



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL

**SUBJETIVIDADE LEITORA NA FASE INICIAL DA EJA:
COMPARTILHAR E PERTENCER**

Londrina
2021

ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL

**SUBJETIVIDADE LEITORA NA FASE INICIAL DA EJA:
COMPARTILHAR E PERTENCER**

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

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

Londrina
2021

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

N476 Netzel, Rosangela Maria de Almeida .

Subjetividade leitora na fase inicial da EJA : compartilhar e pertencer
/Rosangela Maria de Almeida Netzel. - Londrina, 2021.
248 f. : il.

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, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos - Tese. 2. Literatura - Tese. 3. Subjetividade leitora - Tese. 4. Mediação de leitura - 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.

ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL

**SUBJETIVIDADE LEITORA NA FASE INICIAL DA EJA:
COMPARTILHAR E PERTENCER**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

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

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Campos Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 25 de junho de 2021.

Ao meu pai, Pedro Ferreira de Almeida (*in memoriam*), que, mesmo sem dominar o código escrito, ensinou-me a ler muito do mundo e a olhar por aqueles que não o fazem, e à minha mãe, Cecília Martins de Almeida (*in memoriam*), que me fez “a professorinha” e a pesquisadora que sou.

A todos os envolvidos com a EJA e dedicados com a democratização do ensino de qualidade e, em especial, aos gestores, professores, estudantes e pesquisadores, com votos de que possam fortalecer a modalidade contra a subalternidade e os apagamentos.

Ao meu esposo, Henrique, e ao meu filho, Vítor, em agradecimento pela paciência quanto às minhas ausências em decorrência do tempo investido na pesquisa, na escrita e nos estudos em geral.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa, professores e estudantes de EJA Fase I, que contribuíram com suas histórias e momentos de compartilhamento de leitura de mundo e da palavra.

À minha orientadora, Sheila Oliveira Lima, por sua iniciativa de trabalho com o ensino de leitura em vários segmentos educacionais e extraescolares, pelas orientações e pelo apoio constante.

Às professoras da banca, pelas importantes contribuições no exame de qualificação e pela disposição em participar da banca de defesa. Professora Marilu Martens Oliveira, “eterna orientadora”, que investiu e continua investindo em minhas ideias, sempre entusiasmada, generosa ao compartilhar seus saberes, expandindo horizontes de professores pesquisadores e enriquecendo o campo da pesquisa; Professora Ana Lucia de Campos Almeida, grande especialista dos Estudos do Letramento, com olhar apurado para toda a ideologia que atravessa os discursos e as iniciativas educacionais e de pesquisa; Professora Joyce Elaine de Almeida Baronas, que em sua leitura atenta e crítica, colaborou para que os participantes da pesquisa fossem mais fielmente retratados, respeitados em suas individualidades e singularidades; Professora Anna Rita Sartore, que com olhar muito sensível, soube pontuar aspectos a serem aprimorados neste trabalho, interligando metodologia, teoria, dados e análises; Professora Andréia da Cunha Malheiros Santana, que muito gentilmente aceitou o convite para participar da banca, contribuindo com minha formação acadêmica, bem como às professoras Dircel Aparecida Kailler e Sandra Aparecida Pires Franco, por sua disponibilidade e generosidade.

Aos professores da rede municipal de Londrina, em especial das escolas Mábio G. Palhano, Osvaldo Cruz, Zumbi dos Palmares e aos profissionais que atuam na EJA Fase I da Secretaria Municipal de Educação e em toda a rede de ensino.

Aos professores do PPGEL, pelo conhecimento compartilhado durante as Disciplinas.

À querida Rosely Fernandes Lopes e a todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, pela atenção sempre dispensada em todas as vezes em que me atenderam.

Aos queridos amigos que tive oportunidade de conhecer e/ou aprofundar a amizade durante o doutorado, em especial à amiga e companheira de pesquisa, Patrícia Cardoso Batista, com quem foi possível compartilhar tudo o que o processo de investigação e de escrita me trouxe, e em todas as etapas, fossem angústias, ansiedades, aprendizados ou descobertas, inclusive lendo e colaborando diretamente com meus esboços.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa *Escutar leitores*, que contribuíram muito e de maneira especial ao discutir o tema da subjetividade leitora, no âmbito das reuniões on-line do grupo após a qualificação deste trabalho.

Aos colegas do colegiado do curso de Pedagogia da UEL, pelo aprendizado paralelo que tive enquanto colaboradora na área de Educação.

Aos meus familiares que sempre estiveram me apoiando, ainda que a distância. Em especial às minhas irmãs, Ana, Neusa e Angela, e aos meus irmãos, Antonio e Rogério, que muito motivaram meus estudos desde a infância, e que me ouviram e auxiliaram nos momentos mais desafiadores.

Ao meu esposo Henrique, companheiro de todas as horas, quem muito admiro e que me faz tão feliz, me ampara e incentiva sempre.

Ao meu filho Vítor, que chegou ao mundo na etapa de finalização desta pesquisa, ampliando a motivação para sua conclusão e abrindo um mundo de possibilidades que eu desconhecia.

E, acima de tudo, a Deus, autor e princípio de toda a sabedoria e de todo o conhecimento, minha fortaleza e minha esperança.

[...] lê-se para se concentrar, para encontrar-se consigo mesmo, do mesmo modo que se escreve, ou que se deveria escrever, não como tarefa de devaneio, mas como busca de plenitude de consciência. Todo bom livro nos convida a nos ensimesmar e, assim, a questão não é exatamente a quantidade de livros lidos, ainda que a diversidade e o número também sejam importantes. A questão é, sobretudo, como se lê e como se convidam outros a ler. (ANDRUETTO, 2017, p. 81).

NETZEL, Rosangela Maria de Almeida. **Subjetividade leitora na fase inicial da EJA: compartilhar e pertencer.** 2021. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Este trabalho foi produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, área de Linguagem e Educação, na linha de pesquisa Ensino/ aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens. Como base desta tese, considera-se a leitura como atividade permeada por elementos subjetivos. Diante disso, ressalta-se a importância de um ensino contextualizado em que haja espaço à singularidade do leitor, em todas as etapas de educação, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educacional direcionada a indivíduos que não tiveram garantia de acesso e de permanência escolar na infância e na adolescência. Na fase inicial da EJA, os estudantes evidenciam necessidades de diversas ordens, entre elas, a busca de domínio do código escrito como estratégia para maior atuação social. Com o objetivo de investigar a relação entre teorias sobre a mediação de leitura literária na perspectiva da subjetividade leitora e as práticas na EJA Fase I, são levantados questionamentos quanto a concepções, recursos e propostas que pautam o trabalho com a leitura literária e em que medida ocorre o acesso efetivo a obras literárias no segmento. A metodologia utilizada constitui uma combinação entre o método dedutivo e o indutivo, que permite atualizar categorias no decorrer da análise. Após a apresentação de um levantamento bibliográfico de documentos oficiais e teorias relacionadas ao ensino de leitura no segmento, são detalhadas observações e entrevistas com sujeitos da EJA, bem como práticas de leitura literária com estudantes. Diante da análise de dados coletados em campo, a mediação de leitura é apontada como recurso fundamental para que o estudante da EJA Fase I relacione sua subjetividade ao ato de ler e tenha a possibilidade de acessar livros literários enquanto bens culturais, ampliando condições de atuar com autonomia em eventos de letramento, conforme suas necessidades, expectativas e desejos.

Palavras-chave: mediação de leitura; educação de jovens e adultos; literature; alfabetização.

NETZEL, Rosangela Maria de Almeida. **Reading subjectivity in the initial phase of EJA: sharing and belonging.** 2021. 247 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2021

ABSTRACT

This work was produced within the scope of the Postgraduate Program in Language Studies at the State University of Londrina, in the area of Language and Education, in the line of research Teaching/learning and teacher training in Portuguese language and other languages. As a foundation for this thesis, reading is considered an activity permeated by subjective elements. Therefore, it emphasizes the importance of contextualized teaching in which there is space for the uniqueness of the reader, in all stages of education, including in Youth and Adult Education (EJA), an educational modality aimed at individuals who had no guarantee of access and permanence in school in childhood and adolescence. In the initial phase of EJA, students show needs of several orders, including the search for mastery of the written code as a strategy for greater social performance. Aiming at investigating the relationship between theories on the mediation of literary reading from the perspective of reading subjectivity and the practices in EJA Phase I, questions are raised about the conceptions, resources and proposals that guide the work with literary reading and to what extent there is effective access to literary works in the segment. The methodology used is a combination between the deductive and inductive methods, which allows updating categories during the analysis. After the presentation of a bibliographic survey of official documents and theories related to the teaching of reading in the segment, observations and interviews with EJA subjects are detailed, as well as literary reading practices with students. In view of the analysis of data collected in the field, reading mediation is identified as a fundamental resource for the EJA Phase I student to relate their subjectivity to the act of reading and have the possibility of accessing literary books as cultural goods, expanding conditions to act with autonomy in literacy events, according to their needs, expectations and desires.

Keywords: youth and adult education; reading mediation; reading subjectivity; literature; literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estatística sobre analfabetismo no Brasil (2018).....	72
Figura 2 - Algumas imagens do livro O voo da Asa Branca	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Alguns fatos marcantes que influenciaram a EJA no Brasil.....	66
Quadro 2 -	Apontamentos sobre o ensino de leitura na EJA, de acordo com as teses elencadas	95
Quadro 3 -	Práticas de leitura na EJA Fase I.....	100
Quadro 4 -	Perfil do grupo entrevistado.....	115
Quadro 5 -	Síntese sobre apontamentos discentes quanto a vivências marcantes	116
Quadro 6 -	Participação dos estudantes de EJA.....	145
Quadro 7 -	Roteiro inicial de mediação do primeiro encontro.....	149
Quadro 8 -	Roteiro inicial de mediação do segundo encontro	154
Quadro 9 -	Roteiro inicial de mediação do terceiro encontro	157
Quadro 10 -	Roteiro de mediação do quarto e do quinto encontros.....	163
Quadro 11 -	Roteiro inicial de mediação do sexto ao décimo encontro	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UEL	Universidade Estadual de Londrina
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
CF	Constituição Federal
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DML	Diretrizes Municipais de Londrina
CMEL	Conselho Municipal de Educação de Londrina
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
PUC	Pontifícia Universidade Católica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A LINGUAGEM COMO ARENA CULTURAL, SOCIAL E SUBJETIVA	21
2.1	LEITURA: FENÔMENO COMPLEXO E COMPARTILHÁVEL	28
2.1.1	A Leitura como Prática Subjetiva	30
2.1.2	Intersubjetividade e leitura	40
2.1.3	Imbricação Entre Vivências e Leituras	44
2.1.4	A Leitura em Voz Alta: Via de Compartilhamento	46
2.2	LER E PERTENCER: ENTRE O SINGULAR E O COMPARTILHADO.....	51
2.2.1	Subjetividade Leitora: Vínculos com e a Partir de Leituras.....	55
2.2.2	Mediação no Aprendizado Inicial de Jovens e Adultos	58
3	POLÍTICAS RELACIONADAS À LEITURA NA EJA	41
3.1	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	65
3.2	SUPORTES AO ENSINO DE LEITURA NA EJA MUNICIPAL	77
3.2.1	Os Acervos e o Guia do PNBE EJA 2014.....	80
3.2.2	Políticas de Leitura Posteriores ao PNBE EJA 2014	90
4	METODOLOGIA: INSTRUMENTOS E PERCURSOS INVESTIGATIVOS	92
5	LEITURA NA EJA FASE I: POTENCIALIDADES E PRÁTICAS	104
5.1	COTIDIANO DIDÁTICO	107
5.1.1	Depoimentos docentes: algumas (im)possibilidades na EJA	108
5.2	INTERAÇÕES E LEITURAS: APAGAMENTOS X SUBJETIVIDADES	113
5.2.1	Vida Social e Escrita: Leitura de Mundo x Leitura da Palavra.....	118
5.2.2	Singularidades e Convivência Social	125
5.2.3	Leitura e Religiosidade.....	132
5.2.4	Corpo e Leitura: Voz e Compartilhamento	137
5.3	ACESSO AOS LIVROS E À MEDIAÇÃO LITERÁRIA	144
5.3.1	Três Primeiras Práticas de Leitura: Ritmos, Imagens, Afetos e Palavras	148

5.3.2	Metáforas em Movimento: Quarta e Quinta Práticas de Leitura.....	160
5.3.3	Conjugando Voz, Escrita e Significado: as Cinco Últimas Práticas de Leitura	166
5.4	RETORNO AO CAMPO	177
6	ENSINO DE LEITURA NA EJA FASE I: DESAFIO INTERSUBJETIVO.....	181
6.1	LENDO E RELENDO AS PALAVRASMUNDO	182
6.1.1	Acessos Limitados: Prioridades e Utilidades	184
6.1.2	Interditos Culturais: Livros para Treinar e Imediatismo Sobreposto a Sonhos	189
6.2	O Ato de Compartilhar: da Subjetividade Rumo à Leitura.....	197
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
	REFERÊNCIAS	215
	APÊNDICES.....	222
	APÊNDICE A: Roteiro utilizado para a entrevista semiestruturada com professores da EJA	223
	APÊNDICE B: Roteiro utilizado para a entrevista semiestruturada com estudantes da EJA.....	224
	ANEXOS	225
	ANEXO A: Parecer do Comitê de Ética da UEL.....	226
	ANEXO B: Atividade observada em uma aula de 1ª etapa da EJA.....	230
	ANEXO C: Letra da canção Asa Branca	231
	ANEXO D: Poema “Oração do Milho”	232
	ANEXO E: Canção João e Maria.....	233
	ANEXO F: Imagem com os protagonistas de Quando Maria encontrou João (capa do livro)	234
	ANEXO G: Trecho da obra Caixinha de guardar o tempo	235
	ANEXO H: Poemas “Lembranças” e “Lua cheia”, presentes na obra Quarto de costura.....	236

ANEXO I: Poemas “Quarto de costura”, “Aprendendo a viver”, “Marias” e “Visitas”, presentes na obra Quarto de costura	237
ANEXO J: Brincadeira cantada “Bate o monjolo no pilão”	238
ANEXO K: Quadrinhas referentes à Região Sul, presentes na obra Cultura da terra.....	239
ANEXO L: Poema “Sonhar”.....	240
ANEXO M: Quadrinhas referentes à Região Sudeste, presentes na obra Cultura da terra.....	241
ANEXO N: Poema “Para sempre”	242
ANEXO O: Quadrinhas referentes à Região Centro-Oeste, presentes na obra Cultura da terra.....	243
ANEXO P: Quadrinhas referentes à Região Nordeste, presentes na obra Cultura da terra.....	244
ANEXO Q: Poemas “Tecendo a manhã” e “O relógio”	245
ANEXO R: Quadrinhas referentes à Região Norte, presentes na obra Cultura da terra.....	246
ANEXO S: Poemas “O pão de cada dia”, e “Quando a verdade for flama”.....	247

1 INTRODUÇÃO

De um extremo a outro da leitura, há pessoas que se encontram, e esse momento que a leitura oferece é uma ponte na qual se encontram subjetividades que, como sabemos, podem inclusive ser de séculos, culturas e línguas diferentes. Lemos porque desejamos cruzar essas pontes, aceder a experiências que não poderíamos transitar de outra maneira (ANDRUETTO, 2017, p. 28).

Experienciar o mundo, apreciá-lo sob diferentes pontos de vista, é possível, ao ser humano, para além da materialidade, tendo-se instrumentos culturais artísticos como veículos criativos de transcendência da realidade imediata. Essa ponte, ou o movimento de acessar experiências alheias, tem, na leitura do texto verbal escrito, um de seus potenciais caminhos. Assim, a leitura, como fenômeno subjetivo, cultural e social, possui muitas prerrogativas. Dentre elas, o domínio do código escrito, o acesso a uma diversidade de materiais para leitura e a consciência crítica diante dos enunciados, fatores relacionados a um caráter emancipatório por teóricos como, por exemplo, Paulo Freire (1984; 2005) e Antonio Candido (2004).

Também em documentos normativos atuais sobre Educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), a aprendizagem é apontada como direito de todos. Porém, há muitas pessoas que não puderam frequentar a escola ou dar continuidade aos estudos na idade considerada ideal. Diante desse cenário de exclusão escolar, as políticas públicas procuram reverter a situação, a partir da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, na Fase I, atende a estudantes com mais de 15 anos que não concluíram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano, séries denominadas como 1ª a 4ª antes da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em 2010).

A escola é, assim, apontada como instância democrática. No entanto, no que diz respeito à leitura, apesar de ter ocorrido um aumento de discussões teóricas quanto ao tema, nas últimas décadas (CARVALHO, 2004), com destaque à perspectiva emancipatória do indivíduo frente a demandas sociais e subjetivas, o impacto prático ainda é pouco significativo, como se observa em vários segmentos da Educação Básica.

Na EJA não é diferente. As práticas pedagógicas que ocorrem na modalidade, como atestam pesquisas (CRUZ, 2009; LAZARINI, 2013; SOUZA, 2013; SANTOS, 2014; LINHARES, 2017; V. C. CAVALCANTE, 2017; M. J. CAVALCANTE, 2017), priorizam a aquisição mecânica da leitura e da escrita e, por vezes, não contemplam outras instâncias da linguagem.

Dentre os motivos pelos quais a decodificação se mantém como foco de práticas escolares na modalidade, estão: a falta de acesso a constructos teóricos e a materiais didáticos ou de formação específica para atuar no segmento; os bloqueios que alguns estudantes apresentam, quanto a abordagens que se desviem da necessidade do registro constante, por meio da cópia e do preenchimento de atividades mecânicas; pequena procura, por parte dos estudantes, na instância pública de EJA e poucos investimentos governamentais no segmento, que levam à existência de turmas multisseriadas, com níveis e interesses de aprendizagem muito diversos.

Como as pessoas que se matriculam na fase inicial da EJA precisam ter no mínimo 15 anos, trazem consigo diversas “leituras de mundo”, como pontua Paulo Freire (1984), já atuando em determinadas práticas sociais com autonomia. Nesse contexto há, ainda, outras peculiaridades inerentes ao ato de ler, pois a falta de domínio do código escrito, evidenciada no contato com textos da cultura letrada relativa aos letramentos dominantes, a que o indivíduo adulto esteve submetido por um longo período de sua vida, pode levá-lo a bloqueios quanto à leitura e à escrita. Assim, em muitos casos, há barreiras a serem desconstruídas.

Devido a esses fatores, quando a pessoa se abre à aprendizagem do código escrito na Fase I da EJA, por iniciativa própria e/ou com auxílio de um mediador, é uma grande superação. A partir de então, aos estudantes pode ser propiciada, maior interação com a linguagem, concomitantemente ao aprimoramento da alfabetização. Admitir as peculiaridades dos indivíduos da EJA, de suas subjetividades, no processo de planejamento e replanejamento é, portanto, uma das dificuldades impostas aos professores do segmento.

Diante desse cenário, o interesse pela presente investigação surgiu a partir da atuação da pesquisadora na EJA, tendo sido professora de um programa de alfabetização de adultos e, recentemente, tendo acompanhado um grupo de 60 professores de EJA, como coordenadora e assessora de apoio pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Em uma experiência de dois anos como docente do Ensino Superior no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a

pesquisadora ampliou ainda mais seu interesse pela EJA, visto que, como reiterado por Farias (2012), a modalidade é relegada à subalternidade em muitas instâncias, quando comparada a outros segmentos da Educação Básica.

Considera-se, portanto, que, historicamente, a sociedade mantém um olhar de discriminação para com os indivíduos que não dominam o código escrito, a partir de uma concepção que exclui, equivocadamente, outros saberes e práticas, como se fossem uma espécie de “não-cultura”. Nessa conjuntura, os próprios não alfabetizados tendem a se colocar em uma posição de culpa pela negação de seus direitos, muitas vezes devido a insucessos vivenciados em meio social, a partir dos quais foram colocados em situação de humilhação, vítimas de preconceito, em um processo de inculcação de incompetência. O acesso a alguns bens culturais (BOURDIEU, 1996), como livros literários, é, conseqüentemente, negado a essas pessoas.

Nesse sentido, enfatiza-se que o domínio do sistema de escrita é prerrogativa da leitura autônoma e que a mediação de leitura pode ser um recurso de ampliação do letramento¹ do estudante de EJA, em uma instância emancipatória do ensino. Essa perspectiva alinha-se ao modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), que, em contraposição ao modelo autônomo, relaciona-se à valorização de culturas específicas e, também, da oralidade em diálogo com a escrita, bem como considera as relações de poder e ideologia que se manifestam pelos usos da linguagem. Os *Estudos do Letramento*, que se relacionam ao impacto social da escrita em contextos específicos (KLEIMAN, 2008), procuram transcender a formação instrumental e, em suas propostas visam que indivíduos com diferentes níveis de letramento tenham acesso a bens culturais, o que pode motivar a novas práticas pedagógicas para o ensino de língua, objetivando que os estudantes protagonizem eventos letrados, exercendo sua cidadania (ROJO, 2009) nos vários setores da sociedade.

Dentre as muitas esferas em que tal atuação social pode se dar, está a literatura, que neste estudo é relacionada à subjetividade leitora e às possibilidades interpretativas presentes na interface entre a leitura do mundo e a leitura da palavra literária. Essa dimensão de ensino está relacionada à visão de literatura como fenômeno artístico-cultural que se constitui como uma rede de interação pautada na própria humanidade

¹ Segundo Soares (2011), letramento é um termo advindo do inglês “*literacy*” e designa os usos sociais da escrita e da leitura no contexto social para além da decodificação mecânica, por vezes relacionada à alfabetização.

compartilhada pelos indivíduos, concepção defendida por teóricos como Petit (2009; 2010; 2013; 2019) e Andruetto (2017).

Ao se eleger esse âmbito quanto aos apontamentos teóricos, as considerações tecidas ao longo desta tese são ancoradas em estudiosos que situam a questão da leitura literária para além da prática escolar tradicional ou mesmo daquela que se pauta especificamente no texto, em que permaneceria voltada à escrita como produto. Em contraposição a essas abordagens, esta pesquisa enfatiza as subjetividades leitoras que se expressam a partir de vivências anteriores dos envolvidos na mediação de leitura, suas interpretações singulares, os sentidos múltiplos que as leituras podem suscitar, a noção de “outro” envolvida nas práticas de interação, o ato do compartilhamento intersubjetivo e suas consequentes referências a vias de pertencimento.

É pertinente mencionar que há outras propostas, também representativas, quanto ao ensino de leitura na escola, que contribuem com a prática docente, ainda que não se pautem no referencial teórico da subjetividade leitora. Nesse sentido, pode ser citado o fato de que, nos últimos anos, um conceito que tem ganhado força em meio às discussões acadêmicas é o de “letramento literário”, cunhado por Cosson (2012), com referência às formas como a literatura pode ser explorada em sala de aula, de modo a apresentar uma metodologia com passos definidos, para o alcance de certo envolvimento dos estudantes com as obras literárias. Na mesma perspectiva, Aguiar e Bordini (1993) apresentam considerações sobre o trabalho com a literatura na escola, sugerindo uma gradual ampliação de horizontes quanto às leituras, partindo de obras que sejam mais familiares aos estudantes, para se chegar a clássicos da literatura, por exemplo. No entanto, os conceitos acionados nesta tese buscam fazer uma outra combinação de referenciais, em especial por aqui serem enfatizadas peculiaridades da formação de leitores em um âmbito repleto de dificuldades em relação à leitura.

