de 1951. Ao final da década de 90, contávamos com 56 bibliotecas escolares, em diferentes bairros do Município. Até o primeiro semestre do ano de 2001, as bibliotecas escolares atingiam a marca de “68.908 atendimentos ao público; 23.368 empréstimos de livros; possuíam 14.081 livros cadastrados e o acervo total era composto de 140.499 títulos”. Embora as estatísticas sejam expressivas, os autores destacam uma problemática vivenciada nesse período:

As bibliotecas das escolas eram vistas por muitos, como lugar de castigo, as instalações físicas não eram as melhores e os profissionais que atuavam geralmente eram professores e estes não recebiam capacitação voltada para atuação, como mediadores da leitura, do livro e da literatura. A biblioteca não estava inserida no contexto pedagógico da escola e não atuava ativamente na promoção da leitura (Silva; Araújo, 2014, p. 11).

A biblioteca projetada como um lugar contrário ao potencial de vivacidade que a escola emana (ou deveria emanar), reservado a obrigatoriedades e ao controle dos corpos, não é algo excepcional e restrito a um contexto local. Em suas viagens e pesquisas, Petit (2019) encontra experiências negativas relacionadas à biblioteca. No Brasil e na Argentina, por exemplo, os alunos relatam que o espaço é reservado para punições, os livros guardados em armários e trancados à chave. Nesse sentido, fica evidente a importância do processo formativo não somente dos profissionais que irão atuar nas bibliotecas escolares, mas de toda a comunidade escolar, como gestores,

coordenadores e professores, já que frequentemente trazem uma visão equivocada do que é uma biblioteca.

Um importante documento no fomento à leitura e formação de mediadores em nível municipal é a Lei nº. 11.535, de 2012, que, ao dispor sobre o Sistema Municipal de Cultura de Londrina, discorre sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Bibliotecas, Livro, Leitura e Literatura (SMBLLL). Embora voltado de modo mais específico para as bibliotecas públicas, traz reflexos no sistema escolar. Ao tratar dos objetivos do Sistema, promulga-se o fomento à leitura e formação de mediadores, em atuação na formação de novos leitores; a democratização do acesso e garantia de apoio às bibliotecas de acesso público; a valorização da leitura, no reconhecimento do valor social e cultural do livro, como um bem público que deve ser preservado como direito de cidadania (Londrina, 2012).

Ainda no contexto da rede de ensino municipal, um importante projeto de leitura implementado a partir das pesquisas do professor Rovilson da Silva, é o “Bibliotecas escolares: palavras andantes”, aprovado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2002. Até então, não havia nenhuma proposta estruturada voltada para a leitura e formação de mediadores. Dentre os objetivos iniciais do projeto encontram-se a promoção de encontros mensais de estudos abrangendo temáticas direcionadas para leitura, literatura, criança e biblioteca escolar; o fomento da leitura, sobretudo a literária; a visita e o assessoramento pedagógico às bibliotecas escolares; o incentivo da utilização da biblioteca escolar e a sistematização das práticas desenvolvidas nas bibliotecas das escolas (Silva, 2009, p. 72-73).

As Diretrizes Curriculares do Município nomeiam o projeto como “Palavras andantes” e, ao invés de bibliotecas, são designadas “salas e leitura”, considerando que a rede municipal não dispõe do profissional habilitado para atuar em bibliotecas, o bibliotecário. O documento esclarece que as ações de promoção de leitura contempladas no projeto são organizadas a partir de cinco elementos integrados e concomitantes: “Sala de leitura, acervo, empréstimo, hora do conto e professor mediador de leitura” (Londrina, 2016, p. 322), sendo todas as unidades escolares incumbidas na indicação de um professor para atuar como mediador de leitura por meio do projeto. As práticas do professor mediador estão organizadas em semanas intercaladas, a primeira, com a

contação de histórias, envolvendo conversa e reflexão junto aos alunos; e a segunda, com promoção de leituras dirigidas e empréstimos de livros.

É relevante destacarmos que o projeto de leitura implementado na rede municipal de ensino de Londrina não se estende aos educandos da EJA. A Secretaria de Educação do Município não dispõe de nenhum projeto de leitura voltado para a modalidade. Outro ponto que nos chama a atenção é que as Diretrizes Curriculares (Londrina, 2016) ressaltam que o professor mediador de leitura deverá auxiliar as unidades em outras demandas que compõem a organização da escola, como na substituição de professores e no atendimento de alunos com dificuldades. Diante de uma rede de ensino com expressiva falta de professores⁶⁷, o impacto na mediação da leitura é nítido, uma vez que o professor que desempenharia essa função, acaba suprimindo outras necessidades emergentes na escola.

Considerando que uma das premissas elementares no contexto escolar é cumprir com a garantia de atendimento e aprendizagem de todos os alunos, na primeira carência de um professor regente em sala de aula ou de atendimento a um aluno em suas necessidades individualizadas, o professor mediador de leitura seria remanejado. Nesse sentido, defendemos que o caminho para não só resolver tal impasse, mas também elevar a qualidade das práticas que envolvem a leitura na escola, seria a realização de concursos e contratação do profissional bibliotecário para atuar nas bibliotecas escolares, visando à promoção de ações colaborativas junto aos professores e à comunidade escolar.

A Lei nº. 14.837, de 2024, promulga que o processo de universalização das bibliotecas escolares será realizado mediante a observância das leis que dispõem sobre o exercício da profissão do bibliotecário (Brasil, 2024b). Já a Resolução nº. 220/2020, ao dispor sobre os parâmetros adotados para a estruturação e funcionamento das bibliotecas escolares estabelece que os profissionais responsáveis pela administração das bibliotecas nas escolas são os bacharéis em Biblioteconomia, devidamente registrados em seu órgão de classe. Ademais, a Resolução prevê a adoção de horários de atendimento que contemplem toda a comunidade escolar (Conselho Federal de Biblioteconomia,

⁶⁷ “Prefeitura tem déficit de 3,6 mil servidores, Sindserv cobra contratações e licenças prêmio”. Disponível em: <https://portalverdade.com.br/prefeitura-de-londrina-tem-deficit-de-36-mil-servidores-sindserv-cobra-novas-contratacoes-e-pagamento-de-licencas-premio/>

2020), ou seja, também os educandos da EJA, que frequentemente estudam no período noturno.

Um documento didático neste sentido é *A Biblioteca escolar*, elaborado pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (2023). Além de especificar os parâmetros de estruturação e funcionamento que configuram uma biblioteca escolar, orienta gestores quanto à relevância deste espaço e destaca as principais atividades desenvolvidas pelo bibliotecário no contexto escolar:

Organizar o acervo físico e digital da Biblioteca; auxiliar os alunos nas atividades e pesquisas escolares, colaborando com as ações e os objetivos pedagógicos da escola; atuar em parceria com os professores nos projetos de ensino-aprendizagem; criar clubes de leitura e realizar contação de histórias; divulgar os serviços, projetos e ações da Biblioteca para a comunidade escolar; supervisionar a equipe de trabalho que atua na Biblioteca, como estagiários, auxiliares, assistentes e professores; ministrar oficinas e atividades para desenvolver as habilidades e a criatividade dos estudantes; realizar projetos em parceria com os professores, escritores e artistas [...] (Conselho Federal de Biblioteconomia, 2023, p. 17).

Legalmente, para que as escolas possam dispor de uma biblioteca escolar, é necessário seguir os parâmetros oficiais de estruturação e funcionamento, assim como ter o bibliotecário para atuação. Embora distante da realidade, seguramente é o propósito de todos os agentes engajados na promoção da leitura. Enquanto a efetivação das bibliotecas nas escolas não se materializa, uma postura diligente deve ser assumida pelos envolvidos no fomento à leitura, buscando estratégias para idealização de espaços que promovam o encontro dos educandos com os livros.

A partir da reivindicação dos educandos da EJA por uma biblioteca, um espaço que os reconhecesse como jovens, adultos e idosos, e não como crianças, é que passamos a dialogar junto à gestão escolar sobre quais seriam as possibilidades de implementar um espaço de leitura para a modalidade. O primeiro passo, nesse sentido, foi analisar os livros disponíveis na escola e realizar uma seleção dos que poderiam incorporar o acervo destinado à EJA. Como critério, optamos por obras indicadas no PNLD-EJA de anos anteriores, que estavam agrupadas com as obras destinadas ao público infantil — sem que os próprios professores da EJA soubessem da existência do material —, bem

como a seleção de gêneros variados, como poema, cordel, conto, fábula e lendas.

O passo seguinte seria pensarmos o espaço físico para dispor o acervo destinado à modalidade. Diante da impossibilidade de termos uma sala que pudéssemos transformar em um espaço de leitura da EJA, começamos a buscar soluções, sendo a organização de uma geladeira, disposta no corredor das salas onde acontecem as aulas na modalidade, a opção encontrada mais adequada. Ainda que a geladeira atendesse ao objetivo de armazenar o acervo selecionado, possibilitando o contato, a leitura e o empréstimo dos livros, poderíamos chamá-la de biblioteca?