Em contato com esses referenciais teóricos, e devido à ausência observada em algumas escolas de EJA quanto a propostas com textos literários, definiu-se o presente estudo qualitativo, pautado nas seguintes problematizações: *1. Que concepções, recursos e propostas pautam o trabalho com a leitura literária na EJA Fase I? Em que medida se pode dar o acesso efetivo dos alunos da EJA Fase I a obras literárias?*

Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar a relação entre teorias sobre a mediação de leitura literária na perspectiva da subjetividade leitora e as práticas no segmento, podendo ser citados, como objetivos específicos:

- a) acompanhar algumas práticas correntes na EJA Fase I;

b) sugerir, com base em teorias e investigações científicas, possíveis propostas de trabalho com a leitura literária no segmento;

c) analisar as demandas dos estudantes para o estabelecimento de sua formação leitora;

d) explorar possibilidades didáticas a partir de alguns livros dos acervos do PNBE EJA 2014 e outras obras literárias;

e) verificar a pertinência da mediação de leitura nas práticas de ensino da EJA Fase I, com vistas a uma intervenção baseada em indícios quanto à subjetividade leitora

Quanto à organização da tese, no intuito de atender aos objetivos aqui expostos, no segundo capítulo, subsequente a este tópico de introdução, são expostas aproximações teóricas entre autores do campo da linguagem e pressupostos específicos da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, investigando alternativas à leitura literária na EJA Fase I, é defendido um trabalho pedagógico pautado no diálogo (FREIRE, 1984), que inclua o potencial literário da linguagem (CANDIDO, 2004; JOUVE, 2002; BELINTANE, 2017; ANDRUETTO, 2017; PASTORELLO, 2015) e o compartilhamento de leitura (PETIT, 2009; 2010; 2013; 2019; COLOMER, 2007).

No terceiro capítulo, é apresentada uma análise de documentos oficiais e de teses sobre leitura na EJA, de modo a retratar um levantamento histórico, para além da descrição de fatos, permeado por questões de valores que tratam da disfuncionalidade ética em relação à modalidade, em uma interseção metodológica e política. Nesse contexto, como a esfera municipal é a mantenedora da escola em que os dados foram coletados, são destacados documentos a ela relacionados, que se vinculam, ainda, às esferas federal e estadual, cujas publicações são também comentadas.

O quarto capítulo expõe um detalhamento quanto aos instrumentos metodológicos acionados e ao percurso de pesquisa. Para tanto, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, com base na epistemologia do Construcionismo Social (SCHWANDT, 2006), em que os participantes são considerados, também, pesquisadores. Nesse sentido, colaboraram ativamente com as observações semanais, com as entrevistas semiestruturadas que ocorreram concomitantemente, assim como com as práticas de leitura literária empreendidas pela pesquisadora. Como suporte para tais práticas, em um viés de pesquisa-ação, foram abordados livros literários distribuídos pelo Ministério da Educação em 2014 e por isso presentes em algumas escolas de EJA.

No quinto capítulo, a partir dos dados coletados nas etapas de investigação e da abordagem de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), são expostas

considerações sobre o tema da leitura na EJA, destacando elementos presentes nas observações realizadas, nas mediações de leitura empreendidas pela pesquisadora e nas falas dos participantes da pesquisa. Assim, a partir do cruzamento entre dados presentes nessas três etapas da investigação, o sexto capítulo relaciona tópicos teóricos e reflexões possíveis a partir da pesquisa de campo.

Nas considerações finais, são citados resultados da pesquisa, com ênfase na defesa de que o acesso a obras literárias se constitui como estratégia essencial à EJA Fase I, para a realização de momentos de dinamização dos desejos e de exposição oral de vivências, de modo a contemplar a instância subjetiva e o viés cultural, motivando à participação social em práticas que possam levar o indivíduo para além da decodificação.

2 A LINGUAGEM COMO ARENA CULTURAL, SOCIAL E SUBJETIVA

[...] ler significa despojar-se de toda intenção e todo preconceito para estar pronta a captar uma voz que se faz ouvir quando menos se espera, uma voz que vem não se sabe de onde, de algum lugar além do livro, além do autor, além das convenções da escrita: do não-dito, daquilo que o mundo ainda não disse sobre si e ainda não tem as palavras para dizer (CALVINO, 2003, p. 243).

Desde o início da vida, o indivíduo passa por experiências viabilizadas por percepções possíveis em contato com o outro e com traços culturais, a partir de sentidos como visão, audição, olfato, paladar e outras sinestésias. Assim, por meio dos sentidos, no contexto de vivências cotidianas, ocorrem as primeiras interpretações do mundo, permitindo a leitura de sensações, das feições maternas, dos movimentos do corpo, bem como das ações de outras pessoas próximas. Portanto, a convivência com os demais leva a interpretações e interações, de modo que o indivíduo vai aprendendo a atuar em seu meio social, envolvido com a cultura e se expressando diante de diversas situações.

Desse modo, é na orientação pelo que lhe é externo que o indivíduo consegue, desde muito cedo, dar “sentido e forma ao que vivencia, construir um significado e se encaminhar para a linguagem verbal” (PETIT, 2010, p. 52). Assim, as percepções quanto ao mundo e às interações, vão propiciando, aos poucos, o desenvolvimento cultural e social do ser humano e, já na primeira infância, normalmente, a criança passa a expressar suas sensações e desejos por meio da fala.

Presentes, portanto, desde as manifestações iniciais de interação, as formas verbais integram a bagagem cultural e afetiva do indivíduo. Nesse sentido, quanto à relevância da cultura oral, Belintane e Lima (2008) indicam que a entrada do indivíduo na língua, que se dá na infância, ocorre por meio de uma polifonia textual complexa, em que as prosas cotidianas se entrecruzam com textos completos, advindos da tradição, como cantigas de ninar, brincadeiras cantadas, mnemonias, *nonsenses*, expressões formulares, contos, causos, mitos etc. Esses contatos são essenciais na formação do repertório oral e dos vínculos afetivos que ampararão, ao longo da vida, todas as práticas de interação verbal. Assim, as percepções e as explorações primárias, pelos sentidos e por

balbucios, são formas de interação que se interligam à polifonia que circunda a criança, e depois se aprimoram para participação em eventos interativos por meio da oralidade.

Belintane (2010, p. 9), citando Freud, indica que psiquismo e linguagem se encontram enredados na dimensão de alteridade e que, em conjunto, esses elementos propiciam os laços e produções de nomeação e expansão da língua, permeando as vivências desde a infância. Uma das prerrogativas para que o sujeito se relacione com os demais é, portanto, a alteridade, referente à interação com aquilo que é outro, distinto, diferente, oposto. A partir do movimento entre linguagem e alteridade será possível que o indivíduo desenvolva e aprimore suas habilidades de interação.

As experiências são, portanto, ao mesmo tempo, constituídas pelo indivíduo e construtoras de sua singularidade. Assim, em todos os setores da vida, cada indivíduo tem formas particulares de interação que ocorrem, em especial, por meio da linguagem oral, na infância e em outras práticas, à medida que vai interagindo com diversos conhecimentos culturais.

A linguagem verbal, em concomitância com as formas não verbais, é empregada como instrumento nas interações sociais, a partir da compreensão de um código padronizado entre um mesmo grupo ou comunidade, instrumento coletivo, patrimônio da sociedade. Por estar imbuída de afetividade, no entanto, a linguagem não é apenas instrumento, ela está vinculada à construção do sujeito falante, propiciando ao indivíduo nomear o que vivencia, e isso potencializa experiências e transformações diante das situações, em uma participação ativa (PETIT, 2009, p. 71).

É possível enfatizar que a linguagem se imbrica com a memória, permitindo a criação de um repertório de experiências, essencial na ampliação do potencial de aprendizagem. Desse modo, a partir da interação com palavras, imagens, gestos, formas, cores, expressões e possíveis combinações entre elas, o indivíduo sistematiza um léxico básico e domina alguns temas e conhecimentos sobre assuntos comuns aos falantes de sua comunidade ou grupo de convivência. A oralidade se constitui e se desenvolve a partir desse processo.

No desenvolvimento subjetivo, a oralidade e a memória são elementos essenciais à aprendizagem, visto que é por meio dessa combinação que as formas de ensino sistematizado se viabilizam. Assim, no meio familiar, no social e no escolar, oralidade e memória são empregadas como recursos privilegiados para a interação, a relação com conhecimentos e valores, que determinam em grande parte a construção identitária. Isso

engloba, sobretudo, as leituras de mundo, aqui consideradas como repertório cultural de vivências e experiências com que o indivíduo tem contato ao longo da vida.

É pertinente reiterar, ainda, que, na primeira infância, o indivíduo interage, sobretudo, pelas formas não verbais – gestos, percepção de formas e cores etc. Com o passar do tempo, essas formas vão, aos poucos, sendo incorporadas a outras manifestações, podendo ser, até mesmo, inconscientes ignoradas como formas de linguagem, de modo que as formas artísticas ligadas a imagens, metáforas, simbologias e melodias, é que permitem um resgate quanto a essas possibilidades (MERLEAU-PONTY, 2004).

Também nos apontamentos de Freud (2011), as manifestações artísticas são consideradas essenciais para a existência humana, como um dos recursos paliativos no alívio de desilusões. Nesse sentido, são destacados três recursos: diversões, gratificações substitutivas e substâncias inebriantes. A arte estaria entre as gratificações substitutivas, como ilusão frente à realidade, que atua de forma eficaz psiquicamente, devido ao papel preponderante que a fantasia exerce diante da vida mental (FREUD, 2011, p. 18-19).

Tal forma de ver a arte, indica-a como um dos meios não padronizados de simbolização da realidade. Por meio dela, o sujeito pode dar vazão a experiências e sensações que não saberia expressar no âmbito da linguagem verbal, por se referir a emoções, identificações ou refutações que soam, por vezes, incompreensíveis, mas que podem tocar afetos, ou ser tocadas, a partir daquilo que é mais íntimo no sujeito. Uma linguagem que propicia a expressão do real, aproximando os afetos de uma forma de simbolização cuja interpretação será peculiar para cada “leitor”.

Miranda (2013) ressalta que, diante das frustrações, nem sempre é possível alcançar satisfação, sendo, a escuta, na clínica psicanalítica, o meio pelo qual o analista busca identificar e levar o sujeito à cura, de modo que, de certa forma, o contato entre o leitor e o texto literário pode equivaler a uma escuta do sujeito. Desse modo, a autora defende que a leitura literária propicia compreensão quanto à própria incompletude, por remeter a afetos, em algumas situações, impossíveis de serem retratados em palavras, mas por estar entrelaçada ao dizível, em conjunto com a subjetividade do leitor, pode levar ao alcance de sentido. Assim, mesmo que não privilegie nenhum tipo de conhecimento, o texto literário projeta saberes e indagações, em uma elaboração singular, direito do leitor.

Textos de tradição popular, bem como a literatura, envolvem formas artísticas com grande referência a elementos como os acima citados. Assim, podem ser apontados

como formas que propiciam desvelamento quanto a um universo que transcende as formas verbais de compreensão, interpretação e interação com a realidade.

Enfatiza-se que é na conjugação entre linguagem e memória que desponta algo da ordem do prazer, ligado à fruição artística, que efetiva e mantém eventos coletivos, rituais, narrativas coletivizadas ao vivo, celebrações de grandes feitos, enfim, de laços sociais que reforçam a convivência em comunidade (BELINTANE, 2017, p. 17-19). Assim, compartilhar tradições languageiras pode ser uma ação atrelada, de certa forma, ao pertencimento cultural dos indivíduos frente a grupos familiares, etários ou de outras naturezas, que levam a vínculos que vão além da própria linguagem, mas que se constituem por meio dela.

Os saberes culturais de cada indivíduo, dos quais as tradições languageiras fazem parte, ao lado de outras interações, têm valor em todas as esferas de convivência, inclusive naquelas em que os conhecimentos relacionados ao letramento são focalizados. Assim, é importante reiterar que, independentemente da faixa etária em que o indivíduo aprenda a ler e a escrever, a leitura da palavra não deve ser sobreposta à de mundo, pois escrita e outras formas de simbolização, presentes nas vivências cotidianas, têm imenso valor como interação com o meio cultural e social.

Diante da efetivação da “leitura da palavra”, a oralidade e a escrita precisam, portanto, continuar sendo consideradas como elementos de igual importância. Uma das colocações teóricas que sustenta esse argumento é a de que nas sociedades letradas são conciliados elementos da oralidade e da escrita, ambos demandando planejamento, elaboração, argumentação, de modo que fazem parte do mesmo sistema da língua, legando aos textos orais e aos textos escritos, sempre, realização multissistêmica (MARCUSCHI, 2001, p. 17). Por isso, a valorização desses dois elementos é equiparada nesta tese.

No entanto, a supremacia das letras, relacionada ao poder, está presente no âmago da sociedade, de longa tradição no manejo dos instrumentos de comunicação social, na organização política, na mecanização das leis, nas nomenclaturas de ruas, bairros e instituições presentes nas cidades, fortalecendo o uso do sistema simbólico (RAMA, 2015). Nesse percurso, a sociedade civilizada foi, aos poucos, alavancando formas de exclusão daqueles que não tiveram acesso ao ensino formal.

Um diálogo pode ser estabelecido com tais considerações, diante dos comentários de Gnerre (1991), que alertam para o risco de que a linguagem, sobretudo na modalidade escrita, seja utilizada como impedimento à comunicação de informações a grandes setores

da população. Assim, a linguagem constitui obstáculo poderoso para bloquear a ascensão ao poder, pois, para se adquirir conhecimentos relevantes e se produzir mensagens é necessária a competência nos códigos linguísticos mais aceitos e/ou legitimados, aos quais nem sempre todos têm acesso.

Devido à sua essencialidade para a interação humana, a linguagem é objeto cultural de disputa entre grupos, em especial no que se relaciona à sua forma verbal escrita. Podem ocorrer, nesse sentido, atitudes repressivas em relação à linguagem, algumas veladas, que a maioria das pessoas exerce ou defende sem ter consciência, e outras intencionais, disseminadas, sobretudo, por grupos que detêm o poder na sociedade. Assim, a falta de acesso ao ensino de leitura e de escrita voltado à atuação cidadã e subjetiva constitui forma de violência contra alguns indivíduos.

São pertinentes, no contexto que relaciona sujeito e sociedade, as considerações de Signorini (1994a) no que se refere à persistência de discursos e atitudes que subjuguem os que não tiveram acesso à alfabetização e/ou à escolaridade. A autora aponta que a ideia de letra como chave para a decifração, ou a conquista do mundo, exclui as variáveis contextuais de diversas naturezas, remetendo o saber letrado ao prestígio, contemplado em instituições e no senso comum, o que evidencia o “mito do letramento²”. Assim, seus argumentos contrapõem a falsa premissa de que poderes emancipatórios sejam inerentes ao letramento dominante, e enfatiza que, por vezes, se faz presente até nas práticas pedagógicas e no discurso, também, dos não alfabetizados a ideia de que a leitura e a escrita se amparam em uma tecnologia neutra e disponível a todos, sendo necessário que aqueles que corroboram o ensino emancipatório busquem, em conjunto com os aprendizes, razões que não se camuflam em premissas redentoras e imobilizantes.

Em outra obra da mesma autora (SIGNORINI, 1994b), são destacados aspectos que evidenciam dificuldades na realização de um projeto emancipatório na alfabetização de adultos, devido à predominância de discursos institucionais e de senso comum que colocam aquele que não lê e não escreve em uma condição de minoridade em relação aos demais, despreparado para atuar frente à burocracia social, em que o domínio da escrita é sinônimo de razão, liberdade e igualdade de direitos. Nesse contexto, o professor é visto como quem torna transparente a letra, revelando ao aprendiz o “saber verdadeiro”, em uma ação “civilizadora” diante de seus aprendizes, e os textos de caráter informativo

² Em Signorini (1994a; 1994b) há referência explícita a Street (1984) e Gee (1990) ao comentar o mito do letramento.

acabam sendo os mais, se não os únicos, apresentados na escola, didatizados e defendidos como saberes consolidados sobre a realidade. Segundo Signorini (1994b, p. 167), tais concepções, em que o ensino é apenas forma de transmissão de saberes consolidados, esclarecimento àqueles que o ignoram, o caráter emancipatório não se fará presente, perpetuando uma prática pedagógica em que o aprendiz é subjugado e convencido de que sua ignorância o coloca abaixo dos que seriam mais esclarecidos.

Bourdieu (1996) chama a atenção para a percepção de que, em concomitância ao fator econômico, a sociedade valoriza outros tipos de capital, fazendo-os também determinantes. Tais elementos encontram-se materializados, por exemplo, no patrimônio de bens ou símbolos culturais, dentre os quais estão as obras artísticas, que integram o “capital cultural”, relacionado às informações. A escola atua na reprodução dos diferentes tipos de capitais (de força física, econômico, cultural, simbólico), e a posse desses elementos influencia a construção do Estado, espaço no qual há disputas pelo poder. Assim, são estabelecidos padrões culturais e linguísticos que constituem formas excludentes, em uma unificação do mercado cultural, que concentra, analisa e redistribui informações de acordo com interesses de grupos dominantes, inculcando uma cultura imposta como legítima, oficial, à qual não é dado acesso igualitário a todos.

Colomer (2007) também menciona o conceito de “Capital Cultural”, em referência a uma bagagem que subsidia a valorização e a realização da leitura para além do ambiente escolar, em relação com saberes previamente construídos, necessários para a estabilidade e a permanência do ato de ler. A autora compara o leitor com um pescador aficionado pela leitura, ressaltando a solidão, a atenção, a habilidade, a inspiração, a prática, o prazer e o compartilhamento que ambas as atividades podem envolver, com a ênfase de que “pesca e leitura – longe de serem atos de pura técnica e/ou de pura inatividade individualista – estão cheias de sociabilidade” (PRIVAT, 2001 *apud* COLOMER, 2007, p. 51).

Quanto às formas de sua realização e aos materiais disponíveis para a leitura, Petit (2009) enfatiza que há desigualdade no acesso a bens culturais pautados na escrita, justificando que, por vezes, isso ocorre devido ao fato de que alguns grupos, ao exercerem poder sobre outros, têm a privação de bens como um recurso de opressão, entre eles as palavras, as possibilidades de expressão. Desse modo, a naturalização de atos cerceadores a partir da escrita, é relacionada ao temor que, historicamente, os grupos detentores do poder apresentam, de que outros assumam posições de reconhecimento, fato culminado na diferenciação do acesso a bens culturais e na sobreposição valorativa de

determinados saberes. É possível apontar que a leitura e a escrita têm grande importância para os indivíduos no mundo letrado, sobretudo por se constituírem como objetos socialmente valorizados, e aquele que não as domina está propenso a diversas formas de exclusão, pois, sem poder interagir em algumas situações, fica anulado em sua singularidade e, por isso, mais vulnerável a interesses contrários à emancipação e à cidadania. A palavra escrita pode ser, assim, considerada instrumento poderoso de interação, essencial, em algumas situações, para a sobrevivência, a dignidade e a qualidade de vida.

No entanto, há algumas situações em que, mesmo quando o indivíduo tem possibilidade de autonomia básica na leitura, esta é uma atividade deixada à margem por não ser valorizada em seu meio social ou cultural. Tal atitude pode ser decorrente do fato de que o afastamento e a deserção que a leitura exige podem ser elementos indesejados diante da coletividade, ou, até mesmo, atividades temidas por interessados em manter domínio sobre os indivíduos.

Ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de sempre se submeter aos outros. Quando nos familiarizamos com os jogos de linguagem ficamos menos desprotegidos diante do primeiro charlatão que passe e se propõe a curar nossas feridas com uma retórica simplista (PETIT, 2009, p. 100-101).

Assim, entre alguns grupos de convivência, para que ocorra o acesso efetivo à leitura, será necessário superar a anulação que se pode operar socialmente pela exigência de atender aos anseios da coletividade ou de interesses de dominação.

Portanto, o apagamento, ou a anulação, da subjetividade está presente na contemporaneidade em diferentes formatos. Em alguns casos, caracterizado pela negação quanto ao acesso efetivo a bens culturais e, em outros, pelas pressões sociais impostas.

Diante de tais colocações, é possível relacionar a linguagem a uma arena em que se dão os eventos em âmbito subjetivo, cultural e social, tendo-se a palavra como instrumento pelo qual se dão as interações, “atuações”, em um formato colaborativo. Reiterando os poderes da leitura, é pertinente relembrar que “ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima quanto a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma”, e que ler, portanto, não isola do mundo, ao contrário, inclui o

indivíduo no mundo de forma diferente, permitindo que ele possa fruir do mais íntimo ao universal (PETIT, 2009, p. 43).

2.1 LEITURA: FENÔMENO COMPLEXO E COMPARTILHÁVEL

Segundo Ginzburg (1989), o ato de ler está presente na cultura humana desde os seus primórdios, pois as percepções pautadas na astúcia para a sobrevivência, que levaram a ações de proteção, abrigo, caça, entre outras, já eram formas de ler o entorno, planejar o manejo da realidade e almejar transformações. Portanto, a leitura está na essência do ser humano, como uma forma de identificação de vestígios e aplicação do raciocínio e da criatividade para ampliar as possibilidades imediatas de atuação.

As “leituras de mundo” podem ser apontadas como os primeiros passos para a “leitura da palavra” e, assim, o que o indivíduo traz de íntimo e singular é matéria essencial à prática leitora. Nesse sentido, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1984, p. 11-12), portanto, é preciso reconhecer a leitura da *palavramundo*.

Há de se considerar, por conseguinte, que, em todas as fases da vida, da infância, passando pela adolescência, pela juventude, pela vida adulta, até a velhice, o indivíduo organiza e realiza suas vivências por meio da linguagem, pautado em sua relação com objetos naturais, culturais e sociais, em interação com outros indivíduos.

As interações que os indivíduos vão construindo a partir da convivência com outros seres e objetos podem ser consideradas formas de “leituras de mundo”, no entanto, “o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra” (MARTINS, 1994, p. 7), especialmente em sociedades em que o uso da escrita é intenso e valorizado.

Logo, apesar das interações sociais se constituírem na conjugação de vários fatores que delineiam, de maneira interdependente, a percepção das situações e a expressão subjetiva frente a vivências cotidianas, o letramento, relacionado às formas escritas, é um dos elementos mais valorizados socialmente.

O conceito de letramento é atrelado à concepção vigente de língua e de texto, enquanto conjunto de práticas sociais. No campo teórico, tal perspectiva passou a ser considerada, no Brasil, a partir da década de 1980, contrariando os estudos das três décadas anteriores, que apontavam a supremacia cognitiva da escrita sobre a oralidade, elementos, até então, apontados como opostos. Os *Estudos do Letramento* referem-se ao

impacto social da escrita em contextos específicos (KLEIMAN, 2008, p. 19), buscando minimizar a dicotomia entre fala e escrita. Desse modo, dentre o cabedal de investigações e constatações, denunciam iniciativas educacionais que visam unicamente à formação instrumental para trabalho nas sociedades urbanas, relacionadas a questões de poder e de ideologia, evidenciando desigualdades quanto a condições de acesso aos bens culturais e juízos de valor da sociedade perante indivíduos com diferentes níveis de letramento.

Considerando os estudos de Kleiman (1995; 2008), Soares (2011), Signorini (1994a; 1994b) e Tfouni (2010) entre outros, é possível apontar que o letramento se relaciona, também, à efetivação da linguagem escrita em eventos sociais, de modo que as práticas de oralidade podem estar permeadas por elementos relacionados à elaboração escrita, visto que é na interdependência entre diversas formas e modalidades da língua, que a interação se viabiliza.