De acordo com as normativas que elucidamos anteriormente, evidentemente a geladeira não pode ser nomeada como uma biblioteca. No entanto, para refletirmos sobre as funções de uma biblioteca, recorreremos à pesquisa de Lima (2023b, p. 32), que ao entrevistar a coordenadora de uma Biblioteca Comunitária na cidade de Buenos Aires, alcança o entendimento de que a biblioteca é o “lugar da leitura e do leitor e não propriamente dos livros”, sendo o humano e a sua capacidade de mobilizar as dinâmicas do contato com os livros e todas as ações que mobilizam a cultura literária, o verdadeiro sustentáculo da leitura. Dessarte, mais do que qualquer materialidade, como paredes e prateleiras, a biblioteca é o espaço onde a leitura pode ser sustentada, “o lugar do público, antes de ser o lugar das coleções” (Petit, 2019, p. 197).

Em consonância com o exposto pelas autoras está a realidade posta na escola onde a presente pesquisa foi desenvolvida, já que dispõe de uma sala aconchegante e paramentada, com estantes de livros, mesas e cadeiras, toda uma mobília voltada para a infância. No entanto, a leitura dos educandos da EJA não pôde ser amparada naquele espaço físico. A leitura não se efetiva e o espaço não cumpre para os jovens, adultos e idosos o seu papel centralizador de lugar onde se lê.

Em entrevista, o professor da modalidade, que hoje leciona em outra unidade escolar da rede municipal, relata a existência de uma sala de leitura, mas que ela permanece fechada, sendo necessário os professores realizarem um pedido para ter acesso ao espaço, e que os empréstimos de livros podem ser realizados somente no dia e no horário que a coordenação pedagógica está presente. Segundo o professor João, não existe nada institucionalizado voltado

para espaços de leitura na EJA. Os livros presentes nas salas de leitura são, na grande maioria, voltados para literatura infantil, ficando a cargo de cada educador da modalidade planejar o espaço de leitura e realizar a seleção dos livros para os educandos.

O espaço da leitura deve acolher os corpos dos educandos da EJA não só de maneira física, mas principalmente simbólica, no sentido de considerar que para esse alunato, o “abrigo seguro da leitura” na escola já não é mais aquele repleto de bonecos, fantoches e cores vibrantes, mas onde as identidades do adulto trabalhador, do jovem excluído do sistema de ensino ou do idoso com percurso de vida tão singular, sejam reconhecidas. Historicamente, a importância de não considerar práticas pueris como compatíveis para os educandos da EJA parece ter sido superada, no entanto, isso não se aplica quando se trata da promoção de espaços de leitura na escola.

Em sua pesquisa, ao acompanhar o cotidiano didático dos educandos da EJA fase I, Netzel (2021) também observa que normalmente a biblioteca da escola permanecia fechada no período noturno, considerando que não havia atendente específico no horário de aula da modalidade. Caso os professores desejassem utilizar a biblioteca, era necessário um agendamento prévio, assim como abrir, fechar e organizar o espaço. Outro ponto relevante destacado pela pesquisadora, que também constatamos em nossa pesquisa, é o incômodo de uma das educandas com o ambiente designado para leitura.

O espaço de leitura da EJA deve ser acolhedor, onde o adulto possa se sentar — talvez pela primeira vez no dia, depois de uma exaustiva jornada de trabalho —, e quem sabe iniciar uma leitura silenciosa, soletrando algumas palavras baixinho. Pode ser que o educando jovem se sinta atraído por alguma capa e inicie uma leitura ali, em voz alta, em pé mesmo, e, ainda que não siga a ordem linear das páginas, talvez em algum momento levante a cabeça para o alto pensativo e demonstre desejo em compartilhar o livro com os colegas da classe. A pessoa idosa, sem nenhuma prescrição imposta, pode escolher um livro e com as mãos, já tão marcadas pelo tempo, apreciar os detalhes do trabalho gráfico e realizar uma leitura atenta. Todos os exemplos elaborados, a partir de experiências na EJA, evidenciam as singularidades de um espaço de leitura pensado para a modalidade.

Nesse sentido, o planejamento e a concretização da geladeira com livros mobilizaram vários agentes da escola onde a pesquisa se desenvolveu, como as colaboradoras da cozinha, que disponibilizaram a geladeira sem uso; a direção da escola que se mobilizou para conseguir os materiais para a reparação do eletrodoméstico, de acordo com a identidade do grupo de educandos; o funcionário da escola que realizou todo trabalho de pintura, iluminação e personalização do espaço, envolvendo-se de maneira ativa no processo criativo.

A inauguração da geladeira aconteceu em 28/10/2024 e contou com a participação dos professores e educandos já integrantes do projeto, do coordenador pedagógico da modalidade, da vice-diretora e de educandos novos que haviam se matriculado na EJA há poucos meses. Naquela ocasião, considerando o nome escolhido para o nosso espaço — Carolina Maria de Jesus —, realizamos a releitura de um registro do diário de *Quarto de Despejo*, também como uma forma de apresentarmos a autora aos novos educandos. Na roda de conversa, os veteranos reafirmaram o impacto da trajetória e da obra de Carolina em seus processos formativos como leitores, assim como a importância de um espaço de leitura voltado para a modalidade, como podemos observar na fala de Gabriela:

Que bom ter um lugar pra gente. Eu já vi lá, fiquei encantada, deu até vontade de sentar e pegar um livro. Mesmo pra gente que ainda não sabe ler, é tão gostoso pegar o livro, ver as figuras, tentar entender a história, ir treinando a leitura [...]. As histórias faz a gente imaginar. A professora disse que a gente ainda vai poder emprestar livro e levar pra casa, que coisa boa (Registro no diário de campo, 28/10/2024).

O discurso da educanda confirma o prazer em ter um espaço que promova o contato com o livro. Mesmo para quem ainda não tem o domínio da leitura e escrita, o espaço representa o estreitamento de vínculos com as obras literárias, que antes mesmo da sua inauguração, já emanava uma fuga do real, certo encantamento. Ademais, levar o livro para casa, ter um contato físico mais duradouro com a sua materialidade, realizar possíveis releituras, navegar pelo texto de modos diversos e até criar trocas intergeracionais podem significar a expansão da familiaridade com a cultura literária e o fortalecimento do *fió afetivo*, uma vez que ele é urdido nas intersubjetividades a partir do texto lido ou contado.

Imagem 6 — Inauguração do espaço de leitura Carolina Maria de Jesus



Fonte: registro da pesquisa de campo pela pesquisadora

O espaço de leitura da EJA surge a partir das demandas evocadas pelos educandos, e neste ponto se sustenta algo primordial, a escuta. As principais características elencadas pelo grupo como indispensáveis para um espaço de leitura destinado à modalidade foram levadas em consideração, como: livros e espaço não infantilizados; facilidade no acesso, de modo que pudessem manusear o acervo sem nenhum empecilho burocrático, como horários e dias específicos; possibilidade de empréstimos. As questões requeridas pelos educandos, embora aparentemente simples, constata uma concepção de biblioteca historicamente marcada pela rigidez, em que uma suposta organização do espaço se sobrepõe ao efetivo acesso ao livro e à promoção da leitura.

Nesse sentido, Lima (2023b, p. 32) afirma que boa parte do corpo diretivo das escolas demonstra não conceber a biblioteca como o lugar onde se lê, desconsiderando ou negando todas as dimensões físicas que essa atividade requer, desde a movimentação dos corpos pelo espaço até a liberdade de manuseio das obras, o que implica desgastar e rasurar as páginas do livro. “Nesse sentido, o ideal de uma biblioteca viva colide com um imaginário tradicional desse espaço [...]”.

Ainda que o corporativismo, a rotina e a ausência de informação enclausurem muitos profissionais, tornando as bibliotecas lugares intocáveis, inacessíveis e de uma ordem que contraria a criatividade, a imaginação e o humano, Petit (2019, p. 197) afirma que as bibliotecas possuem “uma vocação

particular para ser o lugar dos laços”, já que guardam em seu cerne os livros, objetos consubstanciais na criação de vínculos. Para a autora, a biblioteca pode ser entendida como:

Uma das instituições mais generosas já inventadas pelos humanos — desde que não a encontremos de portas fechadas a toda hora [...]. É um dos raros locais que escapam, pelo menos até hoje, à lógica onipresente do lucro. Ela dá testemunho de uma continuidade, é como um ponto de referência estável capaz de gerar um sentimento de pertencimento, tão comprometido em tempos de crise. “A biblioteca é como uma presença”, disse-me uma mulher na periferia de Paris. Estamos bem além de um simples banco de informações mantido por profissionais técnicos (Petit, 2019, p. 198).

Algo que demonstrou se sobressair nos diálogos junto aos educandos em relação ao espaço de leitura e, posteriormente, com as observações relatadas pelos educadores da modalidade, é justamente o sentimento de pertença. A forma tradicional como a biblioteca ou salas de leitura funcionam nas escolas, com frequência adornadas para a infância, com horários estipulados para o acesso e somente com a presença do professor, contribuem para o afastamento dos educandos da EJA, que subentendem que aquele espaço não foi pensado e não é destinado para eles, que o ocupam de maneira indevida e, por conseguinte, não se sentem livres ou confortáveis.

Ao pensarmos na organização da geladeira com os livros e no espaço de leitura para a EJA, concluímos que deveria ser diverso daquele que inibe e repreende, ainda que de maneira velada, a movimentação livres dos corpos, onde todas as ações devem ser formalmente seguidas, como se os educandos estivessem constantemente sendo vigiados, controlando cada movimento, de modo a não ser punido por algo que contraria o protocolo exigido pelo espaço. Como a necessidade de entrar e sair do espaço somente com horário marcado, ler o livro apenas sentado, frequentemente em cadeiras ergonomicamente construídas para as crianças e seguir, de forma rigorosa, apenas a indicação de leitura proposta pelo professor.