No tocante específico ao ato de ler, é importante a noção defendida por Jouve (2002), de que diferentes fatores permeiam o processo de leitura do texto verbal escrito. Nesse sentido, a leitura é apontada como processo que envolve diversas instâncias, entre elas: neurofisiológica, relacionada ao funcionamento do aparelho visual e a funções do cérebro e da memória; argumentativa, que se dá pelo princípio dialógico, em que há uma interação entre leitor e texto; simbólica, relativa à instauração de sentido no contexto cultural onde cada leitor se encontra; cognitiva, referente, por exemplo, a uma competência mínima de conversão de palavras e grupos de palavras em elementos de significação; e afetiva, pois as emoções se relacionam ao interesse do leitor, embasando o princípio de identificação e o engajamento, importante elemento da leitura.

A leitura constitui-se, portanto, por subprocessos interdependentes, que envolvem desde objetivos, conhecimento prévio do leitor, atividades de reconhecimento e atribuição de funções aos símbolos, até comparações e relações que permitirão a interação entre leitor e texto. Assim, ela se caracteriza como processo relacionado a condições que envolvem olhar, percepção e processamento cerebral, mas em concomitância com condições psíquicas, pois somente com uma predisposição do indivíduo em direcionar essas funções para o aprendizado e dispor de certa dose de criatividade para complementar as lacunas textuais, é que tal processo poderá ocorrer.

Considerando a ênfase sobre as singularidades do leitor, é pertinente destacar que o plano afetivo, que se relaciona às emoções, fundamento do princípio de identificação (JOUVE, 2002, p. 19), permite que, durante a leitura, sejam rememoradas situações, evocadas por meio de palavras, frases, descrições, construções sintáticas.

A leitura pode levar, então, à rememoração de experiências do indivíduo leitor, tocando suas sensibilidades da infância ou de outras fases da vida, experimentadas em sua interação com indivíduos, objetos, ambientes, sensações e emoções. Portanto, o ato de ler vincula-se à recuperação e à reativação de vivências subjetivas, porque o envolvimento do indivíduo com os textos é construído em uma relação afetiva, emotiva e sensorial. Assim, quando as leituras orais são consideradas nesse processo, podem desempenhar papel fundamental na formação do leitor (PETIT, 2010, p. 58-64).

A leitura está relacionada, sob tal perspectiva, a uma ligação afetiva entre o indivíduo e um determinado objeto, que muda a forma de olhá-lo, tornando-o especial e permitindo a construção de sentidos particulares. Nesse contexto, é possível relacionar a leitura, em ampla concepção, a diferentes percepções e práticas, que ocorrem desde a primeira infância até a velhice. Esses significados são determinados no âmbito coletivo, existindo certos consensos sobre as representações em um nível cultural e social. No entanto, alguns significados são singulares, visto que a apreensão de mundo e as relações entre objetos, seres e situações, ocorrem de forma particular para cada indivíduo.

Não ocorrendo de forma natural, a leitura do texto verbal escrito é, portanto, dotada de complexidade, de modo que seu desenvolvimento demanda compartilhamento, relacionado tanto a um ensino sistematizado, que acione conhecimentos prévios, instâncias físicas e psicológicas do indivíduo, em suas singularidades, quanto a atuações sociais e manifestações culturais.

Essa concepção permite que o fenômeno da leitura possa ser abordado como complexo e “compartilhável”, pois, embora a cultura escrita seja um bem de todos, essencial à democracia e à cidadania, para que o acesso à leitura se efetive, é preciso que sejam superados obstáculos sociais que se impõem até a contemporaneidade, e que a mediação de leitura possa ocorrer em diferentes espaços sob o viés do compartilhamento, em especial nas escolas. Esses argumentos serão aprofundados nos subtópicos a seguir.

2.1.1 A Leitura Como Prática Subjetiva

Os textos escritos, como visão de mundo e expressão de vivências de seus autores, podem ser considerados canais de interação entre o indivíduo que se posiciona como leitor, o próprio texto, enquanto superfície linguística, as ideias nele expostas, o indivíduo que o produziu, o mundo e os afetos sobre os quais discorre. Dessa forma, o texto pode ser apontado como canal de contato entre diferentes subjetividades.

O enfoque teórico sob o qual o conceito de subjetividade é aqui exposto, considera a essência humana como central, pautado em apontamentos de Freud e de Lacan quanto à ideia de que o sujeito é constituído na interação, por meio da linguagem, em uma relação na qual os desejos são determinantes. Nesse sentido, com base em Torezan e Aguiar (2011, p. 552), enfatiza-se que, dentro dessa abordagem, a concepção de sujeito é relacionada ao inconsciente, “marcado e movido pela falta”, como aponta Freud, e que, segundo Lacan, “encontra-se em uma ordem simbólica” que antecede o indivíduo, balizada pela noção de Outro.

É na percepção da existência do outro que se instaura o sujeito, em sua individualidade, o que começa nos primeiros meses de vida, ampliando-se gradativamente à medida que o indivíduo aprimora suas formas de interação. Assim, à medida que amadurece, o indivíduo busca meios particulares de compreensão e de expressão de seus afetos, que, de forma peculiar, vão se formando ao longo das experiências de vida e das formas subjetivas, únicas, de apropriação do que considera sua realidade, seu cotidiano, suas vivências.

No campo da psicanálise, a subjetividade é posta como fenômeno constituinte daquilo que o sujeito tem de mais íntimo em suas formas de interação, seja com o mundo, com os outros e até consigo mesmo. Nessa perspectiva, é possível apontar aspectos do conceito de subjetividade que contribuem para um olhar à singularidade. Assim, é importante destacar que os conceitos de Freud levam a uma construção teórica que dá condições para que se aborde, após Lacan, o conceito de subjetividade.

Para a psicanálise, o processo de constituição subjetiva está intimamente relacionado 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. O sujeito, para a psicanálise, é aquele que se constitui na relação com o Outro através da linguagem. É em referência a essa ordem simbólica que se pode falar de sujeito e subjetividade a partir de Freud, e, em especial, após a produção teórica de Lacan” (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 235).

Como efeito da linguagem e de relações anteriores à sua existência, o indivíduo está imbuído em instâncias sociais e culturais, para que, a partir delas, se constitua em suas peculiaridades. Assim, o cultural e o social estão implicitamente pautados na teoria psicanalítica relacionada ao conceito de sujeito e de subjetividade.

Com base em estudos sobre a psicanálise, reitera-se que as teorizações freudianas significaram quebra de paradigmas no campo das ciências humanas e destacaram, como ponto fundamental, a noção de inconsciente como uma instância psíquica governada por leis próprias. Nessa perspectiva, segundo Torezan e Aguiar (2011), postula-se, na teoria freudiana, o inconsciente como espaço sem arbitrariedade nos acontecimentos psíquicos, manifestado de forma metafórica, como por meio de chistes, atos falhos, lapsos e sonhos.

Mesmo aqueles que criticam aspectos do pensamento freudiano reconhecem que sua teoria significou importante contribuição para os estudos psicológicos. Assim é o caso de Gonzalez Rey (2003), psicólogo cubano, teórico da subjetividade, para quem Freud teria permanecido no nível individual e biológico, sem aprofundar elementos históricos e culturais, mas que cita contribuições freudianas, com destaque às representações quanto à noção de psiquê como um processo não governado pela razão, bem como à ênfase de que a história de um sujeito é constituída de suas experiências particulares e de que é possível atuar no domínio da enfermidade por meio de técnicas psicológicas.

Diante disso, fica evidente que muitas são as contribuições freudianas na gênese da noção do conceito de subjetividade, sobretudo por ter valorizado as peculiaridades psicológicas de cada um na relação que estabelece em suas interações, enfatizando que há elementos que estão para além do controle consciente do próprio indivíduo. Essa forma de pensamento possibilita que sejam analisados aspectos mais profundos da constituição do sujeito diante das manifestações culturais e sociais com que tem contato, bem como de suas próprias formas de expressão.

Do ponto de vista técnico, como destacado por Torezan e Aguiar (2011, p. 529), é interessante citar que as noções de sujeito e de subjetividade, pautadas na perspectiva defendida por Freud e desenvolvida por Lacan, representam a essência do campo psicanalítico, e que a subjetividade é composta por meio de duas regiões psicológicas que se complementam: aparelho psíquico, que se constitui dos níveis pré-consciente/consciente e inconsciente, este último habitualmente compreendido como a própria subjetividade; e campo das pulsões, também implicado na constituição do aparelho psíquico.

A subjetividade pode, assim, ser vista como fenômeno que se constitui de elementos conscientes, como o aprendizado cultural e de formas de convivência e participação social, bem como de componentes inconscientes, que vão se formando a partir de experiências que o indivíduo vivencia. Desse modo, faz-se determinante em todas interações do indivíduo frente às práticas que realiza, efetivando-se de maneira

particular nas vivências de cada um, determinadas pelos afetos, pelas condições de vida, de participação social, de valores e pelas experiências prévias. As interpretações e expressões geradas nessas práticas se relacionam “aos modos de apropriação da linguagem e da dimensão da alteridade (constituição do outro) [...] fenômeno intervalar, uma tensão entre essas dimensões linguageiras [...]” (BELINTANE, 2017, p. 24).

É no contato com o outro, portanto, que o indivíduo se vê constituído como um ser singular, em suas peculiaridades, que podem constituir semelhanças e diferenças em relação aos demais, gerando identificações ou posicionamentos contrários, que podem se evidenciar na linguagem ou em outras formas de interação.

Relacionado ao conceito de “outro”, basilar na psicanálise, é possível citar Lacan (1998), que trata justamente da constituição humana em sua singularidade, mas a partir do outro, como retratado no estádio do espelho:

A criança reconhece sua imagem no espelho com uma manifestação de júbilo e com a efetuação de uma operação de identificação entendida como “[...] a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem [...]” (LACAN, 1998, p. 94).

Esse distanciamento de si mesmo, podendo projetar-se para aquilo que é externo à sua forma imaginada, vendo-se lado a lado com outros objetos e seres, é um ponto essencial para que o sujeito comece a se perceber como singular. Nesse contexto, é também a partir dessa percepção que ele encontra subsídios para interagir com seus semelhantes.

As colocações de Lacan sobre a subjetividade pressupõem considerar os conceitos de real e de simbólico. O real, a origem daquilo que deflagrou a abstração para um elemento da cadeia significante a ser acionado pelo indivíduo em seu pensamento e linguagem, é algo impossível de ser acessado pelo analista, de modo que o acessível é identificar significantes a que o indivíduo faz referência em suas colocações (TOREZAN; AGUIAR, 2011).

Diante da diferenciação lacaniana entre real e simbólico, é possível comentar as formas de arte, a que Freud (2011) também faz referência, enquanto tentativa de expressão ou compreensão do real por meio do simbólico, que pode se dar com recurso à linguagem em forma de música, literatura etc., ou por outras manifestações, como forma de se retratar o indizível, que será singular em cada autor e em cada leitura. Tal relação interessa quando Lacan é citado na conceituação de subjetividade.

González Rey (2003) corrobora a ideia de que Lacan impactou de certa forma o desenvolvimento do tema da subjetividade na psicanálise e no desenvolvimento da psicologia, mas considera que suas contribuições foram mais efetivas quanto ao tema do discurso do que quanto à subjetividade. Apesar dessas e de outras críticas, cita contribuições lacanianas, entre as quais está a compreensão do inconsciente como linguagem, a atualização do pensamento psicanalítico com os demais avanços da linguística de sua época, e o avanço no entendimento quanto ao lugar do simbólico nos processos psíquicos e no nível social.

Segundo Torezan e Aguiar (2011), os apontamentos lacanianos, a partir dos fundamentos estruturalistas e da ênfase em proposições freudianas, defendem que o inconsciente não é localizável, é potência para o dizer, e que as descontinuidades e os indícios no discurso caracterizam a emergência do inconsciente, ao qual se articulam as noções de sujeito do desejo, de consciência e de eu/sujeito do enunciado. Assim, são desenvolvidas noções quanto ao inconsciente, cindido entre o enunciado e a enunciação, havendo uma dependência à ordem do simbólico, que ultrapassa o âmbito individual, sendo, o inconsciente, estruturado como uma linguagem, de modo que o sujeito é visto como efeito do significante, e que o Outro, que o antecede, está, já, tomado pela linguagem e inserido em uma ordem humana também anterior.

Diante das considerações elencadas quanto à teoria laciana, destacam-se contribuições quanto ao conceito de subjetividade, sobretudo por aproximar o campo psicológico dos estudos sobre a linguagem, o que, nesta tese, interessa de maneira especial. Reiterado que, nesse tocante, que foi a partir de Lacan, que estudos psicanalíticos passaram a ser relacionados diretamente à linguagem e a interação explicitada em maiores detalhes, tendo-se no Outro a dimensão da alteridade. Desse modo, as relações humanas são compreendidas como fenômeno balizado pelo simbólico, o que determina as atitudes do sujeito em relação ao Outro e às regras e convenções dos registros. Reitera-se que, nesse movimento, o inconsciente é formado, também, por motivações pulsionais, em manifestações que se constituem desde a infância.

De acordo com Torezan e Aguiar (2011), Freud definiu os conceitos de pulsão de vida e de morte, e em Lacan a pulsão é vista como uma só, com modos de apresentação diferentes, sendo a de vida relacionada àquilo que pode ser capturado pelo aparato psíquico e inscrito no inconsciente e inserido na ordem do simbólico, e a de morte aquilo que escapa à representação no psiquismo, que está fora do simbólico e inserido no registro do real. A não existência de um objeto pulsional específico é relevante por favorecer a

delimitação do campo humano, em distanciamento ao do mundo animal, havendo diferença entre pulsão e instinto. Os mesmos autores destacam que Freud, relaciona o desejo a uma satisfação impossível de se atender, um objeto perdido que traz, em seu cerne, a falta, representada na ordem do simbólico. Pode-se considerar que a ideia do desejo inconsciente que tende à realização foi articulada por Lacan à fenomenologia, com a proposição baseada no reconhecimento de que o desejo do ser humano está atrelado a um vazio infundável, sem que haja objeto que o satisfaça.

Observa-se que Freud e Lacan consideram o desejo como o deflagrador das relações entre o sujeito e o Outro, força motriz para a tentativa de interação e as formas de expressão e compreensão que ela envolve. A partir dessas considerações, a subjetividade, no âmago da psicanálise, é entendida como um complexo fenômeno que o indivíduo empreende e, ao mesmo tempo, o determina, balizado por suas interações frente aos diferentes bens e seres com que tem contato.

González Rey (2003; 2005), ao conceituar subjetividade, focaliza questões culturais e sociais que a ela se relacionam. Desse modo, embasa-se principalmente em constructos desenvolvidos pela psicologia soviética, com ênfase no aspecto histórico-cultural, de modo a indicar que o conceito remete a um sistema de produção e de organização de sentidos, de forma diferenciada e processual, no nível individual e social, tendo, como unidade central, as configurações de sentido integrantes do atual e do histórico, em diferentes setores da vida do indivíduo.

Dentre o apanhado bibliográfico quanto ao conceito de subjetividade, em que há muitos créditos, sobretudo ao que postularam autores da psicologia soviética, como Vigotsky, Gonzalez Rey (2003, p. 251) faz, também, referência positiva quanto à forma como Winnicott desenvolveu a questão das transições objetais, considerando a construção teórica do lugar do sentido subjetivo no desenvolvimento humano. Diante disso, o autor ressalta a dimensão do sentido como um aspecto constitutivo essencial na definição do subjetivo, em que o sentido precisa ser visto como mais que emoção ou significado de forma abstrata, como expressão de uma nova síntese, constituinte de um movimento permanente dos significados e das emoções.

Além de realizar um retrospecto quanto ao tema da subjetividade em autores como Freud, Lacan e Winnicott, entre outros precursores, quanto ao emprego desse conceito, Gonzalez Rey (2003) baseia-se em psicanalistas também atuantes no campo da sociologia, como Elliot, e da filosofia, como Castoriadis, Guattari e Deleuze, para o argumento de que há uma diferença entre a visão psicanalítica e a histórico-cultural da

subjetividade: na psicanálise, ocorre a teorização de um sujeito em sua individualidade e, nesta segunda, a instância social é vista como um dos elementos fundadores da dimensão afetiva inconsciente, com a ênfase de que “é na vida social do sujeito que se constituem as numerosas tramas complexas de sua vida afetiva” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 43).

Nesse contexto, a psiquê é considerada produção histórico-cultural, sensível a múltiplas formas de registros socioculturais, e a psiquê significa, nessa teoria, a própria subjetividade, de modo que a personalidade pode ser apontada como configuração da subjetividade individual, sistema de configurações subjetivas, que representa espaço onde são gerados sentidos em todas as atividades do sujeito, dentro de suas diferentes formas de vida social, com esferas que se penetram mutuamente. Nos apontamentos do autor, a consciência é altamente valorizada:

Neste marco teórico, a consciência é um momento de organização, representação e intenção do sujeito dentro de um complexo sistema no qual a posição consciente do sujeito tem caráter ativo e gerador de sentido sobre os outros momentos que se relacionam dentro de sua própria constituição, mas esse valor generativo, produtor de sentido, vem definido mais pela integração dos efeitos da ação consciente dentro do sistema subjetivo em que esta ação aparece do que pela intenção que o sujeito expressa, o que rompe definitivamente com a reificação do sujeito racional que em certas ocasiões tem se apresentado como opção teórica à psicologia sem sujeito, que também tem dominado durante muito tempo o pensamento psicológico (GONZALEZ REY, 2003, p. 261).

Como pode ser observado no fragmento retratado, Gonzalez Rey (2003), embora considere o sujeito como mais que produto da razão, não focaliza o inconsciente em suas considerações. Ele faz menção a uma totalidade do ser em suas produções de sentido, mas não destaca ou detalha os elementos inconscientes em suas colocações. Desse modo, quem toma sua obra como referência para conceituar a subjetividade pode ser levado a não aprofundar aspectos relacionados ao que está para além da intencionalidade do sujeito.

Buscando pautar intervenções que são próprias do ensino de leitura, que ampara mais do que a análise do sujeito, também as interações intencionais e as inconscientes, considera-se, nesta tese, a complexidade do campo educacional e a singularidade do sujeito nele imerso, a partir de uma abordagem da subjetividade pautada no aspecto da identidade, que subsidia o percurso de aprendizagem a partir da relação entre as vivências e novos saberes. A subjetividade é apontada, nessa perspectiva, como algo que se constitui ao longo da vida, envolvendo experiências do indivíduo e posturas que ele vai

tendo diante de cada vivência, e ainda como elemento que ao mesmo tempo constitui o indivíduo.

Nesse tocante, o conceito de identidade é abordado como o aponta por Vóvio (2007, p. 91), amplamente vinculado a uma concepção advinda dos Estudos Culturais, que lhe conferem “caráter móvel, múltiplo e heterogêneo”, de modo que a autora aponta os teóricos Hall (2004) e Bauman (2005) como responsáveis pela ruptura paradigmática que desassociou o conceito de uma natureza fixa e única. Assim, a vida sócio-histórica é relacionada às identidades, com destaque à sua influência na constituição e na transformação do indivíduo mediante vivências sociais, de linguagem e de cultura, incluindo as que pautam a luta social e no que se refere a bens culturais, concepção em que a produção de sentidos quanto à identidade individual é atrelada a eventos e posições negociadas em contextos diversos, inclusive no que diz respeito à forma como o sujeito se coloca diante da leitura.

Também considerando o histórico e o cultural que envolvem o sujeito, Gonzalez Rey (2003), ao conceituar identidade, coloca-a como um sistema de sentidos que se articulam a partir das configurações subjetivas historicamente constituídas na trajetória de um sujeito concreto e nas condições concretas dentro das quais ele atua em cada momento. Assim, o teórico defende que no confronto entre o histórico e o atual há ocorrências em que é necessário que o sujeito reconheça a si mesmo dentro do contexto, delimitando seu espaço onde encontra a congruência pessoal na situação que está enfrentando, sendo esse “o momento em que aparece sua identidade, em que os elementos de sentido em jogo dentro da situação definem emoções que se evidenciam no sentido de identidade” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 263).

Reconhecendo as contribuições de González Rey (2003; 2005) quanto ao desenvolvimento de uma teoria histórico-cultural da subjetividade, sobretudo no tocante à definição do conceito de identidade, mas com foco na emergência do inconsciente, focaliza-se, na análise dos dados, os elementos que se esquivam do pré-existente no âmbito social ou cultural e podem revelar nuances da essência do sujeito, em suas particularidades que não se identificam com o que o ambiente e a convivência lhe impõem.

Nesse viés, os conceitos de sujeito e de subjetividade, amparados por Freud e desenvolvidos por Lacan, aproximam-se melhor do objeto de pesquisa desta tese, considerando-se que, embora Freud e Lacan tenham focalizado a questão com uma “lupa”, no âmbito individual, não quer dizer que estivessem excluindo a complexidade

da vida social e as nuances culturais que compõem o sujeito. Pontua-se, a partir das obras consultadas, que a psicanálise focaliza, mais de perto, o individual, e González Rey, em seu viés histórico-cultural, enfatiza mais o social. Assim, apresentam distanciamentos e focalizações diferentes para com um mesmo objeto: a subjetividade.

Ainda quanto à subjetividade, em sua relação com a linguagem, Bakhtin (2002, p. 49) se refere ao encontro do sujeito com o mundo, que ocorre por meio do signo, indicando, ainda: “o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior”. Pode ser ressaltado, então, o contato do indivíduo com as formas de socialização, o que traz à tona, novamente, a relação entre sujeito e mundo, de modo que a subjetividade é compreendida como elemento que permeia as relações nos diversos setores da vida humana e, para além do conhecimento sobre o código escrito, sendo determinante na compreensão de enunciados, nas muitas formas de “leitura” possíveis de se empreender.

No que diz respeito ao campo da leitura, Batista (2019, p. 23) relaciona subjetividade “àquilo que o leitor traz de íntimo e singular para realização de qualquer leitura, por exemplo, suas vivências, sentimentos, pontos de vista etc.”. Nesse sentido, a subjetividade é elemento presente nas formas de vínculo entre o indivíduo, o outro, e o mundo que o cerca, em sua formação identitária, e que, na realização da leitura, incidem sobre a interpretação do leitor. Assim, é possível afirmar que a subjetividade está diretamente relacionada a afetos, emoções, desejos, sonhos, experiências, dores, alegrias, assombros, temores, entre outros elementos que fazem parte da constituição do ser humano em seu percurso de vida, que podem ser retratados por meio da escrita, e se somar às vivências do leitor, no processo interativo que é a leitura.

Ricardo Azevedo, em um ensaio teórico (AZEVEDO, 2004, p. 40), focalizando o tema da formação efetiva de leitores na infância, cita o conceito de subjetividade e abre um parêntese no qual se refere à “visão de mundo pessoal e singular”. Nesse sentido, o autor aponta que a literatura, em suas formas ficcionais e poéticas, pode abrir possibilidades de novos patamares de experiência, como o espaço a analogias, à intuição, ao imaginário e à fantasia.

Relacionando subjetividade e leitura, Petit (2009) defende o ato de ler como possibilidade à compreensão da própria experiência humana. Desse modo, pontua que na relação do indivíduo com os textos que lê, é como se fosse o texto que soubesse muito sobre o leitor, podendo tocar regiões que ele nem mesmo saberia nomear, estados pelos quais passa, distinguindo-os, acalmando o sujeito, levando-o a se conhecer melhor, a

compartilhar seus afetos, emoções, desejos e sonhos, alimentando sua identidade, que está sempre em movimento, em transformação.

Diante desses apontamentos, é possível afirmar que as palavras constituem o leitor, colaborando em sua compreensão e expressão, enfim, em seu posicionamento diante do mundo. Portanto, o processo que se opera como recepção, envolve possibilidades de mudança de sentido à medida que são introduzidos afetos entre as linhas.

Na mesma perspectiva, quanto às dimensões da leitura, Jouve (2013, p. 53) destaca que as leituras possuem “uma parte constitutiva de subjetividade”, pois o leitor projeta-se no texto, saindo de si para depois retornar, realizando uma espécie de leitura de sua singularidade a partir da interação com o texto.

A leitura, sob esse viés, é concebida como prática de reflexão e construção de referências entre o que já se conhecia previamente e o aquilo que é retratado no texto, evidenciando possibilidades de identificação que vão além do que está explicitamente escrito, quando se tocam afetos do leitor. Nesse sentido, o texto pode estar dizendo algo sobre o leitor, que venha a colaborar em descobertas quanto a formas de se expressar a partir de palavras e outras construções simbólicas.

Também remetendo a elementos subjetivos em relação com a leitura, em especial a literária, por seu caráter artístico, Andruetto (2017), indica que:

A história da arte também está na história de nossa subjetividade, na necessidade de compartilharmos experiências, dores, alegrias ou assombros com outros contemporâneos ou futuros. São tentativas de agregar algumas palavras ao grande relato do mundo para alcançar os brilhos ou as sombras da condição humana (ANDRUETTO, 2017, p. 16).

A literatura é abordada como forma de arte, por isso seu caráter expressivo é ressaltado, pois mais do que contemplação, as obras literárias permitem a união entre linguagem e referências singulares que simbolizam elementos do mundo e do imaginário humano, levando à fantasia e, ao mesmo tempo, à reflexão sobre temas universais presentes em situações possíveis ao longo da vida, gerando formas de comparação e vislumbre de outros formatos para o mundo real.

Desse modo, o acesso a diferentes textos e o aprofundamento de leituras podem ser elementos constitutivos da identidade do leitor, na percepção de suas singularidades, como ressaltado por Gonzalez Rey (2003), enquanto essência do conceito de identidade,

pois é na interação com o outro e com elementos culturais que as tensões intersubjetivas se evidenciam, como ocorre nas obras literárias, em que o autor expressa sua subjetividade e possibilita que o leitor a coloque em jogo por meio da linguagem, mediante relações que opera a partir de suas vivências e experiências.

Incluindo referência ao ensino sistematizado na discussão que alia subjetividade e leitura, Lima (2016, p. 28) acentua que o processo de constituição do leitor demanda dinamização neurológica e intersubjetiva, e é marcado por posições de caráter ideológico e afetivo, aspectos da subjetividade que podem representar elementos significativos no âmbito da escolarização.

As singularidades dos indivíduos são, assim, colocadas como elementos a serem considerados nas diversas esferas de interação, em especial no ensino de leitura que, por fazer referência ao fenômeno de compreensão de si e do mundo, à formação identitária e aos vínculos possíveis de constituição e fortalecimento, influencia as vivências e ações do campo subjetivo ao social.

Diante das considerações aqui elencadas, propiciar o acesso efetivo à leitura no contexto escolar, deixando espaço para que os leitores evidenciem as relações que estabelecem entre suas vivências e as leituras realizadas, constitui-se como forma de atendimento a demandas subjetivas dos indivíduos, que podem ser ampliadas para outras práticas, em que eles próprios se tornem mediadores da leitura do mundo e da leitura da palavra, em uma postura crítica mediante o social.

2.1.2 Intersubjetividade e Leitura

O conceito de intersubjetividade é bastante citado nesta tese em referência à interação “entre” singularidades dos indivíduos, tanto no ato de compartilharem face a face suas ideias, quanto no ato de ler textos em que um autor expõe suas subjetividades e, a partir delas, toca sentimentos ou memórias sobre situações que podem dizer respeito também ao leitor que interage com a obra.

Uma das teóricas que mencionam o conceito é Petit (2009), de modo a apontar que os seres humanos se constituem na intersubjetividade e que a mediação que leve à arte, como forma de uma reinterpretação de si mesmo, pode operar transformações nos rumos tomados pelo indivíduo. Assim, tal conceito pode ser considerado como referente ao espaço no qual os indivíduos ganham significação e a mediação de leitura como via de

novos aprendizados, novos contatos com elementos da arte e da cultura, e redescobertas de bens compartilhados de uma maneira ampla. Em relação à leitura, a intersubjetividade remete à abertura de si para o outro, seja por meio da identificação ou da simples interação com a experiência alheia, com postura crítica, como vivência própria.

A partir do que comentam Belintane e Lima (2008), é possível afirmar que as dinâmicas parentais são interações primárias, já marcadas pela intersubjetividade, que levam o indivíduo a procurar ser objeto do olhar, da atenção do outro. Tais interações ocorrem por meio do interlúdio de relações a partir do corpo e suas funções – toque, olhar, voz, sentidos – marcadas pelo desejo. Além disso, os autores apontam que momentos de interação com os entes parentais expandem os textos, e que, em um hipotético espaço entre textos, circula uma subjetividade propensa ao jogo intertextual, à alternância de formas e de ritmo, e ainda enfatizam, sobretudo que, dessa forma, vão sendo desenvolvidas as habilidades languageiras, elementos que mais tarde fornecem as bases para a entrada na leitura.

Como recurso que possibilita contato entre subjetividades, o texto escrito pode ser apontado como elemento cultural que retrata experiências de um autor, mas que, em sua leitura, aciona também vivências do leitor. Portanto, pode ser considerado uma via de trocas subjetivas, o que faz referência à questão da intersubjetividade. No processo de entrada do sujeito na linguagem, já citado em outros tópicos desta tese, há necessidade de que o indivíduo tenha experimentado o potencial do diálogo como via de um efeito sobre o outro (PETIT, 2010, p. 54). Dessa forma, o conceito de intersubjetividade pode ser relacionado ao ato de compartilhamento que se opera quando se colocam em jogo, na interação entre indivíduos e/ou bens culturais, diferentes visões de mundo, conhecimentos prévios, afetos etc.

Sob esse ponto de vista, é possível defender que o ato que o leitor realiza, de avaliar os textos de acordo com suas referências de mundo, poderia ser considerado uma aproximação entre subjetividade e o que postula Barthes (2004) quanto à reescrita do texto pelo leitor, que se efetiva no ato de completar as lacunas a partir da imaginação, até mesmo para além da memória e da consciência. O caráter lacunar dos textos é apontado, portanto, como espaço de intersubjetividade, por propiciar a interação entre autor, texto e leitor, possibilitando que as singularidades daquele que interage com a obra sejam parte integrante da significação textual.

Colocando esses apontamentos em diálogo com o que dispõe Petit (2010, p. 27), quanto ao fato de que “o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele,

o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor”, é na interação entre quem escreve o texto, e o leitor enquanto aquele que destina sentido singular ao mesmo, considerando-se ainda as referências ao que o texto faz menção, que a leitura realmente se efetiva.

Ao considerar a subjetividade leitora como fator inerente ao processo de compreensão textual, o essencial da leitura é o trabalho de pensar, de relacionar conhecimentos prévios e afetos, em posição de abertura ao que o texto apresenta, de modo que podem ocorrer, inclusive, associações inesperadas, tudo isso no âmbito do intersubjetivo. Diante de tais apontamentos, é possível afirmar que a intersubjetividade, quando relacionada à leitura, faz referência ao compartilhamento de experiências dos indivíduos em suas particularidades mais íntimas e singulares.

Nesse tocante, um conceito a se destacar, intrínseco à questão da subjetividade leitora, é a ideia de pertencimento. Para tanto, salientam-se novamente apontamentos de Vóvio (2007), relacionando o posicionamento do indivíduo ao princípio da inclusão/exclusão, atribuído a Bauman (2005), que permite qualificações e classificações quanto a quem pertence ou não pertence a um determinado grupo, pois os sujeitos tendem a se aproximar somente daquilo com que se identificam. Dessa forma, defende-se que se efetivam “os recursos da história, da linguagem e da cultura”, enquanto elementos integrantes da produção das identidades (VÓVIO, 2007, p. 93) e que eles determinam, por conseguinte, as formas de interação possíveis entre os indivíduos.

Reiterando o conceito de identidade como flexível e continuamente em construção, mediante o histórico e o social, é pertinente citar, ainda, o conceito de comunidade (BAUMAN, 2005), pontuando que as identidades se definem no âmbito de comunidades, de modo que, diante do mundo diverso e policultural, a identidade só surge com a exposição a comunidades fundidas por ideias, que exigem postura crítica em suas escolhas, por serem necessárias comparações, análises, considerações e, por vezes, conciliações. Diante disso, Bauman (2005, p. 18) enfatiza que o pertencimento e a identidade não são elementos sólidos nem imutáveis, ao contrário, são “negociáveis e revogáveis”, sendo na própria flexibilidade quanto a pertencer ou não a uma comunidade que reside a possibilidade de realmente se ter identidade.

É possível considerar, portanto, que no decorrer de suas experiências o indivíduo vai assumindo o sentimento de pertença em relação a determinados elementos, em uma relação desejante, e refutando outros, com os quais não se identifica. O que ocorre, no entanto, é que nem sempre os sujeitos podem priorizar suas preferências, desejos, sonhos,

que acabam por serem apagados. A essa forma de apagamento, Vóvio (2007, p. 93) faz referência também ao citar os critérios de inclusão/exclusão defendidos por Bauman (2005), em especial ao mencionar “possibilidades de ser e de produzir discursivamente quem se é”, com menção quanto ao fato de que o conjunto de significações e oportunidades de que se dispõe, pode acentuar ou “apagar certas posições de sujeito”. O referido apagamento, nesta tese, é entendido como referente à questão da não possibilidade em explicitar determinadas formas de ser e de pensar, sob pressões que calam iniciativas ou desejos.

Bauman (2005, p. 45-46) quanto às guerras pelo reconhecimento, que o ser humano tende a travar, individual ou coletivamente, pontua que “forças inimigas, operam pressões que podem maquinar, impor ou mesmo repelir identidades” e que, para algumas pessoas é absolutamente negado o direito de escolher uma identidade diferente do que se impõe, resultando no que o autor define como “identidade de subclasse”, enfatizando que significa “a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade [...]”, podadas ou anuladas em sua humanidade. Nesse contexto, as ponderações do autor são entendidas como referentes a uma forma de apagamento subjetivo.

As considerações acima, de certa forma, se relacionam ao que Freire (2005) pontuou, ao considerar as disputas entre opressores e oprimidos, dando destaque às formas de valorização que podem incluir ou excluir as pessoas dos eventos de letramento produzidos no interior da sociedade. Assim, seria uma forma de “apagamento” aquele operado por meio da negação de análise crítica dos elementos sociais familiares ao educando adulto. Por isso, ele enfatiza a importância do diálogo como mediador da aprendizagem, e da importância quanto à valorização da “leitura de mundo” como anterior e com potencial concomitância à “leitura da palavra”.

Também, as considerações de Petit (2010, p. 24), ao se referir a “interdições culturais” que afastam os indivíduos da leitura, que estariam ao lado do distanciamento geográfico e de dificuldades econômicas, podem ser remetidas ao conceito de apagamento, pois dizem respeito a formas culturais que clivam o sujeito em relação a suas identificações e a seus desejos, quando esses não correspondem ao que outros, de seu convívio próximo, consideram como valor. A autora defende, como alternativa a esse contexto, as práticas de mediação leitora como encontros personalizados que, pautados na intersubjetividade, permitem a abertura a novos horizontes e a diversas formas de vinculação subjetiva.

2.1.3 Imbricação Entre Vivências e Leituras

No campo teórico, o conceito de compartilhamento é citado em diversas obras que tratam de leitura e de literatura, dizendo respeito à importância da ampliação de acesso à leitura, e indicando caminhos à efetivação dessa possibilidade. Algumas dessas obras são citadas neste subtópico.

Petit (2009) aponta, nessa perspectiva, a necessidade social de democratização da leitura, sobretudo por seus poderes de: acesso ao saber e a conhecimentos formais; possibilidade de uso mais desenvolvido quanto à norma padrão da língua; encontro com palavras para expressar o que se tem de mais íntimo; vínculos para além do parentesco, da localidade ou da etnicidade. Dessa forma, a cultura escrita é patrimônio da humanidade, diante do qual os leitores podem compartilhar seus saberes e as relações que estabelecem a partir da leitura, ocupando um lugar na língua e podendo ampliar sua própria maneira de se expressar, sua identidade leitora.

As considerações teóricas mencionadas fazem referência tanto ao fato de que a leitura é forma de compartilhamento, quanto à necessidade de se ampliar as formas de mediação, para que todos tenham acesso à leitura. Em outras de suas obras, Petit (2010; 2013; 2019) retoma e amplia suas considerações sobre a importância da democratização da leitura, também contemplando o viés emancipatório exposto no parágrafo anterior, de modo a citar pesquisas e experiências de mediação de leitura na perspectiva do compartilhamento, com ênfase na instância da leitura enquanto meio de compreensão e expressão subjetivas.

É importante comentar alguns apontamentos sobre o modo como a mediação de leitura pode ocorrer. Para tanto, em sua prática, a essência está no compartilhamento entre subjetividades.

Para além de suas particularidades: trata-se de lugares coletivos, mas cada indivíduo é considerado como um sujeito que testemunha uma escuta, uma disponibilidade singular; o mediador recorre de modo privilegiado à voz que dá vida aos textos, ao olhar que passa por cada um dos que participam; os ritmos, ou as culturas, ou os pertencimentos próprios a uns e outros são respeitados, assim como as falas que eles pronunciam; a escolha das obras propostas é bem pensada, baseada em um gosto pessoal pela literatura e uma experimentação de seus efeitos, assim como em um saber mais teórico, deixando também um lugar à intuição, à associação livre; o mediador, como aquele que ele forma e que o substituirão, observa de maneira fina o que se passa durante as sessões (estando atento também ao que ele mesmo experimenta) e

elabora sua reflexão através da escrita e da confrontação com outros praticantes (PETIT, 2010, p. 283-284).

A voz é, assim, apontada como elemento-chave para a leitura na perspectiva da subjetividade, e na mediação de leitura a postura do mediador precisa ser de abertura e envolvimento total com o grupo, de modo a ser também um dos participantes do ato de compartilhamento.

Corroborando essas ideias, em Petit (2013, p. 29), o papel dos mediadores de leitura é ressaltado sob a defesa de que podem levar a uma maior familiaridade para com os textos escritos, envolvendo os participantes ao compartilhar suas paixões, curiosidades e questionamentos, propondo ocasiões de encontros entre leitores, ouvintes e obras.

Dessa forma, fica evidente que aqueles que se colocam como mediadores entre os textos e os potenciais leitores precisam estar, primeiramente, abertos a compartilhar suas subjetividades e, assim, motivando aos demais.

É importante considerar, também, os apontamentos de Colomer (2007, p. 143), que se referem, em especial, ao ensino de leitura promovido na escola, indicando possibilidades para que os estudantes tenham abertura para exposição de suas leituras, expressão de suas opiniões e possam negociar sentidos, de modo a evocarem a subjetividade e, assim, ser promovido o fortalecimento de vínculos, a partir da linguagem e de outros aspectos culturais. Dessa forma, a autora é favorável a uma didática que aborde a literatura em seu potencial socializador.

Diante das considerações elencadas, o ato de “compartilhar” pode ser entendido como “propiciar acesso”, no que se refere à leitura enquanto bem cultural da humanidade. No contexto do ensino de leitura, enquanto estratégia didática, o compartilhamento pode, assim, ser relacionado à motivação de “trocas intersubjetivas” de diferentes saberes, relações e impressões, por meio de práticas mediadoras de leitura.

Em defesa do potencial da leitura enquanto elemento essencial à cidadania, Andruetto (2017) argumenta sobre a importância que sua prática pode ter para a vida de todos. Assim, a teórica corrobora fatos que evidenciam a desigualdade de acesso a esse bem cultural e tensões que colocam os indivíduos como parte de uma teia social complexa, ao mesmo tempo em que a literatura, como instrumento privilegiado de intervenção sobre o mundo, permitiria o compartilhamento de particularidades individuais e a ampliação quanto a noções de pertencimento.

Desse modo, aborda-se a ideia de compartilhamento sobretudo relacionada à participação na imensidão e heterogeneidade que caracterizam a literatura, com vistas à

alteridade. Nesse sentido, quanto à mediação de leitura, indica-se que, do ponto de vista prático, o essencial ao mediador é articular a motivação para a leitura e se deixar transformar, na mesma medida em que espera isso dos demais, atuando como uma ponte capaz de propor olhares críticos sobre a realidade.

2.1.4 A Leitura em Voz Alta: Via de Compartilhamento

Na perspectiva da subjetividade, no processo de ensino são considerados os conhecimentos prévios, as vivências e os afetos do indivíduo, como vias de contextualização ao aprendizado da leitura. Assim, quanto à prática da leitura em voz alta, mais do que a preocupação de que os leitores oralizem bem, é essencial a compreensão leitora, que viabiliza a intersubjetividade.

Em referência a esse contexto, autores como Kleiman (2008) e Solé (1998) indicam que a expressão “leitura em voz alta” pode estar atrelada a um exercício mecânico, que relaciona a oralização à avaliação do desempenho do estudante ou mesmo à disciplinarização. No entanto, nesta tese, com inspiração no trabalho de Pastorello (2015), tal prática é citada em referência ao ato de ler enquanto enunciação, em que o leitor coloca sua voz como via de compartilhamento com aqueles que o ouvem, para que juntos possam explorar a obra, construindo, já no ato da leitura, os sentidos possíveis para o texto, de acordo com o entendimento de mundo de cada leitor ou ouvinte, que poderá expor suas interpretações, enriquecendo a discussão sobre aquilo que se dá a ler. Nesse contexto, a leitura oral é, aqui, citada como possibilidade de participação, interação e de pertencimento, em eventos que possam dinamizar o ato de ler, por meio do traço corporal caracterizado pela voz, tocando o texto, o leitor e o ouvinte, concomitantemente.

Para a efetivação de práticas mediadoras de leitura na escola, como aponta Petit (2010, p. 37), é necessário um “mecanismo aparentemente muito simples”, de modo que um mediador propõe a leitura de alguns suportes escritos, para pessoas que estão habitualmente distantes deles, lendo-os em voz alta, motivando os participantes a expor as ideias suscitadas pela leitura e, a partir daí, surgindo histórias, discussões, ou mesmo o silêncio. Por conseguinte, é possível observar que a leitura em voz alta é apontada como um disparador para o contato inicial com o texto escrito.

A leitura em voz alta, quando ocorre enquanto prática de audição prévia à leitura autônoma, permite que a oralidade seja instrumento para tocar o ouvinte, operando transformações, fazendo do indivíduo um “escutador” e motivando aos rituais de

apropriação da escrita, ao passo que, a partir do ato de relacionar seu conhecimento de mundo na interação com o texto, possa encontrar prazer, como um primeiro movimento em direção à leitura e à escrita.

A leitura em voz alta apresenta especificidades que a dimensionam como marcadamente corporal: trata-se de uma modalidade de leitura em que jogam diversos elementos na produção de efeitos de sentido [...]. Na leitura em voz alta, a situação presencial de leitores e ouvintes/leitores cria um espaço de enunciação diferenciado. Há uma cena de leitura em que o corpo leitor é visto e ouvido. Aquele que lê em voz alta está evidentemente na relação com o texto, mas também endereça sua leitura ao outro, que o escuta. O leitor empenha seu corpo na produção do sentido do texto e na oferta ao outro. Ele se dá a ver e a escutar em sua relação com o texto. Tal prática implica a invocação do outro, o chamamento pela voz. Quem escuta está também em posição de leitura, na relação com o texto, mas também na relação com o leitor, como testemunha de sua subjetividade, como convocado a penetrar na intimidade da cena de leitura pelo olhar e pela escuta [...]" (PASTORELLO, 2015, p. 68-69).

A voz é tida como um canal de acesso ao texto, como suporte de mediação, propiciando uma via de contato entre texto e ouvinte/leitor. Assim, ofertar-se, dar-se a ver e a ser ouvido, são elementos que fazem da leitura um ato evocativo (ao texto) e de evocação (ao ouvinte), fazendo circular corpo e desejo na leitura, pela voz e pela escuta, de modo que escutar é mais do que ouvir, é a busca de desvendar um sentido, dito ou implícito nas entrelinhas. Ler em voz alta, pode ser, assim, considerado como transcender o próprio corpo, e tocar a si mesmo e ao outro por meio da voz, permitindo que o ouvinte também reconstrua os sentidos do texto, pois o escrito, que se efetiva pelas letras e se relaciona à pontuação, à forma linguística, é uma prática discursiva. Na leitura em voz alta, opera ainda a oralidade, que traz em si “uma evidência corporal, do olhar e da voz, que organiza a busca do outro” (PASTORELLO, 2015, p. 59).

Nessa perspectiva, escutar alguém lendo pode levar a um posicionamento intersubjetivo, a uma recriação do texto, à interação entre leitor e ouvinte, e a um compartilhamento de leitura, em que se podem alternar papéis, de modo que o ouvinte possa vir a desejar ser também, em algum momento, aquele que lê em voz alta para os outros.

Como aponta Petit (2019, p. 48), ler ou ouvir uma história em voz alta podem ser formas de caracterizar um “salto em um outro lugar no qual o devaneio, o pensamento, a lembrança e a imaginação de um futuro tornam-se possíveis [...]”. Desse modo, o ato de

compartilhar histórias e leituras pode ser configurado como uma forma de testar os limites do real e adentrar com sutileza o campo do imaginário, do sonho.

O envolvimento com o universo da leitura é, portanto, uma forma de contato com elementos que levam à identificação quanto a desafios e sensibilidades do indivíduo, ou mesmo uma atividade que transporta para além da realidade imediata, cotidiana, pois...

As histórias são desvios que nos permitem simbolizar nossa própria experiência, dar sentido a ela, sabê-la compartilhada, mas também reencontrar de vez em quando, sob as palavras, as sensações de deslumbramento provocadas em nós pela descoberta dos seres e das coisas” (PETIT, 2019, p. 99).

No caso de pessoas que ainda não possuem autonomia na leitura do texto verbal escrito, o contato com histórias, que se constituem em narrativas e por vezes fazem referência ao universo fabulado, poderá ocorrer por meio de trocas pautadas na oralidade, no meio social em que o indivíduo conviva com outros. No entanto, o contato com as histórias pode ser ampliado no contexto do letramento, pois os livros são canais que retratam elaborações linguísticas a partir de visões de mundo que podem ir além do local e da época em que o sujeito habita. Logo, para que o contato com as histórias contidas nos livros possa ocorrer no caso dos não alfabetizados, se faz necessária a mediação de leitura.

O conceito de mediação de leitura aqui abordado, considerando o início da escolaridade, quando os indivíduos não possuem autonomia na leitura, pode ser relacionado ao compartilhamento no sentido de “dar acesso”, tornar possível os primeiros contatos e motivações para a formação de leitores. Diante de tal apontamento, é importante destacar que a oralidade e a escrita se imbricam e dependem uma da outra, de modo que não se opõem. Ao contrário, esses fatores atuam em concomitância em prol das interações e têm nos livros um espaço de intersecção, a que todos deveriam ter acesso.