Na contramão de uma realidade anteriormente exposta, a geladeira com os livros pode ser aberta e utilizada pelos educandos da modalidade a qualquer momento. De acordo com os relatos dos educadores, é frequente os educandos que chegam antes do horário de aula escolherem um livro e permanecerem no

espaço, sentados ou em pé; alguns acabam levando o livro para a sala de aula, compartilhando com os colegas de classe e devolvendo no horário do intervalo.

A relação de proximidade dos educandos com o espaço é observada não apenas pela escolha do nome Carolina Maria de Jesus, em alusão aos seus percursos de vida, mas também pela assinatura de seus próprios nomes, que, muito além do ato de formalização e registro escrito, marca simbolicamente a participação de cada um na idealização do espaço, pensado *com e para* os educandos da EJA.

Imagem 7 — Registro dos nomes na geladeira com os livros



Fonte: registro da pesquisa de campo pela pesquisadora

Uma questão importante ao se implementar um espaço de leitura é que este não seja concebido com a caracterização do que Bajour (2023) denomina de “espetáculo”, no sentido de relegar os leitores e a leitura a um segundo plano, desnaturalizados por trás de um lugar que apenas armazene os livros e promova visualização de algo que está sendo feito. Reiterando o que já discutimos, a autora afirma: “o ponto de partida é que os livros, os materiais e a infraestrutura não são o principal, mas o que importa são as pessoas; então, porque os leitores são importantes, livros, materiais e infraestrutura são importantes” (Bajour, 2023, p. 157).

Nesse sentido, para não correr o risco de findar como os livros que são encaixotados e esquecidos em armários escolares, o espaço de leitura voltado para EJA deve ser vivo, frequentado, revisitado e constantemente avaliado por

professores e educandos. No caso da escola onde a pesquisa se desenvolveu, a espetacularização, como discorre Bajour (2023), é menos provável pelo fato de os educandos e professores estarem inseridos em práticas de leituras literárias desenvolvidas há anos por meio do projeto de leitura e contação de histórias, o que nos faz enfatizar que não basta selecionar um acervo e preparar um espaço, é preciso criar uma cultura leitora e cultivá-la em uma comunidade de leitores.

De acordo com os relatos dos professores da modalidade, práticas de leitura literária passaram a ser desenvolvidas a partir da implementação do espaço destinado à EJA, como momentos reservados para escolha de livros, empréstimos e leitura literária compartilhada. Destacamos que o espaço de leitura, ainda que seja no corredor das salas de aula, pode abrigar diferentes práticas culturais envolvendo os educandos, a exemplo das experiências de Freire (1986, p. 38) com as bibliotecas populares, que, na contramão de “um depósito silencioso de livros”, enxerga possibilidades de criação de trabalho em grupo; seminários de leitura; diálogo crítico e estético sobre os textos lidos.

Segundo Petit (2013, p. 114), o acesso às bibliotecas representa um direito cultural. Em suas pesquisas, a autora evidencia que a biblioteca apoia transgressões reais ou metafóricas em diferentes campos da vida, podendo ir desde a continuidade aos estudos, sem que o sujeito seja imobilizado pelo fracasso escolar e desemprego, até às representações que elabora de si e de tudo que está ao seu redor. O direito de dispor de um tempo próprio e ter acesso a conhecimentos, ideias, pensamentos registrados e transmitidos por tantos outros, de diferentes tempos e lugares, contribui para a democratização de uma sociedade.

Entretanto, não podemos acreditar que o acesso à biblioteca, o encontro com livros, bibliotecários e agentes envolvidos com a leitura solucionam tudo, pois fora desse espaço, o sujeito se vê novamente confrontado com todo tipo de segregação. Porém, conforme destaca Petit (2013, p. 112), “estarão um pouco melhor armados para enfrentar tudo isso”. E nessa discussão reside algo importante levantado pela autora, os motivos pelos quais os poderes políticos, de modo mais ou menos consciente, convertem as bibliotecas em lugares de vigilância ou vinculados à filantropia, muitas vezes controlando a leitura por meio de obras utilitárias ou *best-sellers* de baixa qualidade.

Nesse sentido, é preciso pensarmos as bibliotecas ou espaços de leitura da escola por um viés crítico, que não nivele as individualidades, mas que promovam certa independência e rebeldia. Um espaço que ultrapasse os limites tangíveis da pesquisa escolar ou da explicação didática sobre determinada obra, que possibilite compartilhamentos culturais, a democratização do conhecimento e o pensamento crítico reflexivo, uma vez que “a compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca” (Freire, 1986, p. 25).

Defendemos que o ideal seria a implementação de um espaço com todas as recomendações que caracterizam uma biblioteca escolar, principalmente com a presença do profissional bibliotecário e com atendimento aos educandos da EJA que estudam no período noturno. Enquanto as bibliotecas escolares não são uma realidade em nosso país, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos, ressaltamos que os espaços de leitura pensados e destinados à modalidade devam ser caracterizados pelo encontro e pela presença, ou seja, pelo efetivo encontro do educando com o livro, mediado pela presença do humano na construção e no fortalecimento do *fio afetivo*.

7.1 EXPERIÊNCIA DO RETORNO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO ÉTICA

Na relação com seus pares, nas mais diferentes instâncias sociais, o homem constrói modos de agir, de se posicionar, de enxergar a realidade. É no contato com o outro que preceitos necessitam ser estabelecidos, de modo a assegurar princípios de convivência e respeito.

Na pesquisa científica, códigos de conduta também devem ser estabelecidos, de modo a evitar prejuízos não só para os participantes, quando envolve seres humanos, mas também como uma forma de resguardar os próprios pesquisadores na condução de suas ações. O artigo de Celani (2005), *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*, utilizado como referência nesta tese ao olharmos para a ética na pesquisa, ao definir ética e moral, enfatiza que tanto paradigmas positivistas como qualitativos devem se preocupar com a produção do conhecimento, ambos “têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a

honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza e do poder” (Celani, 2005, p. 106).

Em nosso país, de forma jurídica, é no ano de 1988 que surgem, por meio da Resolução nº. 001/88, do Conselho Nacional de Saúde, os primeiros regimentos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Após oito anos, em 1996, a Resolução nº. 196/1996 é promulgada, elaborada por vários profissionais empenhados sobre a questão ética em pesquisa é considerada um marco, pois estabelece as *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos*. Fundamentada em importantes documentos internacionais, como o Código de Nuremberg (1947), a Declaração dos Direitos humanos (1948), o Acordo Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro em 1992), a Resolução assegura os deveres e direitos que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos de pesquisa e ao Estado (Brasil, 1996b).

É na Resolução supracitada, mais especificamente nos itens VII e VIII, que as designações em relação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) são referenciadas. Determina-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em pesquisa, dentre as atribuições do Comitê estão a revisão dos protocolos de pesquisa que tenham a participação de seres humanos e o papel educativo no fomento à reflexão em torno da ética na ciência. Já a CONEP, além de coordenar a rede CEP das instituições, regulamenta a proteção dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

Na obra *Ética em pesquisas envolvendo seres humanos*, Andrade (2017) realiza um panorama dos pareceres emitidos pelo CEP da Universidade Estadual de Londrina por Centros de Estudos, constatando uma evidente diferença quantitativa entre pareceres emitidos para o Centro de Ciências da Saúde em comparação ao Centro de Letras e Ciências Humanas. Para o autor, tal comprovação corrobora o que diz a literatura em relação à predominância da área da saúde quando se trata de questões éticas envolvendo seres humanos. Apesar da gradual inserção de protocolos de pesquisa submetidos ao CEP/UEL originários da área de Ciências Humanas e Sociais, o índice ainda permanece baixo.

Quando a pesquisa envolve a participação de seres humanos, pesquisadores das mais distintas áreas podem se deparar com inúmeras dificuldades. Ao discorrer sobre as dificuldades encontradas no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada, amparadas por pressupostos do paradigma qualitativo interpretativista, Celani (2005) afirma que o próprio desenho prévio deste tipo de pesquisa é complexo, uma vez que há mais um desdobramento do que um plano fechado e definitivo o que, por conseguinte, decorre em mais riscos, pois é uma situação aberta.

As dificuldades citadas pela autora foram experienciadas no desenvolvimento da pesquisa de campo desta tese, pois mesmo com um roteiro de perguntas previamente planejado após cada leitura ou contação de histórias, inevitavelmente outros questionamentos acabavam por emergir; mesmo traçando um possível caminho e um lugar onde determinada leitura poderia chegar, com frequência acabava por desdobrar-se em outras veredas, dadas as próprias singularidades da leitura literária, sobretudo quando aspectos da subjetividade são levados em consideração.

Os possíveis desvios não são danosos à pesquisa. De modo frequente, são eles que enriquecem o percurso, o conhecimento e o entendimento sobre determinado tema. Entretanto, o pesquisador deve estar preparado e amparado de maneira ética para conduzir os contornos, tendo como princípio o respeito aos participantes, na constatação de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59).

Em situações como as vivenciadas no decorrer desta tese, é indispensável o consentimento informado e esclarecido, tanto no início da pesquisa, passando pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição vinculada, mas também estabelecendo um contínuo diálogo com os sujeitos participantes, de modo que possam reafirmar a anuência no decorrer da pesquisa (Celani, 2005). Neste sentido, buscamos constantemente manter um diálogo com os educandos e professores participantes, de modo a esclarecer quaisquer dúvidas, oferecendo, em cada encontro, liberdade e espaço para que realizassem sugestões, com frequência reiterando os objetivos da pesquisa e a forma como as falas selecionadas durante a roda de conversa seriam registradas.

Na esteira da jurisdição que ampara os preceitos da ética em pesquisa, a Resolução nº. 466, de 2012 substitui a Resolução 196/1996, e explicita em seu texto o respeito pela dignidade da pessoa humana e pelos participantes das pesquisas científicas, em consideração ao desenvolvimento e engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico. Em relação aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, a normativa declara que a eticidade da pesquisa implica respeito ao participante em sua dignidade e autonomia, reconhecimento de sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa; bem como a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação humanitária (Brasil, 2012).

Já a Resolução nº 510, de 2016 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Em seu Artigo 3º, a Resolução dispõe sobre os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, dentre os quais estão o respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes dos participantes da pesquisa (Brasil, 2016). Considerando as especificidades das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais (Celani, 2005), a normativa representa um considerável avanço.

No entendimento de que a ética em pesquisas com a participação de seres humanos decorre do princípio da dignidade humana, Andrade (2017, p. 41-42) realiza algumas importantes definições acerca dos vocábulos “pessoa” e “dignidade”, de acordo com o entendimento de diferentes áreas. Segundo o autor, o princípio da dignidade humana está presente quando “o indivíduo está no pleno exercício de seus direitos e deveres”, que devem ser exercidos pelos participantes e não limitados pelo pesquisador. No decorrer da pesquisa, pesquisador e participante devem instituir um relacionamento recíproco e cooperativo.

Enfatizamos que uma postura ética e humana deve ser assumida não só na pesquisa científica, particularmente no caso do professor pesquisador. A

formação ética deve ser inerente ao seu ato de ensinar, o que acreditamos refletir na forma de conduzir a pesquisa quando esse profissional envereda pela investigação científica. Os pensamentos e as práticas desenvolvidas por Paulo Freire (1967, 1982, 1986, 1996) nos elucidam um educador ético, comprometido com as questões sociais e com o educando, humano e aberto ao diálogo.

Para Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não deve ser realizada distante de uma formação ética rigorosa. Afastada do puritanismo, a prática educativa deve ser um testemunho de decência, estabelecendo uma crítica permanente aos caminhos contrários à ética com que somos frequentemente tentados. Na defesa de que ensinar exige ética e estética, além de querer bem aos educandos e estar disponível para o diálogo, o educador afirma que:

Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (Freire, 1996, p. 33).

Tanto no exercício da docência, como no desenvolvimento das pesquisas de cunho qualitativo, algo importante a ser destacado e que se depara com a questão ética, é a assimetria de poder na relação educador e educando; pesquisador e participante. Celani (2005, p. 109) nos lembra que as crenças, os costumes, as atitudes que constituem o ser humano, só existem nas relações sociais, sendo fundamental o uso da linguagem, por isso, é preciso abrir espaços para que os participantes desempenhem uma postura ativa no decorrer da pesquisa, “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros”.

Dada a própria metodologia desenvolvida na condução da presente tese, sendo a escuta e o diálogo com os educandos parte constitutiva da pesquisa, procuramos considerar os educandos e educadores participantes como membros ativos, de maneira que nenhuma decisão fosse tomada sem o

consentimento, crítica e sugestão de todos os envolvidos. Ao final de cada encontro, por exemplo, os participantes tinham liberdade para sugerir o gênero a ser lido no encontro seguinte; decidir o espaço da escola onde o encontro poderia ocorrer e o melhor dia e horário para nos reunirmos; bem como a possibilidade de conversarmos em qualquer tempo, mantendo um estreitamento de vínculo e confiança. A “II Noite de Contos e Causos” e a implementação da geladeira com os livros, por exemplo, foram ideias alvitadas pelos próprios educandos e educadores, que desempenharam papel atuante na execução de cada uma das propostas.

Observamos também nesse campo, a importância dos afetos, uma vez que a cooperação entre pesquisador e participantes só é definitivamente possível quando há o estreitamento dos vínculos, capazes de despertar sentimentos como confiança e empatia. É por meio da simbiose de todos os envolvidos na pesquisa que os sentidos são construídos e os objetivos alcançados, uma relação que não pode ser forjada, mas fortalecida pela cumplicidade.

Segundo Freire (1996, p. 141), ensinar requer desejar bem aos educandos, o que significa que, enquanto educadores, não devemos ter receio em expressar as nossas subjetividades, sendo necessário nos desfazermos da enganosa separação radical que foi criada entre “*seriedade docente e afetividade*”.

Transpondo a perspectiva de Freire para a ética na pesquisa, é possível superar uma suposta divisão entre “*seriedade do pesquisador e afetividade*”. Assim como, por um viés democrático, não se é melhor professor quanto mais frio e distante o educador é dos educandos, não se é melhor pesquisador quanto maior a distância dos participantes, uma vez que a “*afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade*”. O que não é admissível enquanto educador, assim como pesquisador, é permitir que a afetividade “*interfira no cumprimento ético de meu dever [...]*” (Freire, 1996, p. 141).

Embora a construção dos significados no desenvolvimento desta tese tenha ocorrido em um processo colaborativo entre pesquisador, educando e educador, é inegável que em algum momento houve desnivelamento na relação de poder, ainda que não constatado objetivamente por pesquisadora e participantes. Em corroboração ao exposto, Andrade (2017, p. 51) afirma que

além da vulnerabilidade do participante da pesquisa, há outra característica que deve ser considerada, a “hipossuficiência técnica”, ou seja, o participante não possui os conhecimentos técnicos que são acionados pelo pesquisador durante a pesquisa. Tal assimetria é ainda mais realçada quando o participante não é alfabetizado ou não tem a escolaridade completa, o que se configura como uma realidade no contexto da EJA.

Neste sentido, desde o início desta tese, houve uma preocupação relacionada à linguagem utilizada para explicitar aos participantes conceitos e questões pertinentes à pesquisa acadêmica, com o intuito de que realmente as dúvidas fossem sanadas. As questões voltadas para a linguagem utilizada se estendem à posse dos dados da pesquisa que, segundo Celani (2005), não podem ser acessíveis apenas para os que dominam a linguagem especializada da academia, por isso, é importante a manutenção de um equilíbrio entre as exigências do meio acadêmico e um retorno aos participantes de forma compreensível e contextualizada; caso contrário, o pesquisador não estará exercendo seu compromisso ético.

Dentre as questões amparadas legalmente no campo da ética em pesquisa (como as atribuições exigidas no protocolo de pesquisa; assistência e preservação da identidade dos participantes; armazenamento dos dados coletados (Brasil, 2012; 2016); além das discussões relacionadas à formação e experiência dos pesquisadores; as avaliações em relação ao plágio; uso, interpretação e apresentação dos dados de pesquisa (Celani, 2005)); uma questão considerada relevante é a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.

O retorno aos educandos e educadores participantes da pesquisa desenvolvida nesta tese ocorreu em 18/03/2025. Ao considerarmos a melhor forma de apresentar as análises e os resultados do estudo, optamos em utilizar uma das salas de aula, no mesmo horário que os educandos frequentam a modalidade. Como recurso tecnológico, tivemos o apoio do computador para a projeção de algumas falas registradas no diário de campo e retratadas na pesquisa, bem como as fotografias realizadas durante os encontros selecionados na análise.

Participaram do encontro 13 educandos, sendo que apenas quatro estiveram presentes em todos os eventos descritos na tese (considerando que

um dos eventos selecionados é referente ao ano de 2018). Ao estudarmos a melhor forma de explicitar as informações, considerando o perfil dos participantes, planejamos o tempo em três momentos: no primeiro, iniciamos um diálogo sobre a caracterização e o papel da Universidade pública e da Pós-Graduação; a descrição do que é uma tese de doutorado, seu registro, o armazenamento das informações coletadas e as formas de circulação; a relevância das pesquisas acadêmicas e seus possíveis impactos no contexto escolar.

No segundo momento, de acordo com a estruturação da tese, apresentamos os principais autores e as teorias que embasam o estudo; realizamos uma breve explicação sobre o percurso histórico da EJA, com ênfase nos principais acontecimentos; apresentamos as fotografias relacionadas aos eventos descritos na tese (Leitura de *O bordado encantado*; Leitura do poema descrito na obra de José Luiz Peixoto; a leitura do diário de Carolina Maria de Jesus; a “II Noite de Contos e Causos da EJA” e a inauguração da geladeira com livros), bem como algumas falas dos educandos selecionadas e registradas, acompanhadas das principais análises e os resultados.

No terceiro momento, propusemos que os educandos verbalizassem suas percepções, dúvidas e sugestões. A primeira educanda a se expressar foi Vitória, que demonstrou grande interesse durante toda apresentação dos resultados da pesquisa, especialmente quando percorremos o trajeto histórico da EJA. Segundo a educanda, inicialmente não gostava de participar dos encontros de leitura e contação de histórias, pois acreditava que estaria deixando de aprender em sala de aula, mas que aos poucos foi “tomando gosto”, e que hoje aguarda os momentos de leitura com entusiasmo.