Por muito tempo se opôs oral e escrito, embora o livro e a voz sejam companheiros [...]. Quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás. Mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega (PETIT, 2010, p. 59).

Assim, o mediador é considerado aquele que “empresta sua voz aos livros”, propiciando a interação entre autor, texto e leitor. Essa metáfora tem relação com o poder da mediação de leitura como um movimento de descortinar o universo letrado, a mediação

de leitura sendo, portanto, uma espécie de ponte para a ampliação de horizontes da linguagem, da aprendizagem e do processo cultural.

Mesmo após a alfabetização, quando o indivíduo já possui autonomia para ler, o ato de ouvir leituras em voz alta pode permanecer como uma forma de compartilhamento, em que se abordam elementos culturais, circulam sentidos e interpretações e se alternam papéis de ouvintes, leitores e oradores.

Na mediação cultural, diversas artes são associadas, de modo a fazerem apelo ao corpo, à imagem e à linguagem verbal. Assim, práticas artísticas podem dialogar com métodos científicos, e a sensibilidade com o intelecto, para ler o real em sua complexidade, pois o sujeito possui dimensão sensível, psíquica, física e intelectual (PETIT, 2019). É essa a dimensão concebida para a mediação de leitura no âmbito desta pesquisa.

A escola, quando entendida enquanto espaço de acesso a bens culturais, tende a se valer de propostas que considerem o ser humano em instâncias múltiplas, em especial no ensino da leitura, vislumbrando a formação do leitor em uma ampla abordagem. Dessa forma, por meio da mediação de leitura, é possível colocar o ouvinte/leitor mais próximo daqueles que estão em uma mesma configuração temporal e espacial, mas também remeter a lugares e indivíduos distantes no tempo e/ou no espaço, propiciando reflexão até mesmo em relação a convenções de diferentes contextos culturais.

As considerações relacionadas à instância subjetiva levam à defesa de que a partir de propostas contextualizadas e integradas de mediação da aprendizagem será viável a conscientização sobre possibilidades que ultrapassam o imediatismo, a partir da reflexão sobre formas culturais internalizadas e outras diversas. Nesse contexto, a leitura em voz alta é uma atividade a ser considerada como meio de acesso ao texto verbal escrito.

No entanto, devido a fatores como condições socioeconômicas ou culturais, nem todos têm garantias quanto ao acesso a tais formas de mediação, sendo envolvidos em uma espécie de privação, de carência em relação a bens essenciais.

A pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo, poesia; e priva ainda das trocas que são realizadas em torno desses bens. A pobreza impede de participar em uma sociedade, de estar ligado ao mundo através do que produziram aqueles que o integram: esses objetos culturais que circulam e desembocam em outros círculos diferentes do parentesco e do bairro, que são o espaço do íntimo e do

que se compartilha para além das fronteiras do espaço familiar (PETIT, 2009, p. 43-44).

Considerando o acesso a bens culturais materializados em recursos para a leitura, a escola precisa levar em conta não somente o ensino do código escrito e seu treino para a aquisição de habilidades letradas. Como instância democrática, precisa dar acesso efetivo a esses bens, motivando e inaugurando um contato que possa levar a uma relação contínua de desvelamento e busca, inclusive em relação aos compartilhamentos que podem propiciar, visando amplitude de interações e abertura à diversidade.

No entanto, muitas propostas escolares circulam em torno do treino de habilidades de leitura e de decodificação, levando à concepção de que seja esse o eixo principal do trabalho inicial na escolarização. Desse modo, como aponta Lima (2016), quanto a uma análise de propostas presentes no livro didático de Português direcionado ao ensino inicial regular, textos literários são raramente abordados e, quando o são, vêm acompanhados por exercícios interpretativos reducionistas de identificação de sentidos imediatos e literais, que focalizam o reconhecimento do código alfabético em detrimento da subjetividade leitora.

Em uma reflexão quanto à postura docente ideal, é interessante que não somente o livro didático venha a amparar as propostas didáticas, mas que se realize um trabalho pedagógico norteado a partir de indícios ou pormenores expostos pelos estudantes, e que se utilize de diversos recursos, entre eles, obras literárias.

Assim, o professor estará dando atenção aos anseios dos estudantes por meio da palavra (BELINTANE, 2017), de modo que os textos, em especial os literários, por possibilitarem sentidos que transcendem a linguagem denotativa, podem ser recursos para a abordagem de obras enquanto bens culturais compartilhados. É importante considerar, no entanto, que nem todo texto trará ao leitor o prazer e a motivação em adentrar seus horizontes.

Corroborando tal fato, Jouve (2013) aponta que a preferência do aprendiz para com um livro é potencializada à medida que há identificação com as personagens. Por isso a importância de que o professor considere a subjetividade do estudante-leitor na seleção de textos a abordar. Além disso, como o texto escrito toca afetos de cada leitor em suas singularidades, as formas de recepção de cada obra podem variar, o que, em sala de aula, exige do docente uma abertura a diferentes interpretações, pontos de vista e significações.

Com ênfase nas diferentes possibilidades de recepção para um mesmo texto, Petit (2009, p. 57) indica que os leitores são imprevisíveis na forma de interação com um texto, sobretudo em se tratando dos literários, pois é por meio do deslizamento de suas fantasias entre as linhas que se estabelecerá o sentido, mas que de todo modo a leitura propicia um deslocamento de ponto de vista, a partir do qual pode ser pensada a relação íntima do indivíduo com o mundo.

Para o alcance de uma mediação que possa estabelecer pontes entre os leitores e os textos pode ser incluído o uso da leitura em voz alta, elemento que favorece o envolvimento dos ouvintes. Isso implica que o mediador permita uma abertura ao inusitado, ao inesperado dentro da prática pedagógica, pois as colocações dos demais participantes no momento da mediação poderão se manifestar por meio da voz durante o compartilhamento e, portanto, poderão ocorrer questionamentos, por estarem comparecendo significativamente, enquanto materialidade de um leitor/ouvinte que também tem o que expressar e argumentar.

Desse modo, para a mediação de leitura no ambiente escolar, o docente precisa estar amparado em teorias e conhecer muito bem os objetivos de suas propostas, além de ter um nível de intimidade com a leitura e com seus estudantes, que lhe permita explorar situações de aprendizagem em que se sintam abertos a compartilhar em sala de aula aquilo que há de íntimo quanto aos afetos, desejos, anseios, frustrações, de cada um dos envolvidos no compartilhamento que se dá em torno do ato de ler.

2.2 LER E PERTENCER: ENTRE O SINGULAR E O COMPARTILHADO

Como exposto nos tópicos anteriores, a leitura é apontada como interação que ocorre em diversas instâncias, entre elas está o que diz respeito às informações e o que se refere à literatura. Assim, a ótica adotada tem um viés democrático, sob o qual todos têm direito de transitar entre as esferas da sociedade, tendo seus direitos culturais respeitados e podendo experimentar a leitura em seus vários poderes, sobretudo no que diz respeito ao pertencimento. A literatura é, então, abordada como forma de compartilhamento intersubjetivo que lega possibilidades de compreensão para além dos limites das palavras empregadas no cotidiano.

A definição de literatura, tema muito discutido no campo das Letras, não é, aqui, posta em questão, de modo que apenas se indica a que concepção de literatura se faz referência. As ideias de Candido (2004, p. 174), são pautadas para a abordagem do

conceito, em que a literatura é apresentada de forma ampla, como toda expressão artística que se materializa por meio de textos, relacionado a “criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”.

No sentido amplo, então, a literatura engloba textos de cultura popular, que muitas vezes podem ser motivo de rememoração de situações agradáveis vivenciadas na infância ou em outras fases da vida dos estudantes. Por isso essa concepção é aqui considerada, por permitir um escopo que se refira também ao que os indivíduos já possam ter como referências textuais, ainda que não sejam leitores fluentes ou que não tenham interagido diretamente com obras literárias escritas.

Essa maneira de conceber a literatura como forma de arte que se manifesta por meio das palavras, tem instância democrática por não excluir, portanto, as formas populares de escrita, englobando textos que se aproximem mais da oralidade do que do letramento. Esse viés democrático no texto de Candido (2004) se estende também à sua proposta de acesso à literatura como fundamental, indicando que é necessário buscar garantias práticas aos direitos humanos relacionados à arte e à literatura, como formas de combate à desigualdade social e cultural.

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco (CANDIDO, 2004, p. 174-175).

A partir dessas afirmações, o acesso à literatura é considerado tão vital quanto a outros bens essenciais, sendo ela uma forma privilegiada para a interação com as formas de fabulação, que podem vir a alimentar o imaginário. Corroborando tais ideias, Petit (2010) ressalta o potencial da leitura ao comentar que a literatura, sob todas as suas formas, oferece suporte ao despertar da interioridade, relacionando-a à atividade de simbolização e às possibilidades de trocas que antes de ser leitor o indivíduo não tenha realizado. Assim, defende também o acesso à literatura como algo vital, ao defender que todos os seres humanos sentem a necessidade de ter à disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas.

Portanto, o acesso à fruição artística não é luxo nem privilégio apenas de classes abastadas. Devido à sua essencialidade à vida humana, todos precisam ter garantias de acesso aos bens culturais, como ponto de equilíbrio humano. Em alguns casos, a leitura tem potencial até mesmo reparador em relação a dificuldades que o indivíduo tenha vivenciado, podendo contribuir para o bem-estar em situações extremas. Assim, a leitura pode ser relacionada a uma contribuição para a superação diante de “toda perda que afeta a representação de si mesmo e do sentido da vida” (PETIT, 2010, p. 17).

A leitura é colocada, então, como potencial colaboração para serem superadas crises com as quais o indivíduo se depara ao longo da vida. Assim, embora os efeitos que a leitura pode gerar não sejam necessariamente sempre positivos, a interação com os textos pode colocar a pessoa a refletir sobre seus afetos e experiências, em certa medida, como uma maneira de conscientizá-la de que as dificuldades e temores da vida não se evidenciam apenas em sua trajetória, e dessa forma gerar um sentido de pertencimento.

Andruetto (2017, p. 89), também em referência aos poderes reconstrutores da leitura, aponta que “como expressou Michele Petit, quanto mais difícil é o contexto, mais necessário é manter espaço para o sonho, o pensamento, a humanidade”, ressaltando que em espaços de crise, é essencial poder voltar a fontes que colaboram para manter a própria dignidade, como é a literatura em sua instância de metáfora da vida. Nesse aspecto, a autora defende, ainda, que a literatura é também pensamento, pautado na mais complexa construção social, que é a linguagem, arte ao mesmo tempo íntima e social, em suas ideias, no modo como utiliza a linguagem, bem de todos, e na maneira com que se manifesta na subjetividade individual, de modo que as significações, que se constroem ao escrever e se recriam ao ler, se dirigem duplamente à sociedade.

O texto literário, por seu caráter aberto e aproximado à fantasia, permite um olhar crítico em relação ao que aborda, dando espaço à interpretação do leitor por si mesmo. Dessa forma, pode influenciar a subjetividade individual, o que consiste em possibilidades de levar o leitor à identificação com outros indivíduo ou situações, ou mesmo ao sentimento de pertencer a um grupo, a uma comunidade, a uma sociedade ou à humanidade como um todo.

É importante reiterar que a leitura, em sua perspectiva cultural, “convida a uma forma de vínculo social [...] diferente daquelas em que todos se unem, como se fossem um só homem ao redor de um chefe ou de uma bandeira” (PETIT, 2009, p. 94). Assim, é possível estabelecer suas vantagens em relação a textos dogmáticos que normalmente estão presentes em esferas religiosas e em outros movimentos, que colocam o indivíduo

como anulado sob o argumento de que todos sejam um, e de que é preciso sacrifícios por um bem maior. Ao contrário, a literatura se abre a diferentes pontos de vista, colocando o indivíduo em contato com diversas experiências de homens e mulheres de seu tempo ou de outras épocas, próximos ou distantes geograficamente, podendo levar à construção de olhares críticos do leitor sobre si mesmo, ou sobre as situações intersubjetivas que vivencia.

Diante desses apontamentos, é possível considerar que a literatura, como manifestação cultural compartilhada pela humanidade, em sua heterogeneidade, não tem compromisso com dogmas, bandeiras ou filosofias, ao contrário, engloba diferentes vozes, diversas visões de mundo. Esse é um dos aspectos democráticos e até ecléticos que envolvem as possibilidades de leitura. Portanto, mesmo em nível elementar de leitura, ter acesso à mediação cultural que considere o ser humano em suas múltiplas instâncias, é uma prática que pode ser empreendida quando o docente se coloca como um dos recursos que possibilitam o trânsito entre o singular e o compartilhado.

Quando lemos, ensinamos, escrevemos e ajudamos os outros a ler, a ensinar ou a escrever, as palavras nos vinculam ao mesmo tempo ao individual e ao social, pois além daquela prática solitária e extraordinária que amiúde nos referimos, a leitura é um instrumento de intervenção sobre o mundo, que nos permite pensar, tomar distância, refletir; a leitura também é uma possibilidade esplêndida para dar lugar a perguntas, à discussão, ao intercâmbio de percepções e à construção de um juízo próprio (ANDRUETTO, 2017, p. 103).

A leitura compartilhada de obras escritas, sobretudo das literárias, pode ser considerada como meio de transcendência do imediato, por vezes propiciando reflexões quanto a amarras culturais e sociais que tendem a permear as trajetórias dos indivíduos. Quando exposto a uma diversidade de obras pautadas em intencionalidade artística que remete ao afeto, possivelmente, o leitor pode se sentir tocado diante de algumas, trocando com os textos suas subjetividades. Esse potencial se evidencia como amplo, por seu poder de encantar sob a égide das palavras, convidando o sujeito a adentrar as tramas da literatura, ao mesmo tempo compartilhando o que o autor expõe de si mesmo enquanto parte da humanidade e podendo se posicionar diante dos enunciados. A leitura literária é defendida, portanto, como recurso à criticidade, que pode remeter ao pertencimento ou à refutação quanto aos temas e a outros elementos evidenciados nas obras literárias, em relação ao que ele tem de íntimo, singular.

2.2.1 Subjetividade Leitora: Vínculos Com e a Partir de Leituras

A arte aponta possibilidades para além das contingências da realidade imediata, como é o caso da literatura, em que as combinações artísticas de palavras e expressões desviam o leitor da linguagem cotidiana, vinculada ao extremo da racionalidade. Nessa perspectiva, a literatura é considerada como espaço privilegiado em que ocorre o entrelaçamento de palavras, imagens e sensações, referentes a situações humanas globalizantes, passíveis de ser experimentadas por todos.

A leitura do texto poético, desse modo, é destacada como uma das formas de fruição artística, estruturada em linguagem verbal, mas em referência a elementos que também se amparam na linguagem não verbal, como a musicalidade e a sinestesia. A leitura poética, como uma das formas possíveis de apreensão e de expressão perante o mundo, e até de transcendência em relação à realidade objetiva, portanto, pode ser considerada como fenômeno subjetivo, que, em sua complexidade, vai muito além do código escrito. Dessa forma, as muitas instâncias do ser humano incidem sobre a realização da leitura, incluindo sensações e concepções inerentes à formação do “indivíduo leitor” diante das situações que vivencia ou se imagina vivenciando.

A subjetividade, nessa perspectiva, como já citado, está relacionada a modos de apropriação da linguagem e da dimensão da alteridade, embasando vínculos entre o indivíduo e o outro e permeando fortemente o ato da leitura. É pertinente diferenciar subjetividade de subjetivismo, como pontua Paulo Freire (2005) ao defender que a realidade social é produto da ação dos homens. O subjetivismo, assim, seria um falseamento da realidade.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo (FREIRE, 2005, p. 41).

A partir desse apontamento, Freire sinaliza que o ensino é mais eficaz quando a subjetividade dos estudantes é considerada como parte do processo. Nesse sentido, ao se ensinar, não é somente o conhecimento de conteúdos que é acionado, mas também o conhecimento sobre o ser humano e sobre o contexto social.

Subjetividade tem relação, portanto com as peculiaridades, conscientes e inconscientes de cada indivíduo, e nessa perspectiva, o texto literário tende a ser recurso

à contextualização do ensino significativo de leitura, pois, ao mobilizar elementos da linguagem, como a sinestesia, ele pode acionar elementos que estão muito além da decodificação.

Os textos literários constituem, por conseguinte, forma de expressão do autor, com base em sua leitura de mundo. Na mesma intensidade, a leitura pode ser uma forma de interação do leitor com essa manifestação, diante da qual interage com a visão do autor, podendo se identificar com elementos ou simplesmente refutá-los, e assim construir formas próprias de expressão de uma mesma realidade, um mesmo tema possivelmente, em uma forma de releitura, mas sob seu ponto de vista subjetivo.

Desse modo, é importante reiterar que, na leitura do texto literário, a subjetividade leitora é ainda mais determinante, como aponta o teórico francês Gérard Langlade (2013), pois nela a participação do leitor é determinante na significação do texto, preenchendo lacunas e podendo operar transgressões, sem obrigação de se prender a rituais, protocolos e codificações, livremente aliando suas lembranças afetivas e empíricas a outros conhecimentos de mundo já internalizados, em contato com o retratado na obra.

Langlade (2013) apresenta, ainda, uma crítica ao documento que traz os pressupostos para o ensino de literatura na França, em suas orientações quanto a se “superar” a emergência da subjetividade, que seria elemento indutor e produtor de erro na leitura. Em contraponto, o autor enfatiza que é necessário considerar a subjetividade leitora no ensino de literatura, de modo a propiciar textuais autênticas, marcadas por reações que se inserem no jogo das conotações.

Também Freud (1969) refere-se às manifestações subjetivas na leitura, levando à ideia de que algumas construções que poderiam ser consideradas erro, são por ele vistas como lapsos, manifestações do inconsciente, como observado neste comentário sobre seu hábito de colecionar objetos:

Muito irritante e hilariante é um lapso de leitura que me ocorre com frequência, quando me encontro numa cidade desconhecida, durante as férias. Leio então a palavra “Antigüidades” em cada letreiro de loja que se pareça, nem que vagamente, a essa palavra; isto revela um espírito inquisitivo de colecionador. (FREUD, 1969, p. 79-80).

Frente às considerações de Langlade (2013) e de Freud (1969), é possível observar que a leitura, seja de textos ou de palavras em determinado contexto, é sempre participativa, nunca neutra ou com vagas referências ao vivido. Essa característica, segundo Langlade (2013), está no fundamento da leitura literária, que inclui emoções e

pode levar a devaneios ou associações de ideias, propiciando, ao mesmo tempo, um movimento de implicação e de distância, em uma experiência singular. Dessa forma, a leitura literária tende a ser um recurso na ampliação da criticidade.

O movimento de ler, portanto, é cíclico e dialético, pois da leitura surgem novas expressões, e assim os textos e o mundo vão sendo ressignificados pelo leitor, que pode se tornar também autor, em diferentes instâncias, modalidades e suportes. Há, no entanto, muitos desafios que se evidenciam na prática da leitura, decorrentes ou desencadeadores de rupturas, obstáculos físicos, culturais e psíquicos (PETIT, 2009). Tais interditos podem ser relacionados à não definição da utilidade da leitura e ao distanciamento que ela implica em relação à realidade imediata, por exemplo. Quando envolvido com a leitura, é como se o indivíduo se desvinculasse do espaço em que se reconhece e pudesse adentrar outros locais, outras culturas, outras épocas, de modo a se imaginar em posições e papéis distintos dos habituais, imerso nas possibilidades da escrita e no universo das vivências humanas.

A prática da leitura pode, no entanto, ser algo distante de ser alcançado em alguns meios sociais, quando não é valorizada no ambiente de vivência, ou não é dado acesso efetivo ao indivíduo. Isso ocorre porque a leitura não é uma atividade isolada, está inserida em um conjunto de atividades dotadas de sentido dentro de uma organização estabelecida socialmente (PETIT, 2009). Diante dessas considerações, é pertinente observar, ainda, que sem uma visão crítica das obras e das situações sociais, a leitura pode ser também recurso à doutrinação que tende ao extremismo e à exclusão. Enfim, os rumos da subjetividade leitora não são controláveis, de modo que o indivíduo, a partir do acesso e influenciado por fatores diversos, emprega a leitura nas formas de interação que estabelece.

As práticas sociais e interações culturais são, portanto, definidas por condições que estão além da garantia de acesso à leitura. No entanto, poderão ocorrer de forma consciente ou não, a depender também das formas de mediação a que o indivíduo esteve exposto. Nesse tocante, se o ensino de leitura ocorrer enquanto prática crítica e democrática, considerando-se o plano coletivo e o individual, permitirá reflexões sobre as vivências sociais e culturais.

2.2.2 Mediação no Aprendizado Inicial de Jovens e Adultos

Como atividades complementares, oralidade e letramento estão conjugadas no cotidiano dos indivíduos, de modo a permear práticas das mais simples às mais elaboradas, e a subsidiar as interações e a existência da sociedade enquanto espaço de convivência, nem sempre pacífica, porque permeada por tensões causadas por jogos de interesses. Nesse contexto, a leitura, que envolve mundo e palavra, materializa como recurso diante dos desafios impostos pela vida em sociedade, ao mesmo tempo que influencia as instâncias formativas dos indivíduos.

Miranda (2013) defende que há um modo específico de leitura relacionado à constituição do sujeito, que, de forma dinâmica e constante, ocorre a partir de identificações, transcrições e tentativas de traduções de registros de sensações, percurso que permitiria equívocos, tropeços, mas também eventuais laços e possibilidades de produção de sentidos. Desse modo, a autora considera que, na perspectiva freudiana, as leituras são fundamentais para o enlace entre o sujeito e o mundo, determinando toda relação e, conseqüentemente, subsidiando a sobrevivência, enquanto verificação de possibilidades de ação no mundo, em busca de satisfação, em lugar do que o sujeito pode encontrar a partir do texto, em especial o literário, certa possibilidade de expressão.

A partir dessas considerações, defende-se que ler, além de ampliar o potencial de aprendizagem, propicia possibilidades subjetivas de linguagem. Esses modos de interação com o texto podem constituir uma forma de prazer, visto que ampliam a percepção de mundo, de modo a permitir que o sujeito descubra ou crie novas formas de interação pautadas na arte e cultura, para com outros seres e elementos do mundo.

Petit (2010, p. 58-64) defende o caráter essencial do “diálogo das atenções” e os “ajustes mútuos” como cerne da experiência humana, da vida psíquica e do pensamento. Diante disso, enfatiza-se que o envolvimento com possibilidades subjetivas da leitura é determinado, em grande medida, pelas interações e as intersubjetividades primárias – constituídas desde a interação materna com a criança, envolvendo afeto e fantasia – que, quando são motivadoras, podem despertar, também, o interesse pelos objetos e instrumentos culturais, como o são a leitura, os textos e os livros.

O acesso a bens culturais diversos se efetiva por meio do contato com as situações, as cenas cotidianas, as imagens, os discursos, os ambientes e os cenários, e uma adequada mediação da aprendizagem, tornando possível a ampliação de “leituras”. Tal atividade pode ser exercida por uma pessoa mais experiente no que se refere ao mundo letrado,

normalmente um adulto da família quando possível e/ou na escola, por um professor ou bibliotecário. Assim, a mediação de leitura, que pode ocorrer por meio da atuação da família na primeira infância, depois, na prática interacional docente, materializa-se como uma forma de articulação entre oralidade, escrita e memória.