As duas professoras presentes reafirmaram que os momentos de leitura e contação de histórias são importantes para que os educandos compartilhem suas experiências de vida e leitoras; que, embora muitas vezes ele apresente dificuldade de se expressar em sala de aula, consegue fazê-lo durante as rodas após cada leitura e que o enlace das interpretações das obras lidas com as vivências reflete-se na aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Na sequência, a educanda Iracema destacou a importância de ter momentos reservados para leitura na EJA, que as histórias e as leituras já lhe

“salvaram” muitas vezes, que não pode imaginar a vida sem esses momentos, acrescentando:

Eu não posso ver um livro, um papel, alguma coisa escrita que eu quero ler. Sempre que estou triste, por exemplo, lembro da história que certa vez uma amiga contou, a de um “cavalo que consegue sair de um buraco”. Parece que as histórias despertam alguma coisa de criança que fica guardada dentro da gente [...]. Falei para psicóloga, as histórias me dão força, me faz querer aprender, sem elas eu não conseguiria viver (Registro no diário de campo, 18/03/2025).

O relato da educanda demonstra que é impossível dimensionar ou teorizar de maneira acabada sobre todos os impactos da leitura na vida de cada sujeito. De maneira subjetiva, a leitura toca afetos, lugares íntimos, que não podem ser mensurados ou registrados, mas que, indubitavelmente, se refletem em muitos campos da vida, sendo a aprendizagem escolar um deles.

No entanto, observamos que no dia do retorno aos participantes a geladeira com livros estava fechada. As professoras argumentaram que estavam concluindo o planejamento de um projeto para empréstimos e circulação das obras, com a proposta de que os educandos pudessem compartilhar em classe as experiências das leituras realizadas, com projeção de vigência já para a semana seguinte. Mantendo um elo com a idealização do futuro projeto, as professoras destacaram a relação das rodas de conversa após cada leitura, com o desenvolvimento da oralidade dos educandos, o que, segundo elas, é algo importante na EJA e que deve ser levado em consideração.

Corroborando a fala das professoras, o educando Fabiano observa que a prática da oralidade, “como antigamente”, em que “a gente tinha tempo para ouvir e contar histórias”, vem se perdendo ao longo do tempo, o que em sua percepção, se configura como algo lamentável. Em assentimento à manifestação do colega, a educanda Gabriela enfatiza que todos deveriam ouvir mais as “pessoas de idade”, já que frequentemente seus conhecimentos não são valorizados. Na sequência, a educanda menciona Paulo Freire (talvez em associação com o referencial teórico da pesquisa apresentado anteriormente pela professora pesquisadora) para argumentar que todos sabem alguma coisa.

Para a educanda Cida, o que se sobressai é “o contato” que os educandos vão estabelecendo no decorrer dos encontros, uma vez que possibilita a construção de vínculos entre educandos de salas diferentes, e

através da “conversa sobre o livro” acabam conhecendo mais uns aos outros, sabendo mais de suas histórias de vida. Em seguida, os educandos mencionaram a colcha de retalhos (objeto simbólico do projeto), instaurando um diálogo enlevado sobre as diferentes histórias e leituras conhecidas no decorrer da pesquisa, descrevendo, com certa riqueza de detalhes, “as que mais gostaram”.

Em relação à percepção da educanda Cida sobre os vínculos que são gerados e fortalecidos, o que nos salta aos olhos é a menção dos diálogos que acontecem a partir dos livros lidos. Nessa perspectiva, definitivamente os livros se configuram como mediadores dos afetos. Só é possível falar de si e conhecer o outro porque as experiências — de leitura e de vida — são enredadas.

Outro ponto relevante em relação às leituras que possibilitou aberturas para que os educandos compartilhassem seus percursos de vida é que essa observação da educanda vai na contramão das realizadas pelas professoras regentes em sala de aula. Nesse mesmo dia, logo após a saída de todos os educandos, as professoras relataram que no cotidiano da sala de aula os educandos demonstram resistência para falarem de si e contarem suas histórias e que houve, por exemplo, insucesso na concretização de uma atividade encaminhada pela Secretaria de Educação com a proposta de que contassem seus percursos de vida.

A constatação da educanda Cida, comparada com a das professoras regentes, nos faz refletir sobre a potência da oralidade na EJA, pois a atividade requerida pela Secretaria deveria ser realizada por escrito. A escrita deixa um registro definitivo, não está vinculada a uma voz que oferece a emoção de cada fato enunciado, está menos arraigada a um corpo que carrega tantas experiências de vida, ademais, não seria possível limitar os destinatários. De maneira distinta, as leituras literárias e as rodas de conversa criam uma espécie de fidelidade que une os educandos leitores, dão aval para que possam construir significados sobre o texto lido e a própria vida.

Na sequência, a educanda Vitória sugeriu a escrita de um livro com histórias “da vida ou inventadas” pelos próprios educandos. Instantaneamente os educandos se recordaram da Noite de Contos e Causos e acrescentaram que a proposta do livro renderia histórias surpreendentes. Aproveitando a direção do diálogo, uma das professoras mostrou com orgulho o caderno de “receitas e

memórias” que os educandos estavam construindo, no resgate de receitas culinárias escritas e guardadas ou transmitidas oralmente por gerações.

Diante da sugestão da educanda, nos comprometemos, após a conclusão desta tese, a resgatar a ideia de publicação de um livro com as narrativas dos educandos da EJA. Uma das professoras argumentou, em tom de desabafo, que não há projetos estruturados para a modalidade, como exemplo, citou um projeto no período da tarde iniciado com as crianças, envolvendo teatro, música e literatura, mas que em nenhuma proposta a EJA foi incluída, ao que os idealizadores argumentaram que não sabiam que a escola contemplava a modalidade.

Já nos encaminhamentos para encerrar o encontro, apenas o educando Rodrigo, que manteve silêncio durante todo o tempo, permaneceu na sala para conversar com as professoras e a pesquisadora. Afirmou que “tem muitas histórias guardadas para contar”, lembrando com certa nostalgia alguns episódios vividos na sua infância e acrescentando que o restante da história ficaria para os outros dias, porque “dessa vez não iria desistir” (em referência aos estudos, já que no decorrer da pesquisa o educando permaneceu entre várias desistências e retornos) e que então poderíamos estar certas de que ele retomaria essa história em outros momentos.

Na sequência, o educando justificou a necessidade de concluir os estudos, afirmando que trabalhava na área da construção civil há muitos anos, que não possuía “estudo de papel”, mas que conhecia mais sobre a área do que muitos engenheiros, inclusive que estes pediam a sua opinião em algumas situações. Explicou que já precisou recusar trabalho por não saber escrever, que às vezes conseguia passar um orçamento verbalmente e por desenho. Em alguns casos, o filho o auxiliava com a escrita, mas que, em determinados lugares saber escrever é uma exigência.

Ao contar o início da história, mas sem um desfecho, deixando uma ponta solta com a justificativa de que ela seria retomada um pouco a cada dia que estivesse na escola, o educando demonstra que, subjetivamente, as histórias, assim como as leituras no caso de Iracema, são formas de suportar e afrontar as adversidades da realidade. As histórias que são iniciadas, assim como o desejo em concluir os estudos, não podem ser deixadas em aberto. Enfatizamos também as práticas de letramento vivenciadas pelo educando

diante das exigências do meio profissional que, embora sem o domínio da escrita, está inserido em situações comunicativas mediadas por elas, demonstrando um senso crítico em relação ao seu próprio saber.

A educanda Joana não estava presente naquele dia, embora tenha participado de todos os eventos de leitura selecionados e descritos na tese (com exceção da inauguração da geladeira com livros), concedendo a entrevista semiestruturada e apresentando um posicionamento ativo no decorrer da pesquisa. Em contato com a professora pesquisadora, via aplicativo WhatsApp, a educanda afirmou que por ora deixou de frequentar a modalidade devido a problemas de saúde. O educando Bento, que participou de todos os encontros, optou por não se manifestar verbalmente, demonstrando pressa para ir embora devido à previsão de chuva naquela noite.

A descontinuidade dos educandos na EJA não pode ser um impeditivo para que se realize o retorno ao campo com os resultados da pesquisa. O contexto da modalidade é caracterizado por educandos que se matriculam, mas que necessitam interromper os estudos por determinado tempo e por razões diversas, retornando depois de alguns meses ou anos.

Diante do tempo duradouro e das diferentes etapas que a pesquisa de doutorado exige, como a prática em campo, os registros, as análises, o afastamento do campo para a escrita da tese, muitas vezes o retorno ao campo com a participação de todos os envolvidos na pesquisa acaba se tornando difícil, o que não anula a importância em fazê-lo, já que é um compromisso ético assumido não só com os participantes, mas também com a instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar a conclusão de um trabalho que ao longo de anos exigiu estudo e envolvimento intenso e engajado do pesquisador e que, ao mesmo tempo, é escrito, como no caso da tese de doutoramento, é uma tarefa que exige não só retrospectiva, mas também um movimento de “levantar a cabeça”, desviar o olhar do texto e realizar certa digressão. Um deslocamento reflexivo que marca a passagem de término da pesquisa, que por um processo metafórico podemos associar a uma despedida.

Ao iniciar as considerações finais desta pesquisa, refletimos sobre a responsabilidade que é transpor para a escrita os principais resultados de um estudo como uma tese. Aqui nos reportamos a Graciela Montes (2020, p. 71), que se refere ao texto escrito como uma forma de não só deixar marcado, mas também ampliar os sentidos: “não só podemos, como escritores, deixar registradas nossas buscas e nossos achados — isto é, nossas leituras — e, assim, embarcar em empreitadas de sentido mais complexas e ambiciosas”. É nessa perspectiva que apresentamos os principais resultados desta tese: deixar o registro do que encontramos e acender possibilidades futuras.