Na perspectiva defendida por Petit (2010), como já citado, livro e voz são companheiros e o mediador de leitura é apontado como aquele que “empresta” a voz, propiciando a interação entre o conteúdo do livro e o leitor, sendo instrumento potencializador da leitura. Dessa forma, é possível defender que, no processo de mediação de leitura, são propiciadas descobertas de relações entre a linguagem e diferentes temas, e a visão, tanto do mediador quanto do aprendiz, são consideradas, em diálogo com a superfície linguística e os assuntos aos quais os textos ou livros fazem menção.

A mediação de leitura é uma prática fundamentada no diálogo, permitindo que ler ou apreciar arte possam ser formas de tomar emprestada certa “profundidade a partir da qual sonhar” (PETIT, 2019, p. 49). No entanto, o sonho, no sentido de desejo, entendido como algo distante do imediato, nem sempre é bem visto por todos, pois há certo temor de que a frustração em relação à possibilidade de não realização possa ser muito pesada para o indivíduo. Nesse aspecto, se na mediação de leitura houver um diálogo intersubjetivo que propicie tocar inclusive no tema referente a frustrações, talvez se encontrem formas para que o próprio indivíduo se autorize a refletir sobre sonhos que tenha deixado para trás, devido a interdições que a sociedade possa ter operado, mesmo que veladamente.

Considerando as colocações freirianas, o diálogo é espaço de encontro entre indivíduos, mediatizado pelo mundo; e a interação, a via pela qual os homens ganham significação. Assim, a negação do direito primordial de dizer a palavra é um “assalto desumanizante” (FREIRE, 2005, p. 91). A mediação de leitura pode, então, ser um espaço para que o diálogo esteja presente na sala de aula.

A escolaridade, como um dos meios pelos quais o indivíduo tem acesso a saberes para a atuação em práticas sociais, possibilita a apropriação quanto a símbolos, representações e manifestações culturais. Além disso, por meio dela o indivíduo pode traçar caminhos para um melhor relacionamento com a cultura, com pessoas que convivem em seu meio, e até ampliar a compreensão sobre suas características intrapessoais, em diferentes fases da vida. No entanto, como no Brasil nem todos tiveram acesso à escola na infância, especialmente em decorrência de fatores socioeconômicos,

para muitos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser uma alternativa à escolarização.

Para aqueles a quem foi negado acesso escolar na infância ou na adolescência, a mediação de leitura em relação ao texto verbal escrito, pode não ter se efetivado, muitas vezes por viverem em lares cujos pais não eram alfabetizados ou em famílias para quem a escrita e os livros não eram considerados bens culturais de valor. Porém, ouvir textos populares, narrativas e canções, contadas ou entoadas por pessoas mais velhas ou inventadas entre os mais jovens, pode ter sido uma forma de letramento a ser lembrado e valorizado no aprendizado tardio da leitura dos textos escritos.

Na escola, enquanto instância democrática, o repertório cultural de cada indivíduo deve ser valorizado. Isso demanda que sejam superados mitos e preconceitos que subjagam os não alfabetizados (SIGNORINI, 1994a; 1994b), desafio que pode ser enfrentado por meio da conscientização e da valorização de diferentes formas de conhecimento.

Os jovens e os adultos matriculados na EJA normalmente retomam os estudos em busca de concluir a escolaridade, o que acreditam ser uma forma de aprimoramento de habilidades frente às vivências sociais cotidianas, ou seja, buscam instrumentalização para enfrentar discursos que os colocam, por vezes, como inferiores diante da alta valorização da escrita e da leitura na sociedade atual. Também a certificação é um dos fortes motivos que os trazem de volta à escola, visto que muitos deles podem ter passado por situações difíceis por não possuírem diploma.

Em especial quando se trata dos primeiros passos na escrita e na leitura, como ocorre na Fase I da EJA, o ensino voltado aos jovens e adultos há de considerar as potencialidades dos estudantes em relação à linguagem, em especial na oralidade, que permanece como canal de interação, mesmo após o aprendizado da escrita. O oral tem, portanto, grande valor para estes estudantes e pode constituir uma ponte entre o saber cultural com que já interagem e o conhecimento escolar mais sistematizado, permitindo a continuidade nos estudos e, mais que isso, a possibilidade de vínculos com a leitura e com a escrita, não imaginados, por eles, antes de adentrarem ou retornarem à escola.

Ao fazer referência à oralidade, é importante ressaltar a proposta dos estudos de letramento (KLEIMAN, 2008) que considera construir uma oralidade letrada pautada em possibilidades que se evidenciam mediante um processo de convivência e familiarização com textos escritos em usos sociais. Tais formas de contato podem ocorrer por meio da exposição mediada dos educandos a noticiários, reportagens, narrativas de canais

educativos, ou a outros materiais que propiciem proximidade com o uso de língua culta e com a configuração sintática e lexical dos textos escritos, bem como com a forma de elaboração dos textos literários.

A partir desses apontamentos, pensar a EJA como espaço de formação do leitor crítico requer mais que a proposição de atividades de mera exploração do código alfabético. Nessa perspectiva, assim como em outros contextos educacionais, é importante que o educador de EJA possa ter vínculos afetivos com o educando, para que a construção das pontes entre os saberes populares e a sistematização se concretize.

As abordagens de leitura em um viés emancipatório não se referem a treinos relativos a unidades isoladas. Ao contrário, enfatizam a importância de um trabalho contextualizado com vivências sociais, e que focalize envolvimento completo com os efeitos da função poética e da narrativa (BELINTANE, 2017, p. 77-78). Diante disso, propostas pautadas em livros literários são cabíveis, portanto, desde a fase inicial de estudos, inclusive na EJA.

Na EJA há grande diversidade de iniciativas educacionais, voltadas a um público com falta de familiaridade diante de certos usos da linguagem escrita, que, não por acaso, adotam a variedade culta. Esse fato afeta essas pessoas que, por vezes, são tratadas com desprezo em relação aos papéis que ocupam em eventos mediados pela escrita, ao acesso e fruição de bens da cultura escrita e às possibilidades sociais a eles relacionadas (VÓVIO, 2007, p. 17). Documentos oficiais sobre a EJA, como as diretrizes curriculares, apontam a necessidade de que o professor possa identificar as demandas de aprendizagem existentes em suas turmas, assim, delineando propostas coerentes de trabalho que envolvam conteúdos, temáticas e práticas.

No entanto, pesquisas realizadas no segmento (CRUZ, 2009; LAZARINI, 2013; SOUZA, 2013; SANTOS, 2014; LINHARES, 2017; M. J. G. CAVALCANTE, 2017; V. C. CAVALCANTE, 2017) indicam que as atividades de leitura realizadas pela maioria dos professores de EJA são pautadas em unidades linguísticas descontextualizadas, em que o potencial interativo da linguagem é raramente abordado.

Uma vez que o educando já tem um conhecimento vivencial sobre a forma como se efetiva a linguagem na sociedade, a expectativa é de que haja a superação da visão do educador de EJA Fase I como aquele que propõe apenas atividades meramente estruturais. Nesse sentido, há possibilidade de que o ensino de leitura na EJA inclua uma reflexão conjunta sobre formas linguísticas e funções de interação que essas formas exercem, a partir da exploração tanto de textos do cotidiano social quanto de ampliações que

relacionem a leitura e a escrita a formas subjetivas de expressão e apreensão do mundo e das sensações. Então, a mediação de leitura, que nesta tese é proposta como uma iniciação à leitura em uma dimensão interativa, poderia constituir um movimento a ultrapassar as formas utilitárias da escrita, que normalmente são as que o estudante deseja dominar *a priori*, ampliando o contato com outras formas de expressão escrita, as quais o indivíduo pode considerar supérfluas em um primeiro momento.

A palavra, falada ou escrita, é o meio pelo qual as interações verbais se constituem, revelando possibilidades ou obstáculos. Como bem cultural, deve ser de acesso a todos, independentemente de condições sociais, para que a atuação possa ocorrer em sua plenitude. No contexto social, “ler o mundo” equivale a atuar sobre as situações de forma efetiva, a partir das práticas letradas ou de abordagens que não envolvam necessariamente o código escrito. Ao longo do processo de aprendizado da escrita, no entanto, o estudo e a reflexão de temas da vida social são essenciais para que a leitura do mundo não se desvincule da leitura da palavra e para que o educando desenvolva ou amplie sua postura crítica frente às práticas culturais, sociais e subjetivas de que participa ou de que almeja participar.

Nas colocações de Freire (1984; 2005), o termo “críticidade” faz referência à abertura e à flexibilidade para que o indivíduo permita uma ampliação do próprio ponto de vista, atento ao outro, compartilhando as interpretações em relação à leitura de mundo e à leitura da palavra. No contraponto, estaria a ingenuidade e a imposição de pontos de vista como verdades estabelecidas e imutáveis.

Pode ser observada, nas obras de Freire, uma ênfase em temas como as disputas que constituem o currículo escolar, as ideologias presentes na sociedade, as elites como opressoras do povo e do conhecimento popular, a importância de se “dar voz” aos educandos e amparar reflexões críticas que ampliem os saberes, permitindo uma conscientização quanto à gradação entre senso comum e conhecimento científico. Por isso, é possível defender que o foco da metodologia proposta por Freire é a análise conjunta das situações sociais em que as palavras ganham sentido, o que é reiterado por Beisiegel (1992, p. 18-19), na afirmação de que atrelar esse teórico somente ao método de alfabetização é considerar apenas parcialmente as contribuições freirianas, cuja essência está na conscientização de que todos podem compreender e atuar efetivamente sobre seu mundo.

Sob esse ponto de vista, há necessidade de postura crítica diante de textos de diferentes esferas e em diversos gêneros, na interação entre sujeitos e com os produtos

culturais, para que os indivíduos tenham condições de perceber que os textos derivam de impressões pessoais e grupais, de diferentes papéis sociais e com diferentes intencionalidades, e que nem toda opinião veiculada na mídia corresponde necessariamente a uma verdade. Por isso, são instrumentos válidos ao ensino de leitura: o acesso a diferentes gêneros e textos, o aprimoramento em diferentes temáticas e a exploração das diversas formas linguísticas.

É necessário incentivar, em todas as modalidades e segmentos sociais, a criticidade como elemento que amplia a “leitura de mundo”, que permite ao indivíduo se desvencilhar das armadilhas que procuram cercear o entendimento aprofundado, muitas delas se impondo sob a égide da escrita. Ler o mundo pode ser compreendido como uma forma de expressar subjetividade, por meio de posicionamentos e exposição de pontos de vista, para além da decodificação ou da mera aceitação do que se veicula como substrato da escrita, em diálogo com outros pontos de vista. Assim, é importante a consciência de que, mesmo escritos, os textos de diferentes naturezas podem ser contestados, aprimorados ou refutados, e é esse o poder da criticidade, seja ela advinda de alguém que domine práticas altamente letradas, ou de alguém que não tenha se apropriado ou se aprofundado nas convenções do código escrito.

O compartilhamento de leitura pode dialogar, nessa perspectiva, com o ensino promovido na escola, pois, ao compartilhar a leitura e a interpretação de obras literárias com outras pessoas, o indivíduo pode ser duplamente beneficiado, tanto da competência dos outros na construção dos sentidos quanto do prazer de se expressar, experimentando a literatura em seu potencial socializador.

Além disso, tal prática pode propiciar um sentimento de pertencer a um grupo para o qual a leitura é um valor, possibilitando a sensação de sintonia com o entorno, a linguagem e a cultura. Assim, quando adequadamente mediado, um primeiro contato com as obras literárias pode ser caminho para itinerários de aprendizagem, sobretudo no que se refere à possibilidade de que o sujeito se posicione e expresse suas interpretações, ouvindo os demais e percebendo como os pontos de vista, por vezes, se diferenciam, de modo que o compartilhamento de leitura pode ser uma rica ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem.

Em contraposição, quando concebido como mera prática de decodificação, de modo a se esperar interpretações predeterminadas, não há enlaçamento do leitor e, assim, sem tocar a sensibilidade, não há investimento nem envolvimento (PASTORELLO, 2015, p. 62-63). Logo, é importante enfatizar que na EJA coexistem jovens, adultos e idosos,

para quem os livros podem não ter sido, ao longo da vida, objetos culturais que representassem efetividade quanto às práticas de linguagem.

Em um trabalho de mediação embasado em livros literários, porém, tais possibilidades podem vir à tona e os livros podem representar ponte entre o conhecimento de mundo e novos saberes, que acionem a instância social, a cultural e a subjetiva, concomitantemente. Como se buscou justificar neste capítulo, os conhecimentos prévios dos estudantes de EJA constituem as suas leituras de mundo a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, nesta tese são investigadas possibilidades quanto à literatura enquanto recurso na contextualização de vivências e ampliação de leituras, incluindo a da palavra escrita.

3 POLÍTICAS RELACIONADAS À LEITURA NA EJA

Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra (CANDIDO, 2004, p. 170).

A leitura pode ser promovida por meio de políticas públicas de incentivo, de investimento e de formação docente. Nesse sentido, a formação de leitores está vinculada a condições para um trabalho pedagógico aberto às múltiplas possibilidades que a leitura pode legar aos indivíduos frente às vivências culturais, sociais e subjetivas.

Para além de uma concepção de leitura relacionada à decodificação, ou pautada na exploração textual, com base em gêneros de circulação social, é preciso que na formação e na atuação docente seja contemplada a leitura como fenômeno complexo, que envolve instâncias diversas do ser humano, como o aspecto cognitivo, o social, o afetivo, entre outras dimensões humanas.

Há, portanto, necessidade de discussão sobre o tema diante da referência à escolarização da leitura, que se amplia quando se trata do ensino de leitura a jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram o Ensino Fundamental inicial. Para amparar tal discussão, este capítulo apresenta peculiaridades do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educacional destinada aos indivíduos que ficaram fora da escola durante a infância e a adolescência, por motivos diversos.

3.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Aos indivíduos que ficaram fora da escola durante a infância e a adolescência, é ofertada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com possibilidade de matrícula no Ensino Fundamental a partir dos 15 anos e no Ensino Médio, a partir dos 18 anos de idade. Os educandos da EJA são, em sua maioria, pessoas que trazem uma ampla gama de vivências sociais, tendo experienciado o mundo de diferentes maneiras, por vezes sem o domínio do código escrito. A EJA no Brasil é uma forma de ensino presente desde o início da colonização, visto que a educação, no período jesuítico, perdurou no país por aproximadamente 250 anos, e se destinava também a esse público.

Historicamente, usos depreciativos subjugarão os não escolarizados ou não alfabetizados. Termos como “*analfabeto* e *analfabetismo* [...] representam indivíduos e

sua condição a partir da negatividade, por faltas, incapacidades, deficiências, impossibilidades, entre outros qualificadores”, colocando a linguagem como representação dessa hierarquização, uma ferramenta produtora da realidade, visto que “nomear é uma construção social, que, nesse caso, tem por finalidade distinguir e selecionar segmentos específicos da massa da população e estabelecer um parâmetro sobre suas condições de participação e ação social” (VÓVIO, 2007, p. 30).

O histórico da EJA é permeado por interesses de diferentes grupos e ideologias (VÓVIO, 2007; LAZARINI, 2013; PARANÁ, 2006; LINHARES, 2017; M. J. CAVALCANTE, 2017) que se fortaleceram ou se enfraqueceram ao longo dos anos, e assim influenciaram diretamente as concepções que a pautaram e os rumos educacionais que a sociedade permitiu.

Considerando os autores acima mencionados, é possível destacar alguns fatos que influenciaram os caminhos da modalidade de EJA no Brasil. Nessa perspectiva, a seguir são apresentados, por meio de tabela, alguns fatos históricos que influenciaram a configuração da EJA, que a princípio era denominada Educação de Adultos, a serem comentados para uma melhor compreensão sobre características que permeiam o segmento.

Quadro 1: Alguns fatos marcantes que influenciaram a EJA no Brasil

Período	Alguns acontecimentos e/ou concepções que influenciaram a EJA
1500 a 1750	Educação como aculturação, devido à colonização do Brasil.
1750 a 1934	Visão de educação laica e tentativas com base em ideias iluministas. Inauguração da escola noturna brasileira, no Maranhão, em 1854.
1934	Constituição e Plano Nacional de Educação visaram maiores garantias de acesso educacional.
1942	A educação de adultos passou a receber recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário para a ampliação da educação primária, que incluía o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA.
1960	Ideias de Freire propiciaram reflexões sobre a criticidade.
1964	Ditadura Militar Brasileira impôs apagamento da criticidade nas propostas de educação de adultos.
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 enfatizou formação de mão-de-obra e reposição de escolaridade. Movimento paralelo de rearticulação e resistência, organizado fora do controle do Estado.
1984	Início de redemocratização no Brasil.
1985	Extinção do MOBRAL e criação da Fundação Educar.
1988	Aprovação e publicação da Constituição Federal de 1988.
1996	LDBEN 9.394/96 – a EJA é apontada como modalidade da Educação Básica.
2001	Parecer CEB 11/2000 – Reformula diretrizes para a EJA.
2007	Com a aprovação do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação –, a EJA passou a receber novamente recursos da união.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Vóvio (2007); Lazarini (2013); Paraná (2006); Linhares (2017); M. J. G. Cavalcante (2017).

De acordo com as obras referenciadas, inicialmente, objetivos de aculturação embasaram as políticas e práticas educacionais, com a educação jesuítica, e a partir do século XVI foi privilegiada uma educação laica, baseada em ideias iluministas.

Em meados do século XVI, começaram a surgir as escolas noturnas no Brasil, mediante um cenário em que as camadas populares, em especial no ambiente urbano, eram tidas como “perigosas e degeneradas” (M. J. G. CAVALCANTE, 2017, p. 28), de modo que as primeiras iniciativas nesse sentido ocorreram entre os anos 1850 e 1860, primeiro no Maranhão, destinadas “à instrução dos escravos e compreensão de direitos e deveres de cidadania”, e depois se espalharam pelas províncias (LAZARINI, 2013, p. 23). Há indicações que logo tais tentativas declinaram, por não apresentarem resultados satisfatórios.

Em 1879, foram criados, novamente, cursos noturnos elementares, em virtude da Reforma de ensino Leôncio de Carvalho, que também pôs fim a um longo período de improvisações no ensino brasileiro, visto que, até então, não havia curso de formação específica para professores, instituídos a partir de então sob nomenclatura de “curso normal” (LAZARINI, 2013, p. 23).

No século XX, a Linguística passou a influenciar teorias relacionadas ao ensino, de modo que uma concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação foi sendo gradativamente posta em prática (GERALDI, 1984). No Brasil, apenas a partir de

1970 essa concepção passou a influenciar o cenário educacional, mediante contribuições da Linguística Aplicada.

Tal concepção, embora ainda não considerasse o potencial interativo da linguagem – que hoje é posto como muito além de comunicação – foi um fato que representou avanço, visto que anteriormente predominava entre os teóricos uma visão ainda mais excludente, de que fosse expressão do pensamento, o que remetia à falta de inteligência daqueles que não tivessem fluência na leitura e na escrita, de modo a se ignorar que o acesso era diferenciado de acordo com os níveis socioeconômicos dos indivíduos.

Em meados do século XX, foram ampliadas as garantias de acesso educacional à população adulta, com a oferta de ensino supletivo, com fins compensatórios. As campanhas de alfabetização tiveram o intuito, também, de efetivar acesso à escolaridade, mas de maneira aligeirada e instrumental, pois tais iniciativas visavam a alfabetizar grande número de pessoas em um curto prazo e com foco somente no código escrito, sem abordar a relação mais profunda com as vivências e a sociedade. Na contramão, as ideias freirianas propiciaram novo olhar sobre a forma de ensino e quanto às formas de aprendizagem do público adulto, despertando atenção aos elementos prévios, que constituem o indivíduo e sua relação com as práticas sociais.

Algumas das teses referenciadas no levantamento bibliográfico indicam que Freire foi um grande marco educacional, em especial para a, então chamada, Educação de Adultos, visto que suas ideias motivaram a novas formas de contextualização do ensino. Nesse sentido, Lazarini (2013, p. 22) aponta que “a conscientização e a integração do indivíduo na sociedade letrada” eram o centro das práticas propostas por Freire, e que, no Brasil, isso levou à realização de projetos e campanhas educacionais entre os anos 1950 e 1960.

Na mesma perspectiva, Linhares (2017, p. 18) indica que as ideias freirianas “inspiraram um novo paradigma teórico e pedagógico”, em abordagens específicas para o público adulto, e deslocaram a visão do analfabetismo como causa da situação econômica, para um entendimento de que era consequência da situação econômica, social e cultural brasileira. É pertinente citar, ainda, as colocações de M. J. G. Cavalcante (2017, p. 30), quanto ao paradigma freiriano, apontando que um de seus pilares era a “valorização da cultura do povo e do analfabeto”, dotados de saberes, de modo que a educação era posta como processo dialógico baseado na realidade dos educandos, a ser problematizado, visando à superação de opressões vivenciadas pelos indivíduos.

No Brasil, com o golpe político de 1964, no entanto, as iniciativas organizadas com base nas ideias freirianas declinaram, ocorrendo mudanças no cenário social que determinaram novos rumos na situação dos movimentos sociais e propostas educacionais, de modo que o caráter emancipatório proposto por Freire passou a ser concebido como ameaça ao governo militar.

Como consequência da ditadura militar no Brasil, mecanismos governamentais e ideológicos impuseram o apagamento da criticidade, silenciando intencionalmente toda a problematização que constituía o cerne das propostas freirianas, e as aplicando, de forma simplista e descontextualizada, ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ainda nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sob número 5.692, de 1971, enfatizou o esforço nacional de formação de mão-de-obra e de repor a escolaridade para aqueles que não a tinham cursado na infância e na adolescência.

Em contraposição a essas iniciativas, houve um movimento paralelo de rearticulação e resistência, organizado fora do controle do Estado, que ocorreu em comunidades eclesiais de base, movimentos e associações de moradores e organizações de trabalhadores, fundamentadas em princípios éticos.

É importante ressaltar algumas diferenças entre as práticas educativas assumidas por Freire e as assumidas pelo MOBRAL, pois, nas teorizações de Paulo Freire, a educação é vista como sinônimo de conscientização, *práxis* social, momento de reflexão sobre a realidade em que se vive, de onde surgirá o projeto de ação a ser executado. Portanto, faz referência a um processo permanente e cíclico. Já para as práticas ocorridas no âmbito do MOBRAL, educação é sinônimo de adaptação, investimento socioeconômico, preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, com caráter permanente para a reciclagem constante (JANNUZZI, 1987, p. 78).

Com o início do processo de redemocratização no país, a partir de 1984, foi ampliado o otimismo em relação aos direitos e deveres dos cidadãos. Dentre os acontecimentos ocorridos nesse período, em 1985 o MOBRAL foi extinto e, em seu lugar, foi criada a Fundação Educar, que passou a apoiar financeira e tecnicamente iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas, e que, embora tenha existido por um período curto (1985 a 1990), trouxe consequências significativas no campo da EJA.

A partir dos anos 1980, em meio aos estudos linguísticos, uma visão de língua enquanto meio de interação começou a influenciar as teorias relacionadas ao ensino

(GERALDI, 1984), sendo propagadas propostas contextualizadas e pautadas no uso social da língua.

No histórico da EJA, é dado destaque à figura de Freire também na década de 1990, após retornar do exílio, frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em que influenciou municípios a desenvolverem programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com iniciativas como a criação do Movimento de Alfabetização (MOVA), em um modelo de gestão que fortaleceu, na sociedade civil, a demanda por EJA, envolvendo movimentos sociais e entidades (LINHARES, 2017, p. 20).

No campo político, em decorrência de se apontar a educação como direito de todos na Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) – LDBEN 9.394/96 – a EJA é citada como modalidade da Educação Básica, de modo que sua importância é reconhecida como paralela aos demais segmentos educacionais. Após esse período, outros fatos marcantes para a EJA vieram a ocorrer, reafirmando-a como parte essencial do setor educacional, em especial no campo legislativo, com a alteração da LDBEN em 2001, mediante o Parecer 11/2000, que reformularam as diretrizes para a EJA:

De acordo com o Parecer nº 11/2000 da CNE/CEB sobre Educação de Jovens e Adultos, relatado pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury e aprovado pelo CNE 10/05/2000, 26 a EJA tem três importantes funções: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Esse parecer formula as diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino e apresenta conceitos e definições respaldados por ampla discussão de gestores públicos e participantes dos mais diversos fóruns da EJA no país. (LAZARINI, 2013, p. 13-14).

O financiamento, ponto considerável, recebeu atenção do setor público com a aprovação do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação – e, a partir de 2007, a EJA passou a receber recursos da união. Até então, os recursos eram organizados a partir do FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental –, no qual a EJA não era contemplada.

As obras consultadas sobre o histórico da EJA evidenciam também outros acontecimentos ocorridos na última década do século XX, em nível nacional e internacional, que influenciaram a oferta de EJA, de modo a se manter a centralização de poder, tendo o Estado como regulador, mas contando com parcerias para a sua

implementação e expansão, de modo que muitas instituições privadas passaram a ofertar essa modalidade. Na atualidade, com as propostas de reforma do Ensino Médio, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a EJA é citada de forma ampla e sem definição específica, de modo que os rumos que se impõem à modalidade estão em aberto.

A LDBEN 9.394/96, ainda em vigor, em seus artigos 37 e 38, versa, respectivamente sobre sua destinação “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”, de modo a remeter às “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado”, e que além dos cursos, serão ofertados, também, exames que afirmam os conhecimentos que já possuírem, havendo possibilidade de certificação sem escolaridade mínima (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua última publicação (BRASIL, 2014), traz objetivos voltados à EJA, sobretudo na meta número nove, em que dispõe sobre “Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos”, visando “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. Também na meta dez, que versa sobre “EJA integrada à educação profissional”, se visa “oferecer, 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 [...]”.

Na esfera federal, entre os documentos que pautam o trabalho na EJA, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com caráter normativo sobre as formas de oferta da modalidade, detalhadas no Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000a), que destaca os “princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas” e frisa a necessidade de um cuidado específico para o trato da heterogeneidade característica do segmento.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em uma publicação específica para a EJA, são instituídas pela Resolução 01/2000 (BRASIL, 2000b), em que o caráter didático da EJA é atribuído a cada sistema de ensino mediante a organização curricular e de propostas pedagógicas, de acordo com documentos nacionais (diretrizes para o Ensino Fundamental e para o médio, bem como o citado Parecer 11/2000), de modo a assegurarem aos seus estudantes uma “identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica”. Assim, a garantia da educação de qualidade como

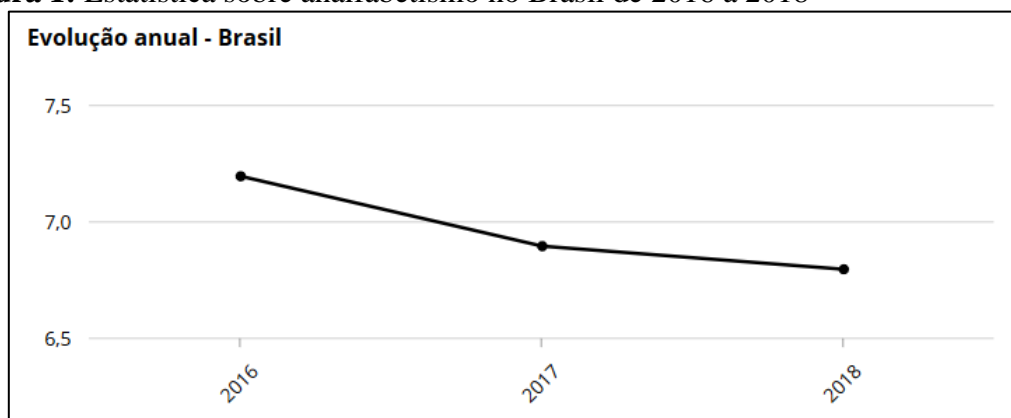
um direito do público da EJA é um dos tópicos mais defendidos ao longo dos citados documentos.

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma ação mais recente, que enfatiza competências fundamentais, que visam a habilidades individuais. Nesse documento, a EJA é citada de maneira breve na *Introdução* como uma das modalidades da Educação Básica, com uma única citação, ao serem comentadas ações que remetam à participação das famílias e comunidades na construção curricular, e indicando as DCN como complementares à BNCC (BRASIL, 2018a, p. 17).

Sem apontamentos mais profundos sobre a EJA na BNCC, seu significado é diminuído no documento, sem considerar as peculiaridades, a historicidade, os desafios e potencialidades do segmento em relação ao quadro geral da Educação Básica. Esse fatogera a necessidade de que outros documentos sejam explorados para se pensar as práticas e possibilidades da EJA Fase I, para que não se pratique mera adaptação do que se propõe aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além das DCN e da BNCC, como orientações oficiais ao segmento, podem ser citados documentos como as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010), que buscam regulamentar a oferta em nível nacional, dispendo sobre a duração de cursos, a idade mínima para ingresso, idade mínima para a certificação em exames de EJA e a possibilidade de EJA a distância em casos especiais. Segundo dados disponibilizados no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos últimos anos tem ocorrido redução no número de não alfabetizados no país.

Figura 1: Estatística sobre analfabetismo no Brasil de 2016 a 2018



Fonte: Suplemento Educação – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (BRASIL, 2018)

Embora a figura demonstre uma queda significativa, considerando que a população no ano de 2018 era de 208.494.900, o percentual de 6,8% representa mais de quatorze milhões de pessoas não alfabetizadas com idade acima de 15 anos. Um número, portanto, alarmante, o que leva à constatação de que, no âmbito social, mesmo com o número reduzido, em relação a outras épocas, ainda perdura a desigualdade de acesso e de condições à frequência.

Em nível estadual, um importante documento a ser considerado é o que constitui as Diretrizes Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), que trazem uma visão de escola como disseminadora do conhecimento, primando por um processo a ser desenvolvido em conjunto por educandos e educadores, como tentativa de responder aos desafios da realidade e de lutar por uma sociedade igualitária. Dessa forma, apresenta o intuito de que a EJA seja canal para a ampliação da leitura de mundo, pela mediação entre os conhecimentos e os indivíduos, em favor do acesso à cultura e à valorização de saberes dos próprios indivíduos (PARANÁ, 2006, p. 37).

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006) corroboram desafios existentes na EJA, envolvendo o ensino de leitura, mediante a necessidade de propostas didáticas para atender aos interesses dos estudantes, que já participam de práticas sociais letradas, mesmo antes de reconhecerem o código escrito ou quando se encontram em processo quanto a seu domínio. Dentre os apontamentos teóricos presentes nesse e em outros documentos que pautam o trabalho na EJA, Paulo Freire é destacado como modelo de educador, que teve a contextualização dos conhecimentos prévios dos estudantes, para o posterior aprofundamento em conteúdos e habilidades como cerne de suas teorizações e práticas.

Em nível local, considerando o município de Londrina, onde a pesquisa de campo que ampara a presente tese se materializou, as Diretrizes Municipais de Londrina – DML – (LONDRINA, 2016) constituem o documento que pauta as práticas pedagógicas, ao lado de Pareceres e Resoluções do Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL). O documento que contém tais direcionamentos para a esfera local será o mais explorado nesta tese, pois a escola em que foram coletados os dados era mantida por essa esfera.

As DML (LONDRINA, 2016) retratam um panorama da legislação que ampara a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nesse contexto, é citada a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, em sua versão atualizada, reconhece a EJA como modalidade

específica da Educação Básica, além de estabelecer o direito ao ensino gratuito para todos, em sua Fase I (correspondente aos Anos Iniciais 1º a 5º ano) incluindo jovens com mais de 15 anos que não o concluíram e a adultos não escolarizados (analfabetos funcionais e/ou absolutos). O documento enfatiza, ainda, que as práticas da Educação de Jovens e Adultos, no decorrer da história brasileira, estiveram sempre atreladas a condições políticas e sociais, de modo que a modalidade passou por períodos em que lhe foi dedicada maior ou menor atenção.

Nas DML, são ressaltadas também algumas conquistas significativas no campo da EJA, como a consagração da educação como um direito público e a ênfase que atualmente se dá ao princípio da gestão democrática no ensino público e, quanto ao histórico da EJA no Brasil. Nesse contexto, há contradição entre a garantia do direito legal e sua negação pelas políticas públicas (LONDRINA, 2016, p.28).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) é citada nas DML, com destaque ao Art. 3, o qual define que a EJA se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade na idade própria aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, e também ao Art. 38, que apregoa a manutenção de cursos e exames supletivos, compreendendo a base nacional comum do currículo e habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. São citados documentos como o Parecer nº 11/2000 – CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, de modo a reconhecer as identidades pessoais e as diversidades coletivas, a superar a ideia de compensação, avançando para as funções de reparação e equidade, e a citar a função permanente da EJA como qualificadora (LONDRINA, 2016).

A inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou de 2001 a 2011 (BRASIL, 2001), é posta como importante acontecimento, referente à “erradicação do analfabetismo” e à oferta de formação equivalente às nove séries do Ensino Fundamental, pontuando que se estendem ao PNE atual (BRASIL, 2014). Tratando-se da Fase I (1º a 5º ano), pode ser destacada a meta nove, que propõe a elevação da taxa de alfabetização entre a população com 15 anos ou mais, para 93,5 por cento até 2015, a “erradicação” total do analfabetismo absoluto até 2020, além de prever a redução em 50 por cento do analfabetismo funcional (LONDRINA, 2016, p. 334).

Podem ser observados termos bastante criticados por teóricos que defendem uma visão emancipadora da EJA, presentes nos dois planos nacionais de educação como “erradicar” em lugar de superar, e neles pouco se comenta sobre evasão. Nas DML, por sua vez, a evasão é indicada como o elemento que constitui “um ciclo vicioso, de origem

social” que, para ser superado, exige mecanismos de chamada pública e de maiores investimentos que considerem as especificidades da EJA.

São citados, ainda, outros documentos relativos à esfera federal, e se enfatiza que a EJA é atualmente contemplada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que não ocorria anteriormente, mesmo no período de 1998 a 2006, em que vigorou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). As Diretrizes Operacionais de EJA (BRASIL, 2010) também têm destaque por regulamentarem duração de cursos, idade mínima para ingresso e certificação, além de mencionarem possibilidades de educação a distância (LONDRINA, 2016).

São ressaltados ainda, nas diretrizes municipais, aspectos quanto ao histórico da EJA. Nessa perspectiva, dentre a história da EJA no Brasil, são apresentadas muitas variações ao longo do tempo, ligadas às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam diferentes momentos históricos do país e, a partir disso, é indicado que a EJA na instância municipal seguiu os direcionamentos federais, com início em 1973, com o Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL).

As DML indicam que o segmento foi tomando um caráter mais emancipatório à medida em que a redemocratização do país se ampliou. Nesse contexto, apontam que atualmente a EJA Fase I (1º a 5º ano) tem o menor índice de analfabetos funcionais da região metropolitana (4,5% da população), mas que o desafio permanece grande, pois há milhares de londrinenses não alfabetizados que ainda não estão matriculados na EJA (LONDRINA, 2016).

Quanto aos pressupostos teóricos que amparam as práticas de EJA no município de Londrina, são citadas nas DML, considerações do campo da Educação, sobretudo no que diz respeito à teoria vigotskyana, conhecida como histórico-cultural, tomando como referência estudos e sistematizações de Paulo Freire.

São temas bastante explorados no referido documento, a autonomia e a consciência de mundo. Nesse contexto, a interação entre o indivíduo e seu meio é considerada como fundamental, incidindo sobre a cultura, o conhecimento, a sociedade em geral, de modo a se apontar “a cultura como produto das vivências e relações de trabalho”, e a educação como ato político, que pressupõe partir da realidade, motivando à construção do conhecimento e à experiência de empoderamento. Nas DML é enfatizado, ainda, que há muitos avanços a serem materializados, no entanto, se pode pontuar que nos anos de 2018

e 2019 foram observados retrocessos, sobretudo pelos fechamentos de turmas em escolas públicas e pelo aumento de regulamentações quanto à EJA a distância.

A partir do aprofundamento quanto aos documentos sobre EJA, é possível apontar que algumas construções ideológicas afetam as percepções e expectativas sociais sobre as ações que os indivíduos exercem sobre o mundo e os obstáculos que se contrapõem à postura ativa (VÓVIO, 2007). Desse modo, diante do histórico de iniciativas voltadas à EJA, persiste um convite à reflexão sobre os conteúdos propostos e os usos cotidianos da leitura e da escrita, bem como das habilidades cognitivas, atitudes e valores neles implicados, além de convocar a uma análise das interrelações entre oralidade e escrita.

Os conteúdos e as propostas pedagógicas muitas vezes reproduzem, de modo aligeirado, currículos e programas da educação regular, consideram apenas as culturas tomadas como legítimas e negam aquelas dos grupos a que se dirigem. Além disso, nem sempre possuem em seu horizonte as necessidades básicas de aprendizagem e a bagagem experiencial dos diretamente envolvidos nessas ações educativas. Como consequência, muito dos programas atuais (sejam de alfabetização, de ensino fundamental ou médio voltados à reposição da escolaridade ou à formação profissional) e suas respectivas ações educativas acabam por inviabilizar tanto a permanência dos indivíduos quanto a realização de aprendizagens significativas, conectadas às necessidades, interesses e contextos em que se desenvolvem (VÓVIO, 2007, p. 67).

As ideologias sobre alfabetização quanto à EJA ocuparam, ao longo da história brasileira, e ainda ocupam, uma posição marginal, por parte das políticas públicas, das pesquisas acadêmicas e de formação inicial de educadores, das práticas e programas educativos. Em consequência disso, por vezes se relega ao não alfabetizado uma posição de desprestígio, estigmatização e culpabilidade, que amplia a desigualdade social. Atualmente, os avanços recentes na escolarização de jovens e adultos no Brasil são pouco efetivos, mesmo que esteja incluída nas legislações e nos discursos da esfera estatal, de modo que há muito por se cultivar para que a promoção da alfabetização e da EJA no Brasil se concretize (VÓVIO, 2007, p. 59-60).

Atualmente presencia-se uma alta taxa de fechamento de oferta de EJA na instância pública, como se pode constatar em notícias veiculadas pela internet³, e é

3 Alguns exemplos de notícias relacionadas: <https://appsindicato.org.br/app-sindicato-denuncia-fechamento-de-turmas-da-eja-educacao-profissional-e-do-campo-ao-mp-pr/> - APP-Sindicato denuncia fechamento de turmas da EJA, Educação Profissional e do Campo ao MP-PR; <https://www.sinprodf.org.br/sinpro-e-professores-debatem-fechamento-de-turmas-do-eja-no-df/> - Sinpro e professores debatem fechamento de turmas do EJA no DF;

corrente a alegação de baixa procura ou número reduzido de estudantes⁴. Em contrapartida, há diversas ofertas relacionadas a iniciativas privadas para término de estudos, e é significativo o número de instituições que oferecem cursos nessa modalidade, voltados aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A publicidade em torno da EJA como mercadoria normalmente é baseada no apelo quanto ao prazo de término, divulgando que em meses é possível concluir os estudos, e fortalecem a ideia de que o diploma pode, por si só, garantir oportunidades aos seus egressos.

3.2 SUPORTES AO ENSINO DE LEITURA NA EJA MUNICIPAL

Para a atuação como professor, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), o profissional precisa se formar em nível superior, em Pedagogia, para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou em outro curso de licenciatura, desde que tenha sido cursado o magistério em nível médio. No município de Londrina, essa é a exigência exposta em editais de concursos públicos, e os profissionais aprovados podem atuar nas séries iniciais e, havendo vaga, também podem optar pela EJA.

É importante ressaltar que nem todos os municípios têm professores concursados atuando na EJA, pois há muitas iniciativas governamentais que ofertam a modalidade apenas por meio de programas provisórios, como ressaltado por Linhares (2017, p. 31), ao apontar estudos que indicam uma insuficiência da oferta ou políticas públicas constituídas em ações emergenciais, que quase sempre se caracterizam como movimento ou campanha, sem garantia da continuidade. Em Londrina, porém, a EJA Fase I é ofertada como política contínua. Já para a continuidade no que seria a Fase II (6º a 9º ano do Ensino Fundamental), o estudante precisaria procurar uma escola estadual ou instituição privada.

A utilização de livros didáticos, quando presentes nas escolas, por vezes, leva a atividades repetitivas, pois os estudantes podem estar matriculados e frequentando a EJA Fase I há algum tempo, e já terem realizado as propostas presentes nesses livros⁵. O fato

<https://www.brasildefatores.com.br/2021/02/04/audiencia-publica-debatera-o-fechamento-da-eja-na-rede-estadual> - Audiência Pública debaterá o fechamento da EJA na Rede Estadual.

4 Com a pandemia da COVID-19, desde 2020 ocorreu o agravamento da situação quanto ao fechamento de turmas de EJA e até de negativa de novas matrículas em diversos estados brasileiros.

5 Trata-se da coleção EJA Moderna, com três volumes, enviado às escolas em virtude do PNL D EJA ocorrido em 2013, para os anos de 2014, 2015 e 2016, mas que vem sendo usado nas turmas em questão até o ano de 2018, e por isso as atividades têm sido repetitivas.

de não serem atualizados há alguns anos, é um exemplo de escassez de investimentos no setor, o que é um fator desestimulante, tanto aos estudantes quanto aos docentes.

Diante de fatos como os mencionados, os professores buscam realizar suas propostas de trabalho no segmento com base em outras fontes, de modo que alguns pesquisam atividades em páginas sobre educação na Internet, outros formulam suas propostas criando exercícios que possam destinar aos estudantes da primeira e da segunda etapa, com base em temas ou eixos curriculares. Como recursos ou suportes disponíveis aos professores, as escolas normalmente oferecem seus espaços, como a biblioteca, a sala multimídia, a sala de coordenação, as salas de convivência entre professores e todos os materiais disponíveis para auxiliar no planejamento e na prática docente.

Outro desafio que se evidencia é a dificuldade em selecionar recursos para abordagem com jovens e adultos da Fase I, como no caso dos livros, em que é preciso considerar o parco domínio do código escrito da maioria dos estudantes, em especial da primeira etapa, e a configuração das obras, com o cuidado de não remeter à infantilização tanto na temática quanto na apresentação gráfica. Diante dessas considerações, o trabalho docente com a leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) depende, em grande parte, das políticas de formação docente e de distribuição de recursos, e de direcionamentos oficiais presentes em documentos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu Artigo 62, a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, admitindo, porém, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. O Art. 22 da LDBEN também é um requisito a ser cumprido, referindo-se ao desenvolvimento do educando, a formação cidadã e fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; bem como no art. 61, em que é destacado o atendimento a objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Nesse contexto, é importante comentar que a formação inicial não é suficiente para a atuação adequada na EJA, de modo que a formação continuada se apresenta como iniciativa formativa essencial.

No Artigo 62 da LDBEN atualizada, está disposto que os entes federados, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Essa indicação leva ao questionamento de como tem ocorrido tal provisão. Quanto à formação continuada no âmbito do trabalho

docente, normalmente cada rede de ensino empreende políticas próprias para com o grupo de professores das escolas de EJA de que são mantenedores.

Há, ainda na instância de formação continuada, a oferta de cursos de especialização em EJA em universidades públicas e privadas. Desse modo, em cada região a oferta é diferenciada. Em nível federal, no *site* do MEC, há destaque para uma ação formativa ocorrida nos anos de 2007 a 2009 (não há informações no site sobre continuidade ou término da ação formativa no ano de 2009), em vinte estados, que vinculava a EJA à educação profissionalizante, visando formação de professores para cursos do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos. No estado do Paraná, a partir de dados obtidos por uma busca na internet⁶, é possível observar que há muitas ofertas na modalidade de ensino a distância em instituições privadas, com destaque ao curto período anunciado, de tempo para término, e algumas em universidades públicas no formato presencial, existindo oferta, inclusive, na Universidade Estadual de Londrina⁷ – UEL.

Ainda como ação de política educacional, quanto à provisão de recursos às escolas de educação básica, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – que ocorreu até o ano de 2014 e teve sete edições, realizava uma distribuição de livros às escolas, e se voltou ao segmento de EJA em algumas edições, como nos anos de 2012 e 2014, em uma seleção que contava com especialistas em leitura. A última edição voltada à EJA ocorreu em 2014. De acordo com o *site* do Ministério da Educação (MEC), o PNBE⁸, desenvolvido desde 1997, teve “o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura aos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”. O atendimento foi realizado de forma alternada em cada edição: contempladas as escolas de educação infantil, de Ensino Fundamental Anos Iniciais e de educação de jovens e adultos, ou atendidas as escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e de Ensino Médio. O programa atendia de forma universal e

⁶ Formação em educação de jovens e adultos <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/11435-sp-1115799258>.

⁷ Educação de Jovens e Adultos <http://www.uel.br/ceca/spg/pages/lato-sensu/educacao-de-jovens-e-adultos.php>.

⁸ Programa Nacional Biblioteca da Escola - <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar (BRASIL, 2018b).

O programa era dividido em três ações: PNBE Literário, que avaliava e distribuía as obras literárias, cujos acervos literários eram compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avaliava e distribuía periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, Ensino Fundamental e Médio; e o PNBE do Professor, que tinha, por objetivo, apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (BRASIL, 2018b).

As informações sobre o programa enfatizam a apropriação e o domínio do código escrito como contribuição ao desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores transitem com autonomia pela cultura letrada. Dessa forma, o investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tinha por objetivo fornecer aos estudantes, e a seus professores, material de leitura variado para “promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores” (BRASIL, 2018b).

3.2.1 Os Acervos e o Guia do PNBE EJA 2014

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), realizado de 1997 a 2014, em algumas edições ocorreu com ofertas específicas à EJA. No entanto, desde 2017, as ações desse programa governamental passaram a ser parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como aponta Moreira (2017), e no PNLD Literário de 2018, não houve menção à EJA.

Os acervos PNBE EJA 2014 são compostos por dois conjuntos de obras, constando 50 livros em cada, que foram destinados a algumas escolas de EJA, independentemente de serem Fase I, II ou Ensino Médio em modalidade EJA. Dentre os livros, há diversos formatos, desde livros de imagens, narrativas breves ou mais extensas, bem como livros de poemas ou memórias.

Nesta pesquisa, os acervos distribuídos na última edição do PNBE EJA, que ocorreu em 2014, foram suportes às práticas realizadas com os estudantes das turmas de EJA, por serem considerados forma de acesso inicial a livros literários, para discentes de EJA, e em alguns casos, até para os docentes, quando os profissionais não tiveram uma formação literária durante a licenciatura.