Nesta tese, lançamos o olhar para as subjetividades dos educandos da EJA dos anos iniciais, a partir de experiências de leitura literária. Partimos da premissa de que a leitura do texto verbal escrito é um fenômeno complexo e envolve diferentes instâncias, assim como a subjetividade, que não pode ser quantificada e categoricamente descrita, mas, ao contrário, faz referência ao que há de mais íntimo de cada sujeito, constituindo os modos de interagir e de interpretar o mundo.

Por meio da pesquisa bibliográfica, evidenciamos a ausência da leitura literária e de espaços para as subjetividades dos educandos da EJA, o que compreendemos estar estritamente vinculado ao trajeto histórico e político da modalidade. A Educação destinada aos adultos tem, desde a sua origem no Brasil colônia, um vínculo com a formação para o trabalho, não no sentido de “uma configuração clara de trabalhador” (Arroyo, 2007, p. 8), mas como uma configuração voltada ao sentido utilitário, a favor de interesses de outros, que não são os dos educandos. Dessa forma, observamos que as primeiras jurisdições ligadas à modalidade deixavam transparecer de forma explícita a

exclusão e o preconceito em relação aos adultos que não sabiam ler e escrever, como a Constituição de 1981, que excluiu do sistema eleitoral brasileiro as pessoas consideradas analfabetas, bem como as que apresentavam vulnerabilidade social.

No decorrer dos anos, a Educação de Jovens e Adultos foi compreendida por diferentes perspectivas, de acordo com os interesses de cada período. Conforme as discussões sobre a modalidade foram avançando, sobretudo a partir da década de 1950, tendo como marco os pressupostos do educador Paulo Freire, os documentos normativos foram incorporando em seus discursos uma visão emancipatória em relação à EJA, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Brasil, 1996a), que reconhece a EJA como modalidade da Educação Básica. Assim como o Parecer nº 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), compreendendo o letramento a partir de um enfoque social e cultural, evidenciando os saberes e as diferentes manifestações culturais dos educandos.

No entanto, constatamos que, apesar dos documentos incorporarem um discurso progressista em relação à modalidade, o que é reproduzido tanto em nível federal como nas esferas estaduais e municipais não condiz com tais proposições. As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (Paraná, 2006), por exemplo, enfatizam o compromisso com a formação humana, mas no contexto prático há o recorrente fechamento de Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos, caracterizando um desmonte da modalidade. Assim como o Plano Municipal de Educação de Londrina (Londrina, 2015), que se compromete em promover a formação de leitores e a capacitação de professores para atuar como mediadores de leitura, contudo, não oferece nenhuma formação específica sobre o tema para os professores da modalidade e não dispõe de nenhuma ação institucionalizada em relação à leitura literária na EJA, como pudemos constatar por meio das entrevistas realizadas com o professor e o coordenador da modalidade.

Ao analisarmos os documentos normativos vinculados à EJA, observamos que as políticas públicas voltadas para a modalidade são descontínuas, os compromissos assumidos permanecem em estado de pretensão, sem práticas sistemáticas que permitam a concretização efetiva. O

estudo da história da modalidade nos causou tamanha inquietação, haja vista que cada avanço é, de alguma forma, interdito. A título de exemplo recente, recorreremos à extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, no ano de 2019, bem como a não previsão de distribuição de obras literárias para a EJA por meio do PNLD literário 2023.

Quanto à pesquisa de campo desta tese, voltada para as observações, registros e análises dos eventos de leitura e oralidade, reafirmamos a potencialidade da leitura literária, sobretudo para que as subjetividades fossem colocadas em evidência. As três leituras selecionadas, *O bordado encantado*, de Edmir Perrotti (1998), o poema presente no romance *Cemitério de pianos*, de José Luís Peixoto (2008) e um registro do diário *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2020), revelam a necessidade de vinculação subjetiva dos educandos por meio do texto literário. Cada obra possibilitou um encontro marcado pelo diálogo, no enlace da interpretação do texto lido com a própria vida, com os sentimentos suscitados, com as diferentes visões de mundo. Pela perspectiva da educanda entrevistada, os encontros de leitura significam um reposicionamento subjetivo no processo de ensino e aprendizagem, já que na sala de aula o educando da EJA não se sente apto a verbalizar “o que está preso”, sendo a leitura literária e o diálogo vias catalisadoras para essa abertura.

Constatamos que a leitura literária é uma forma de confrontar os apagamentos aos quais os educandos da EJA foram e ainda são submetidos nos sistemas de ensino, sobretudo na fase inicial da modalidade, em que o foco está no processo de alfabetização, sendo inviabilizada qualquer prática que saia de um roteiro programado pelo currículo, o que, muitas vezes, acaba por excluir o trabalho com a leitura literária. Frequentemente, este educando não tem espaço de fala, não consegue verbalizar os seus desejos, as suas necessidades, as suas preferências, as suas aflições. Não experiencia a simbolização por meio da leitura.

A prática da pesquisa de campo desta tese revela que a implicação subjetiva do educando da EJA está essencialmente vinculada ao modo como a mediação da leitura é conduzida. Assim, é de grande relevância que o mediador esteja amparado por uma formação que abra espaço para ir além da

interpretação da obra, que não se restrinja a aptidões técnicas, mas que ocupe a posição de disponibilidade para uma escuta sensível do que o outro tem a dizer. Podemos afirmar que na EJA em fase inicial, especialmente quando os educandos ainda não estão habituados ao contato com obras literárias, é a mediação que irá determinar o investimento do leitor no texto, o desejo pela leitura e um posicionamento aberto (ou não) às subjetividades.

Nessa perspectiva, consideramos o *fió afetivo* condição indispensável para que a aprendizagem se efetive em contexto escolar, ou seja, as relações de cumplicidade estabelecidas e as subjetividades compartilhadas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo entre o professor e o educando, são determinantes na EJA em fase inicial. Na mediação de leitura, o *fió afetivo* tem como origem e sustentação as subjetividades, uma vez que ele é urdido na capacidade do professor mediador de enredar a sua própria experiência e subjetividade leitora com as dos educandos. O mediador não é alguém neutro e voltado apenas para os aspectos estruturais do texto, mas sujeito engajado e imerso na leitura. Com amparo na teoria psicanalítica, a mediação de leitura que esta tese defende é caracterizada pelo encontro intersubjetivo, sendo o mediador um agente humano que, assim como no processo de contratransferência (Goulart, 2009), tem as suas subjetividades atravessadas pelas do educando, e vice-versa, fundando uma experiência nova, inédita e marcada pelos afetos.

Ainda que os objetivos desta tese não estejam voltados para a formação docente em relação à mediação de leitura literária na EJA, ressaltamos a sua importância, considerando as lacunas observadas na investigação, tanto na formação inicial como na continuada. Muitas vezes o educador da EJA se vê apartado do processo formativo em rede, como a própria formação continuada disponibilizada na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, que é realizada no período noturno, impossibilitando a participação dos educadores da modalidade.

Outra questão importante quando se trata de mediação de leitura literária na EJA em fase inicial é a necessidade do encontro presencial. A experiência vivenciada no período pandêmico evidenciou que o *fió afetivo* no processo de mediação não se firmou, ou seja, a presença humana é central para uma leitura aberta às subjetividades. Assim, contrária a uma lógica mercantilista que tem

buscado a todo custo retirar da EJA o seu direito ao ensino presencial, como pudemos observar na pesquisa bibliográfica desta tese, assumimos a defesa — com amparo nas experiências vivenciadas e no aporte teórico — que a mediação da leitura literária na modalidade exige a presença de um corpo, de “olhar nos olhos”, “escutar os silêncios”, já que ele é, conforme enfatiza Zumthor (2007), o suporte da vida psíquica.

Reiteramos uma posição contrária ao imediatismo e aos interesses de uma educação utilitária que menospreza as singularidades e experiências do educando jovem, adulto e idoso da EJA. Os dados da pesquisa de campo mostram que oferecer espaço para as subjetividades nas práticas de leitura literária na EJA viabiliza transformações no contexto de ensino e aprendizagem. A participação dos educandos nos eventos de leitura, amparada por uma concepção de mediação tramada pelos afetos e por uma perspectiva teórica de letramento que reconhece as práticas de leitura e escrita vivenciadas fora do ambiente escolar, possibilitou que a maior parte dos educandos assumisse, no decorrer dos encontros, uma posição ativa, dentre as quais destacamos: a escolha de determinado gênero literário, a sugestão de temas para as leituras a serem realizadas e propostas de eventos em que pudessem ser protagonistas, como a exposição dos bordados confeccionados e a “Il Noite de Contos e Causos”, idealizados a partir dos próprios educandos.

Por meio das entrevistas realizadas com o professor e o coordenador da modalidade, realçamos a constatação de tais mudanças, já que os educandos demonstraram maior engajamento na aprendizagem da escrita em sala de aula, muitas vezes expressando desejo em escrever textos além dos propostos pelo professor ou em aprender a escrita de uma palavra vinculada ao texto lido que, de certa maneira, foi capaz de lhe afetar. Tal cenário também é observado quando oferecemos retorno com os resultados da pesquisa, momento em que os educandos enfatizaram o desejo em escrever um livro com as histórias “de vida e inventadas”, posição que associamos à implicação subjetiva nos reflexos da aprendizagem.

Destacamos a capacidade de expressão por meio da oralidade. Educandos que no início da pesquisa apresentavam uma postura intimidada no contexto escolar, muitas vezes optando pelo silêncio, de forma gradual, ao passo que as suas subjetividades eram enlaçadas com as da professora mediadora e

as dos demais participantes, a partir da leitura literária, passaram a dialogar, opinar, debater, e uma formação crítica e reflexiva se tornou evidente, como descrevemos no decorrer das análises desta tese, especialmente nos casos das educandas Joana e Vitória. O reposicionamento de um sujeito passivo para um comprometido com o processo de ensino e aprendizagem é explicitado pela reivindicação por uma biblioteca específica para a modalidade.

Ao desejarem um espaço que os reconhecesse em suas identidades enquanto adultos, os educandos demonstraram não só um amadurecimento crítico, mas o comprovado valor pela leitura literária. Diferente dos gêneros e das leituras que frequentemente lhe são apresentados na rotina escolar, voltados para atividades sistemáticas em sala de aula, a literatura possibilita a elaboração de processos catárticos nas representações de seus próprios desejos, o que sem dúvida impacta de forma positiva a aprendizagem da leitura, considerando que, pelo viés da psicanálise, o sujeito é um ser desejante, impulsionado pela busca de reproduzir uma satisfação original (Torezan; Aguiar, 2011).

Destacamos que abrir espaços para as subjetividades dos educandos da EJA pode representar uma forma de romper ou desmobilizar a autodesvalia, incrustada em suas identidades ao longo de décadas. A partir das subjetividades expressas, enfatizamos os vínculos estabelecidos com o livro e a leitura, sendo talvez a transformação mais pulsante observada.

Ao reconhecerem que os livros literários são detentores de um enigma que não pode ser capturado, os educandos expressam o desejo em ter contato com a sua materialidade, levá-lo para casa, desvendar o que as palavras abrigadas em suas páginas têm a dizer. Como bem enfatiza Bajour (2023), os livros literários provocam os sentidos, propõe questionamentos, cria a liberdade de imaginar. Assim, para os educandos da EJA, aprender a ler pode significar não só mais autonomia para atuar em uma sociedade grafocêntrica, agora, representa o descobrimento de si mesmo, de seus desejos, medos, alegrias, angústias, tudo que a subjetividade é capaz de refugiar.

Esperamos que esta tese possa fomentar discussões e futuros estudos direcionados à EJA, considerando que os temas aqui tratados em nenhum momento se esgotaram, mas, ao contrário, possibilitaram perspectivas para novas inquietações e possíveis propostas vindouras. Dentre as possibilidades que nos surgiram durante a execução desta pesquisa, ressaltamos, a nível

municipal, a implementação de uma formação continuada voltada para a mediação de leitura literária com foco nas subjetividades leitoras, destinadas aos educadores da modalidade; bem como o desenvolvimento de projetos de literatura para EJA, apoiado e institucionalizado pela rede de ensino, de modo que as práticas não sejam esparsas e realizadas apenas em algumas escolas. Enxergamos a emergência de que a rede de ensino reflita e discuta a viabilidade de implementação de bibliotecas ou (na ausência delas) de espaços de leitura destinados à modalidade, considerando todas as especificidades do alunado, discutidas aqui anteriormente.

Almejamos que esta tese possa, em alguma proporção, contribuir com os educadores atuantes na modalidade que, conforme pudemos observar ao realizarmos o levantamento de pesquisas na área, buscam constantemente transformações no contexto prático. Que esta pesquisa possa fortalecer a EJA e abrir caminhos para que *firos afetivos* sejam tecidos nas práticas de leitura literária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, Minas Gerais: Letramento, 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANDRADE, Otávio Goes de. **Ética em pesquisa envolvendo seres humanos.** Londrina: UEL, 2017.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Minas Gerais, v. 1, p. 5-19, ago. 2007.
- ATRICON. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil. **Bibliotecas nas escolas públicas do Brasil: dados do censo escolar 2022.** Brasília: TCE, 2024. Disponível em: https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2024/02/Bibliotecas_Escolas_Publicas.pdf. Acesso em 20 fev. 2025.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação.** Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Solisluna; Selo Emília, 2023.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOZA, Josiany Bezerra. **Quebrando o “tabu” do letramento literário na EJA: desenvolvimento de leitores-fruidores através do “Grande Sertão” de Guimarães Rosa.** 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2022.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. “Vó, me conta uma história?”. *In:* BARROS, Maria Helena Toledo Costa de; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. **Leitura: mediação e mediadores.** São Paulo: FA, 2006. p. 107-116.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Researching literacy in industrialised countries: trends and prospects.** Hamburgo: Unesco, 1990.

BAYARD, Pierre. **Como falar dos livros que não lemos?** Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa:** subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

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. **Conferência Nacional de Educação.** Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2024a. Disponível em: https://proifes.org.br/wp-content/uploads/2024/03/CONAE-2024-Doc-Final-29-02-_compressed.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição de 1891.** Rio de Janeiro: Diário do Congresso Nacional, 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Diário do Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL, Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992. Institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 6030, 14 maio. 1992.

BRASIL, Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 7, 19 jul. 2017a.

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:** seção 1, Brasília, p. 1, 31 dez. 2019a.

BRASIL, Decreto nº 12.021, de 16 de maio de 2024. Altera o Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 4, 17 maio. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 25 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018.** Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 08 de abril de 2024.** Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14837.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Histórico PNLD.** Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. **Parecer CFE/MEC nº 699/1972**. Ensino Supletivo. Brasília: Ministério da Educação, 1972. Disponível em: <https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/1-parecer-n-699-72-valmir-chagas.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos — EJA. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2010b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2010>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 3, de 13 de dezembro de 2019. Reajusta os parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação — FUNDEB para o exercício de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 2019, n. 247, p. 111-112, 23 dez. 2019b.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 9, de 28 de agosto de 2024. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 6, de 28 de dezembro de 2023, que estabelece as estimativas, os valores, as aplicações e os cronogramas de desembolso das complementações da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação para o exercício de 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 2024c, n. 168, p. 27, 30 ago. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Câmara dos deputados, Brasília, 2024d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. 2614.htm. Acesso em 5 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2018>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4/2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNS nº 196/1996**. Aprova as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 1996b. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/1996/resolucao-no-196.pdf/view>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNS nº 466/2012**. Aprova as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNS nº 510/2016**. Dispõe sobre as Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRITO, Edenia Cesarina de. **Práticas de leitura e letramento na EJA: a desenvoltura de competências leitoras como pressuposto para usufruto da cidadania**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. *In*: CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2023. p. 15-23.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CARDOSO, Poliana Rufino. **Práticas de letramento na EJA: possibilidades de conscientização e participação social**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

CARNEIRO, Rany de Fatima Saldanha. **Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**: Colégio Estadual Daniel Lisboa — Salvador, Bahia. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014.

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.

CHAGAS, Adrielle Pureza; MARTINS, Maria das Graças Teles. Fenômeno Gaslight: da manipulação psicológica ao empoderamento feminino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 579- 596, mar. 2022.

COHEN, Louis; MANION Lawrence; MORRISON Keith. **Research methods in education**. 6. ed. London: Routledge, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA. **A Biblioteca Escolar**. Brasília: CFB, 2023. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1405/1/A%20Biblioteca%20Escolar%20cor..pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA. Resolução CFB nº 2020, de 13 de maio de 2020. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares. **Diário Oficial da República**: seção 1, Brasília, DF, p. 524, 18 maio. 2020. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/handle/123456789/1349>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CORA, Coralina. As cocadas. *In*: CORA, Coralina. **O tesouro da casa velha**. São Paulo: Global, 1989, p. 61-62.

CRUVINEL, Maria de Fátima; GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A leitura-fio: relato do bordado. **Revista Trama**, v. 5, n. 10, p. 47-58, 2009.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-52.

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em Aberto**, São Paulo, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FONSECA, Lêda Maria da. Leitura de imagens e a formação de leitores. *In*: GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de (org.). **Alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009. p. 95-108.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Tradução de Renato Zwick. Rio de Janeiro: L&PM Editores, 2003.

FREUD, Sigmund. **Psicopatologia da vida cotidiana**. 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008a. p. 29-40.

GADOTTI, Moacir. O MOVA-SP: Estado e Movimentos Populares. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008b. p. 91-96.

GALDINO, Claudio Francisco. **A população negra em Londrina: as interfaces entre violência e educação**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOSCHL, Bettina; WOLF, Klaus Peter. **O cachecol que sempre ficava mais comprido**. Tradução de Sâmia Rios. São Paulo: Scipione, 2007.

GOULART, Adalberto Antonio. Intersubjetividade e especificidade em psicanálise. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 43, n. 3, p. 59-70. 2009.

GRAFF, Harvey. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 233-252, jan./abr. 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio./ago. 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

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

HOMERO. **Odisséia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. Tradução de Regina Célia de Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua Educação**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Ilustração de No Martins. São Paulo: Ática, 2020.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUVE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/Unicamp/Mec, 2005.

KLEIMAN, Angela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 25 mar. 2024.

KLEIMAN, Angela. Programas de Educação de Jovens e Adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

LACAN, Jacques. **O Seminário**: livro 1, os escritos técnicos de Freud, 1953-1954. 3. ed. Texto estabelecido por Jacques Alain Miller. Tradução de Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Sheila Oliveira. Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna. **Revista Leia Escola**, v. 22, n. 2, p. 10-26, ago. 2022.

LIMA, Sheila Oliveira. Experiência leitora e formação docente no curso de Letras: articulações entre saberes e práticas para o ensino de literatura na educação básica. **Revista Claraboia**, Jacarezinho, Paraná, n. 20, p. 345-370, jul./dez. 2023a.

LIMA, Sheila Oliveira. Percursos impertinentes na formação do leitor. *In*: SANTOS, Adilson; LIMA, Sheila Oliveira; PASCOLATI, Sonia. **Trilhas literárias na pesquisa e no ensino: dez anos de Profletras-UEL**. São Carlos: Pedro e João, 2023b. p. 17-37.

LONDRINA. **Lei nº 11.535, de 9 de abril de 2012**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Cultura de Londrina, seus princípios, objetivos, estrutura, organização, gestão, inter-relações entre os seus componentes, recursos humanos, financiamento e dá outras providências. Câmara Municipal de Londrina, 2012. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/menu-oculto-cultura/legislacao-cultura>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares**. Londrina: SME, 2016. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/ensino-fundamental>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Londrina 2015-2025**. Londrina: SME, 2015.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico: escola municipal Zumbi dos Palmares**. Londrina: SME, 2021. Disponível em: https://portal.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109. Acesso em: 10 maio de 2024.

LOURENÇO, Elzafran Santos Sousa; PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti; CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro. Reflexões a partir de Arroyo: trajetórias humanas e inumanas na EJA. **EJA em Debate**, Santa Catarina, n. 19, p. 55-69, jan./jun. 2022.

MACIEL, Ira Maria. Coleção Literatura para Todos. Brasília: Ministério da Educação, 2006. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 537-540, set./dez. 2007.

MÃE, Valter Hugo. Bibliotecas. *In*: Mãe, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018. p. 83-88.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. *In*: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NETZEL, Rosangela Maria de Almeida; LIMA, Sheila Oliveira. Leitura, subjetividade e Educação de Jovens e Adultos: consonâncias e dissonâncias no Guia PNBE EJA 2014. **Linha Mestra**, n. 36, p. 726-730, set./dez. 2018.

NETZEL, Rosangela Maria de Almeida. **Subjetividade leitora na fase inicial da EJA: compartilhar e pertencer**. 2021. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

PAIVA, Aparecida. Políticas Públicas de leitura literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/politicas-publicas-de-leitura-literaria>. Acesso em: 10. ago. 2024.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

PEIXOTO, José Luís. **Cemitério de pianos**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PEREIRA, Natália Portela. **Letramento cibercultural e EJA: possibilidade formativa docente através de APP- Learning**. 2019. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

PERROTTI, Edmir. **O bordado encantado**. Ilustrações de Helena Alexandrino. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 1998.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; RAMOS, Samantha Mancini. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 30, n. 4, p. 189-196. 2008.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2021.

RODRIGUES, Silmara. **Letramento literário na EJA**: uma prática com *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2018.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-88.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Criação e Crítica**, n. 9, p. 13-24, 2012.

SANTOS, Rubeny Ramalho. **Práticas de letramento na EJA**: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito. 2014. 78 f. (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. 4. ed. Tradução de J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

SILVA, Rovilson José da. A hora do conto na escola: paradoxos e desafios. *In*: BARROS, Maria Helena Toledo Costa de; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. **Leitura**: mediação e mediadores. São Paulo: FA, 2006. p. 89-106.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores**: o papel do mediador de leitura. Londrina: EDUEL, 2009.

SILVA, Rovilson José da; ARAÚJO, Leda Maria de. História das bibliotecas escolares em Londrina. **Inf.Prof**, Londrina, v. 3, p. 1-20, jan./dez. 2014.

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**. 8. ed. Tradução de Tomas Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 73-102.

SILVESTRE, Magali Aparecida. CERICATO, Itale Luciane; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia [entrevista cedida a] Itale Luciane Cericato e Jorge Luiz Barcellos Silva. **Olhares**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 3-14, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10700/7885>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SIMIONI, Ana Paula. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. **Revista Proa**, n. 2, p. 1-20. 2010.

SKOREK, Cenira Rosa Cechin. **Alfabetização na perspectiva do letramento na educação de pessoas jovens, adultas e idosas no município de Dois Vizinhos – PR**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal da Fronteira Sul, Rio Grande do Sul, 2020.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camera (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 257-277.

SOARES, Macksa Raquel Gomes; MIRANDA, Déborah Alves. Carolina Maria de Jesus: voz e escrita decolonial que reescrevem a favela, na obra *Quarto de Despejo*, (1960). **Darandina**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 1-13. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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.

SOUZA, Ana Elizabete Novaes de Souza. **Projeto de letramento na EJA: uma proposta de intervenção mediada pelo hibridismo entre os gêneros autobiografia e cordel**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

STREET, Brian Vincent. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (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.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Análise indiciária: uma topologia das singularidades. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; MILANEZ, Nilton (org.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas ciências humanas**. São Paulo: Edufscar, 2018. p. 121-148.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOREZAN, Zeila Facci; AGUIAR, Fernando. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. XI, n. 2, p. 525-554, Jun. 2011.

VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Lacan**: operadores da leitura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de; 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. 27-59.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Caderno Cedes**, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio/ago. 2013.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A — Roteiro para a entrevista semiestruturada realizada com os gestores da escola

- 1) Há quanto tempo está na gestão da escola? Qual o seu vínculo com a instituição e comunidade atendida?
- 2) Para você, como a escola pode ser descrita/representada?
- 3) Qual a principal função da escola hoje?
- 4) Você participou da escrita do Projeto Político-Pedagógico da escola? Como compreende a função do documento?
- 5) Quais os principais desafios da gestão frente às especificidades da escola?
- 6) Como imagina ou deseja a escola no futuro?

APÊNDICE B — Roteiro para a entrevista semiestruturada realizada com o professor e coordenador da EJA

- 1) Como você enxerga a EJA fase I?
- 2) O que é essencial para ser professor da EJA — anos iniciais?
- 3) Como enxerga as práticas de leitura e contação de histórias na EJA?
- 4) Em sala, você desenvolve práticas de leitura e contação de histórias?
Se sim, com base em qual(is) teoria(s)?
- 5) Como compreende o projeto de Leitura e contação de histórias desenvolvido na EJA? Explique.

APÊNDICE C — Roteiro para a entrevista semiestruturada realizada com a educanda da EJA

- 1) O que a escola significa para você?
- 2) O que mais gosta na escola?
- 3) Como enxerga o projeto de leitura e contação de histórias? O que ele significa para você?
- 4) Você gosta de ouvir e contar histórias? Por quê?
- 5) Quais histórias, livros, leituras você mais gosta? Por quê?
- 6) Na sala de aula, vocês têm o hábito de leitura e contação de histórias? Se sim, como são essas práticas?

ANEXOS

ANEXO A — Declaração da Secretaria Municipal de Educação

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

Ofício nº 1514/2022 – GEF/AP/SME

Londrina, 07 de julho de 2022

Ilmo Sra FABIANE CRISTINA ALTINO
Universidade Estadual de Londrina**ASSUNTO: Termo de Consentimento**

Prezada Senhora,

Informamos que somos favoráveis a realização da pesquisa sobre “LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EJA: A PALAVRA DO EDUCANDO NA CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO CRÍTICO” a ser realizada na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, sob a orientação da Profa. Dr^a Sheila Oliveira Lima.

Informamos a pesquisa tem como objetivos apresentar e discutir experiências de leitura e contações de histórias na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que o educando possa expressar a sua palavra, fortalecendo a perspectiva de um ensino crítico que considere a leitura subjetiva como ação primordial, através de encontros de leitura e contação de histórias, tecendo um diálogo com diferentes práticas de letramento.

O presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. Lembramos que esta pesquisa tem fins pedagógicos e as informações obtidas deverão ser utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento e conclusão deste estudo e ao final da referida pesquisa, solicitamos que os resultados obtidos sejam encaminhados aos cuidados da Gerência de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.

Atenciosamente,

**SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

PROCESSO SEI 19.022.095431/2022-30

Página 1 de 1
sme/gef/jaad

ANEXO B — Parecer do Comitê de Ética da UEL



COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA ENVOVENDO
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.738.569

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003529.pdf	31/10/2022 21:10:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLProfessores.pdf	31/10/2022 21:07:08	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	31/10/2022 21:06:56	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Cronograma	Cronogramaatualizado.pdf	31/10/2022 21:03:44	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutoradoPolianaRosaSoares.pdf	31/10/2022 21:03:04	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	14/09/2022 18:08:10	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Outros	Termodeaceitedoorientador.pdf	19/08/2022 19:50:48	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Outros	instrumentosdecoleta.pdf	19/08/2022 18:40:46	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	19/08/2022 18:39:37	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	19/08/2022 18:38:55	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Outros	TermoConsentimentoSecretariaEducao.pdf	19/08/2022 18:37:24	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeconsentimentodainstituicao.pdf	19/08/2022 18:36:13	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromisso.pdf	19/08/2022 18:33:20	POLIANA ROSA RIEDLINGER	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

Município: LONDRINA

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.738.569

Declaração de Pesquisadores	termocompromisso.pdf	19/08/2022 18:33:20	SOARES	Aceito
Orçamento	declaracaoinsesaounus.pdf	19/08/2022 18:30:00	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito
Declaração de concordância	declaracaoconcordancia.pdf	19/08/2022 18:27:18	POLIANA ROSA RIEDLINGER SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 03 de Novembro de 2022

Assinado por:

Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br