No que concerne à leitura, os guias⁹ presentes nos acervos do PNBE, voltados também à EJA, constituem importantes direcionamentos, em especial por serem formulados por especialistas em leitura e em literatura.

São ressaltados, neste tópico da tese, aspectos de um dos guias de leitura dos acervos distribuídos pelo Ministério da Educação, o *Guia PNBE EJA 2014*. Para tanto, inicialmente são descritas as características presentes na obra, e ao final do tópico são tecidas considerações por parte da pesquisadora.

Na Apresentação do guia, de autoria atribuída ao MEC, é explicitado que o objetivo do PNBE, que já passou por diferentes formatos, foi sempre o de “proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada” (BRASIL, 2014, p. 7).

A *Apresentação* e a *Introdução* (BRASIL, 2014, p. 4-18) trazem apontamentos sobre os acervos e a importância do trabalho com a leitura. No entanto, há algumas falhas em passagens do texto, que fazem referências a crianças, mesmo ao se tratar do guia exclusivamente destinado à EJA. Duas passagens explícitas, que correspondem a essa falha, podem ser verificadas nas páginas 14 e 18 do guia, com menções de trabalho com as crianças.

Há, nos tópicos subsequentes do guia, repetições quanto a trechos utilizados nas publicações que remetem à Educação Infantil (EI) e ao Ensino Fundamental (EF). Os itens exclusivamente presentes no *Guia PNBE EJA 2014* estão presentes apenas em detalhes do tópico *O segmento EJA*, pois no guia referente aos Anos Iniciais do EF, o texto é o mesmo, só tendo sido adaptado o termo “Educação de Jovens e Adultos” no guia para a EJA, o que gerou um erro aparente no guia para a EI, pois o início da página 12 da publicação não é continuidade do parágrafo da página anterior.

9 É possível acessar os guias em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>.

Em outros tópicos, também é perceptível a utilização de textos de guias direcionados à EI e ao EF, de modo que há exclusividade total somente no gráfico adaptado no item *Livros inscritos na Categoria 4: Educação de Jovens e Adultos*, e nos itens “*Os livros na biblioteca*” e “*Os livros na sala de aula*”, apesar dos subtítulos serem idênticos nos três guias, em um trabalho de adaptação, com diferenças apenas nas sugestões quanto a tipos de atividades que possam ser desenvolvidas com as diferentes modalidades de ensino.

Considerando os tópicos de *Introdução* e de *Apresentação* da obra, pode ser evidenciado, como ponto positivo, o fato de citarem o compartilhamento de leitura como maneira adequada de trabalho com o livro de literatura. Já como ponto negativo, no entanto, pode ser ressaltado o fato de que a publicação não parece ter sido idealizada realmente para a EJA, em uma adaptação que preserva vestígios de produção destinada aos segmentos que atendem a crianças.

Outra consideração que se julgou pertinente comentar nesta pesquisa é de que nos objetivos expostos no guia, na parte da *Apresentação* (BRASIL, 2014, p. 7), é citada a expressão “inserção dos alunos na cultura letrada”. Nesta tese há ênfase no fato de que não se trata de “inserção”, pois os indivíduos já se encontram participando de práticas sociais letradas cotidianas. Por isso, um termo mais adequado seria “inclusão”, visto que os estudantes da EJA são, já, protagonistas em suas experiências, mas que, diante da falta de acesso à escola e aos bens culturais, a sociedade, na maioria das vezes, relegou a eles lugares e papéis sociais diferentes daqueles que poderiam ter exercido, se seus direitos tivessem sido assegurados.

Comparando o guia referente à EJA, com o guia um, para a Educação Infantil, e ainda com o guia dois, direcionado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que a *Apresentação* é idêntica, e a *Introdução* tem uma grande parte presente, também, nos três guias, de modo que, até metade da terceira página, tudo é idêntico, sendo acrescentado um último parágrafo, sobre os livros inscritos para a categoria, no guia direcionado à EJA, como parte do subitem *Livros inscritos por categoria – PNBE/ 2014*.

Como o público da EJA possui muitas diferenças em relação às crianças da EI e do EF, a mera adaptação de partes do guia não é considerada adequada. Se há o desejo da superação de práticas em que os professores só adaptem atividades infantis aos estudantes de EJA, é preciso que, em iniciativas de formação docente, publicações teóricas e na distribuição de recursos, haja uma produção completa específica para essa modalidade.

Os guias constituíram publicações produzidas em meio acadêmico, segundo o que consta nos exemplares e, diante disso, geram a expectativa de atendimento às normas científicas. Porém, verificam-se ausências em relação às indicações de fontes de gráficos e imagens, além de indícios que levam à percepção quanto a uma produção em série da parte inicial dos guias, espaço em que se poderiam apresentar textos realmente direcionados aos docentes de cada segmento, motivando-os à exploração do material e dos acervos.

Nos demais tópicos de cada guia, que têm indicações de diferentes autorias, são sugeridas possibilidades de trabalho com a leitura literária com cada acervo e de acordo com cada um dos três formatos de livros considerados: verso, prosa e imagens, de modo que os textos subsequentes são realmente produzidos com um direcionamento específico aos docentes de cada modalidade de ensino.

Quanto ao guia voltado à EJA, no primeiro capítulo, de autoria de Carlos Augusto Novais¹⁰ e de Silvana Maria Pessôa¹¹, é interessante a abordagem da subjetividade enquanto característica do poeta, de modo que o autor de poemas é retratado como alguém que transforma suas vivências em imaginação e linguagem, materializando-as no poema, expressando seu modo de existir em forma de uma manifestação artística.

São, ainda nesse capítulo, expostas definições diferenciando linguagem denotativa e linguagem conotativa (BRASIL, 2014, p. 23). Na mesma página, é defendida a ideia de que o poema também é expressão de conhecimento, lugar em que os sentidos ganham forma concreta por meio das palavras, sugerindo um trabalho intenso com a linguagem para ressaltar suas potencialidades, e assim motivar à criação de novos sentidos.

Diante dessas colocações, os autores Carlos Augusto Novais e Silvana Maria Pessôa passam a comentar a formação do leitor na escola, sob concepção de que o ensino escolar tem como pressuposto a poesia, compreendida enquanto parte do conjunto das práticas sociais de uso criativo, lúdico-poético da linguagem.

Nesse contexto, os autores defendem que a leitura de poesia precisa ser ensinada, por ela atuar como possível organizadora da mente e refinadora da sensibilidade

¹⁰ “Doutor em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG” (BRASIL, 2014, p. 21).

¹¹ “Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais” (BRASIL, 2014, p. 21).

(novamente são usados conceitos que remetem à Teoria Histórico-Cultural, da psicologia), por se consolidar como “oferta de valores em um mundo onde eles se apresentam flutuantes e intercambiáveis” (BRASIL, 2014, p. 23).

É considerado pelos autores deste primeiro capítulo, portanto, que o ensino de poesia seja destacado na escola, de modo a se apontar o livro literário como suporte. Há o alerta no próprio material, no entanto, de que os acervos PNBE constituem apenas uma pequena parcela do universo poético, e é expressado o desejo de que os livros sejam utilizados para uma iniciação às particularidades lúdico-poéticas da linguagem, para subsidiar possibilidades de participação nos ambientes sociais em que essa dimensão estiver presente. O primeiro parágrafo da página 24 vem esclarecer, no entanto, que é somente a partir do gosto pelas poesias que a participação efetiva nas práticas sociais de leitura poética pode ocorrer, e novamente se fala em liberdade de escolhas.

Há um termo em destaque, em itálico, “mapa do gosto” (BRASIL, 2014, p. 24), mas sem referências de fonte, que é caracterizado como uma complexa combinação de elementos de dimensões que compõem as experiências de vida do indivíduo, e em constante mutação e deslocamento por sua natureza cultural, podendo ter na escola um dos fatores relevantes de sua constituição.

São apresentadas, ainda neste primeiro capítulo, sugestões didáticas, de modo a defender a ideia de que a poesia, a partir de um exercício de reflexão, pode ser percebida como integrada às práticas sociais, próxima ao linguajar cotidiano, elencando características estéticas da linguagem cotidiana, apontando a existência de jogos de palavras, jogos de ideias, jogos sonoros, entre outros, presentes nas práticas sociais a partir de diversos suportes.

Os autores analisam propagandas, manchetes, títulos, slogans, campanhas publicitárias, ditados populares, frases de para-choques de caminhão, frases feitas, de modo a ressaltarem recursos linguísticos que materializam esses jogos languageiros, buscando conscientizar os professores a quem o guia é destinado, bem como encorajá-los a pautar essas nuances com seus estudantes.

Dessa forma, os autores do primeiro capítulo do guia apontam que é preciso, como um primeiro passo no ensino de poesia na escola, tornar evidente a presença dos jogos de linguagem no cotidiano dos estudantes, de modo a tomarem consciência das possibilidades expressivas da língua, ampliando paulatinamente os interesses. Assim, defendem que é importante a atenção do professor quanto aos vários usos poéticos da linguagem, bem como aos repertórios dos estudantes para, como um segundo passo,

propor novas práticas, relacionadas ao uso lúdico-poético. Um terceiro passo apontado, é o de utilização do método da análise comparativa, em que as estruturas são cotejadas para percepção dos jogos de linguagem. Em seguida, que as percepções sobre esses jogos levam a algo significativo para as práticas linguageiras cotidianas, devido à expressão de valores e à reverberação de sistemas e de redes culturais diversas.

Quanto a este primeiro capítulo, algumas colocações conflitantes são expostas no guia voltado à EJA, ao tratar do ensino de poesia, pois indica que os poemas podem atuar como organizadores da mente e refinadores da sensibilidade, e a “oferta de valores em um mundo onde eles se apresentam flutuantes e intercambiáveis”. Essa última colocação parece enquadrar a poesia como um tipo de texto a favor da pacificação dos leitores, de inculcar valores referentes ao certo e ao errado, o que poderia levar ao uso dos poemas de forma utilitária e pedagógica.

No entanto, em seguida, os autores do capítulo contradizem esse argumento, ressaltando sua crença de que “a leitura na escola pode ser um exercício de liberdade” (BRASIL, 2014, p. 23). Tais considerações se referem a valores a serem “ofertados”, e em seguida à liberdade que a leitura de poemas pode proporcionar. Embora, como se destaca neste trabalho, seja interessante almejar possibilidades referentes a valores em concomitância com a fruição do universo lúdico-poético, visto que são múltiplos os poderes da literatura, uma abordagem mais adequada seria “a reflexão quanto a valores”, em lugar de “oferta”, pois a leitura não é ato pacífico em que se oferece algo pronto, ao contrário, é um processo interativo, em que o leitor é elemento ativo e crítico.

No segundo capítulo do *Guia PNBE EJA 2014*, denominado *Tempo de prosa*, de autoria de Luciene Juliano Simões¹², podem ser pontuadas indicações de interação com, e a partir da leitura, de memórias (em especial na página 48, penúltimo parágrafo), de modo a explorar e a enfatizar o estudo dos gêneros e a produção textual posterior.

Nesse segundo capítulo do guia, a leitura do livro é considerada atividade primeira, da formação escolar para a literatura, havendo menções a autores que se referem ao letramento, ao letramento literário, ao compartilhamento de leitura como importante estratégia, de modo a indicar que os mediadores de leitura busquem aliar suas intervenções aos livros, à reflexão e à busca de informações sobre literatura. É citada, inclusive, Colomer (2007), quanto ao subsídio de propostas desse tipo, e ao mesmo tempo

¹² “Professora Associada do Instituto de Letras UFRGS e doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul” (BRASIL, 2014, p. 35).

é enfatizada a importância do acesso aos livros, além do respeito ao seu tempo para leitura e a escola ser um espaço para isso.

A concepção de leitura que subjaz às propostas deste segundo capítulo, de forma que é colocada como uma prática que implica a decodificação, a participação, o uso e a crítica, e que a leitura é um complexo de práticas não lineares, não ordenadas, e sempre solidárias, que envolvem quatro dimensões: a decifração do código; a compreensão do decifrado e a construção do sentido, relacionando texto e contexto; os propósitos de leitura; e atitude crítica, diálogo entre autor, texto e leitor, posicionamento. Assim, a construção de sentidos é indicada como o principal na leitura, constituindo uma resposta ao texto, de modo a defender que o leitor não se mantém passivo diante dos enunciados.

No capítulo é, ainda, ressaltado que “a experiência subjetiva de apropriação e resposta interior ao texto é definidora em literatura, com sua abertura para a variedade de sentidos que os textos suscitam”, engatilhando a importância de práticas coletivas de compartilhamento, em que se conceba o leitor enquanto “decifrador, participante, usuário e respondente” (BRASIL, 2014, p.37). Também a importância do protagonismo juvenil é enfatizada, com destaque à importância da função da EJA e as consequências dessa função para um projeto pedagógico, comentando que, em suas sugestões para o trabalho com a prosa literária na EJA, busca privilegiar fruição, engajamento e respostas ativas, e questiona o próprio professor a quem se dirige o texto, sobre qual seriam as concepções e pressupostos de ação que seu grupo de trabalho adota.

A importância de compartilhar histórias é indicada pela autora deste segundo capítulo como chave para entender o acervo em prosa literária, com destaque à narrativa, constituinte da maior parte das obras dos acervos em prosa do PNBE 2014. Para justificar tal escolha, e na tentativa de aprofundar os conhecimentos do professor sobre as peculiaridades da narrativa, são tecidas considerações, entre elas, a de que o compartilhamento cultural entre homens está no cerne dessa tipologia textual. Desse modo, frisando o contexto como elemento determinante sobre que histórias são consideradas dignas de contar, a autora cita que nos discursos narrativos há necessariamente um desequilíbrio que vai dar lugar a uma transformação dos envolvidos na história, o conflito e seu desfecho, ambos constituindo o núcleo desse tipo textual. É reiterado, ainda nesse parágrafo, que outro elemento constitutivo da prosa literária ficcional é a aceitação, pelo leitor, do pacto ficcional, o que se relaciona à verossimilhança, que tem por base as semelhanças e diferenças entre o real e o mundo inventado.

Alguns questionamentos, a título de reflexão, são levantados pela autora do capítulo, relativos à autonomia dos alunos, ao local e tempo para a leitura, a quantas aulas serão necessárias, à disponibilidade de material e de tempo para possibilitar as leituras, ao intervalo de tempo entre uma leitura e outra, à possível produção escrita ao final, e ao nível de formalidade que será exigido nessa escrita.

No terceiro capítulo, *Trabalhando com livros de imagem: possibilidades e desafios*, de autoria de Edgar Roberto Kirchof¹³, de Iara Tatiana Bonin Rosa¹⁴ e de Maria Hessel Silveira¹⁵, são tecidas considerações quanto aos livros sem texto, em que a narrativa se sustenta pelas imagens, visando à maior instrumentalização docente para propiciar o enriquecimento da leitura das obras. Desse modo, são destacados elementos como a profusão de imagens presentes no cotidiano atual e o grande interesse que elas despertam como signos de determinados contextos sociais e culturais, em contraponto com as práticas escolares, que têm, historicamente, mantido o foco na linguagem verbal, em especial na língua escrita, relegando à imagem apenas uma função ilustrativa e facilitadora da aprendizagem. Mas, segundo os autores, essa concepção tem passado por mudanças, ampliando, inclusive, as possibilidades de abordagem dos livros de imagem.

É interessante frisar que a concepção sobre imagens é esmiuçada neste capítulo, sob a defesa de que a diferença principal entre palavras e imagens é que as palavras constituem códigos convencionais, e as imagens apresentam semelhanças com o real, mas não há consenso total sobre o que possam expressar. Ambas possuem complexidade e podem ser polissêmicas.

Entre outras considerações, os autores deste terceiro capítulo apresentam a concepção de narrativas visuais como recursos que veiculam suas mensagens por meio de imagens ou de imagens combinadas a breves textos com funções específicas, ao contrário da maioria dos outros livros de literatura, que se materializam em palavras escritas, sendo objetos artísticos-literários que conciliam recursos de arte visual e de literatura para construir narrativas, constituindo uma natureza própria.

¹³ 1 “Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), professor adjunto da Universidade Luterana do Brasil” (BRASIL, 2014, p. 51).

¹⁴ “Doutora em Educação pela UFRGS (2007), coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e professora do Curso de Pedagogia desta Universidade” (BRASIL, 2014, p. 51).

¹⁵ “Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora colaboradora permanente da UFRGS” (BRASIL, 2014, p. 51).

São citadas, neste tópico do guia, entre as obras indicadas para leitura em sala de aula, os livros¹⁶ *Quando Maria encontrou João*, de Rui de Oliveira (2012) e *O voo da Asa Branca*, de Rogério Soud (2012). Os autores assinalam que cada uma delas possui suas peculiaridades e estilos, de modo a retratarem narrativas originais ou releituras. Os enredos das obras são detalhados, também, nesse tópico, com ênfase em conflitos, surpresas, podendo ser caracterizadas como histórias criativas, que desacomodam os leitores e, por vezes, os levam a continuar pensando sobre a história e suas implicações, deixando o final em aberto.

Quanto a sugestões dos autores desta parte do guia para o trabalho com as narrativas visuais, são indicadas três possibilidades, apontando como estratégias operacionais, a depender do número de exemplares na escola: exploração individual; projeção de slides e discussão coletiva; ou trabalho em pequenos grupos. Estratégias gerais para o trabalho na escola também são apontadas: exploração dos paratextos (capa, prefácio, título, assinatura, datas, rubricas, intertítulos, comentários na margem etc.); diálogo com outros textos; elaboração de estratégias que antecipam e expressam expectativas a partir dos paratextos e outros objetivos externos do livro; exploração de alguns elementos expressivos relativos à arte visual; exploração do fio narrativo; atenção às metáforas visuais; fechamento a partir de questionamentos sobre o tipo de livro, e sobre produção e recepção da obra, e/ou fechamento em conjunto com professores de disciplinas específicas, como Artes, História e Geografia.

O reconto, em diversas formas, inclusive por escrito, também é sugerido, permanecendo um tom de abertura à multiplicidade de interpretações possíveis, ao exercício da imaginação e à ligação entre palavras e imagens. Os autores reiteram, entre outros aspectos, a importância e a relevância das narrativas visuais como artefatos culturais, que normalmente são ressaltados como livros para crianças ou para analfabetos, o que leva à pouca valorização, e sugere que os professores transgridam essa concepção, para dar acesso a essas obras abertas.

Em uma apreciação geral do guia, é possível destacar a leitura de livros indicada como primeira etapa da formação leitora, com ênfase, em especial no primeiro capítulo, quanto à relação direta e significativa entre o leitor em formação e a obra, de modo que prazer e fruição sejam contemplados, abrindo caminho para que as práticas contribuam

¹⁶ Os dois livros de imagens foram citados por terem figurado entre as abordagens nas práticas de leitura empreendidas no âmbito da pesquisa. Embora haja também indicações de obras em prosa e poesia, não foram especificamente citadas por não terem sido exploradas da forma como estão no guia.

para a formação do leitor literário, visto que o acesso à literatura é também posto como direito do estudante.

No mesmo sentido, no segundo capítulo, dedicado à narrativa, implicitamente, é considerada a subjetividade do leitor, ao ser mencionado que “a experiência subjetiva de apropriação e resposta interior ao texto é definidora em literatura, com sua abertura para a variedade de sentidos que os textos suscitam”, engatilhando a importância de práticas coletivas de compartilhamento, em que o leitor seja concebido enquanto “decifrador, participante, usuário e respondente” (BRASIL, 2014, p.37). Tais colocações, no entanto, levam à reflexão sobre qual seria o lugar reservado ao leitor dentro da citada concepção, pois mesmo havendo menção explícita à subjetividade em um trecho, no seguinte, ele é inferido como passivo, faltando algo na equação que o possa qualificar também como “crítico, analista, interagente”.

Embora pudesse haver maior ênfase na dimensão crítica da leitura, em todo o guia as afirmações focalizam o leitor, posicionamento indicado, também, ao serem citados pensadores da EJA, como no segundo capítulo, considerando o impacto de suas histórias coletivas para a compreensão da educação no Brasil, e contrapondo o adjetivo “regular”, que se tem utilizado para outras modalidades de ensino, com pano de fundo idealizado.

No guia, há trechos em que o leitor é valorizado em suas particularidades, a exemplo do terceiro capítulo, em que se motiva à exploração das obras de narrativas visuais nas turmas de EJA, a quem os acervos foram destinados no âmbito do PNBE, valorizando as impressões de leitura expressas pelos estudantes, incentivando a percepção de intertextualidades e de compartilhamento de leituras.

Em um esforço de análise, apesar das limitações apontadas sobre o guia, é possível enfatizar que, de certa forma, o material constitui uma iniciativa de compartilhar, pois visa direcionar a determinadas obras e práticas, que, certamente, passam pelo afeto dos que estiveram envolvidos no processo de seleção e de estudo das obras, especialistas, técnicos e outros acadêmicos.

O fato de uma obra estar publicada e estar presente na escola, por exemplo, já é uma forma de mediação, de troca, de direcionamento. Assim, o PNBE poderia ser concebido como mais que “alguma forma de acesso” de professores e estudantes da rede pública a livros literários. Nesse contexto, o guia constitui tentativa de compartilhamento teórico, literário, crítico e didático buscando uma interação discursiva.

Se acolhido como material válido pelos docentes, as mediações que o guia prevê poderão se concretizar, e assim, pela mediação de outros, a formação de leitores se concretizará, com extensão aos estudantes de EJA do acesso efetivo a livros literários.

3.2.2 Políticas de Leitura Posteriores ao PNBE EJA 2014

Após o PNBE EJA 2014, nenhuma outra edição do programa foi destinada especificamente à modalidade de EJA e, em 2018, ocorreu o anúncio da extinção¹⁷ do PNBE (MOREIRA, 2017). Desse modo, os livros literários continuariam sendo enviados às escolas, mas como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Foram divulgadas informações sobre o primeiro PNLD Literário, com publicação de edital no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com instruções para a escolha de exemplares por parte da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2017), mas sem indicarem previsão de distribuição de acervos específicos para a EJA. Houve algumas manifestações contrárias à extinção do programa, como a que se pode conferir no *site Globo Educação* (MOREIRA, 2017), em que há comentários das autoras Regina Zilberman e Ana Maria Machado sobre o retrocesso nacional que se instaura a partir dessa iniciativa.

No ano de 2019, políticas públicas em nível estadual visaram ao trabalho e à avaliação da leitura, ocorrendo inclusive uma prova de fluência com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, mensurando o nível instrumental de leitura. No entanto, também nesse campo nada foi destinado ou aplicado à EJA.

No tocante à distribuição de livros literários e aos direcionamentos didáticos para efetivação do acesso à literatura na modalidade voltada a jovens e adultos, o PNBE EJA constituiu a última iniciativa empreendida e noticiada até o momento, de modo que não há previsões publicadas sobre novos investimentos do tipo para a modalidade.

Diante da situação, pontua-se que a finalização do PNBE e o fato da EJA não estar inclusa entre as previsões do PNLD Literário, constituem formas de descaso com a modalidade. Evidencia-se, assim, mais uma dificuldade em relação à formação leitora no segmento, ao qual é reservado apenas um lugar lateral, fato que corrobora os

¹⁷ MOREIRA, A. Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas. In: **Globo Comunicações e Participações S.A.** [S. l.], 2017. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>>. Acesso em 30 jan. 2020.

apontamentos de Vóvio (2007) e de Farias (2012) quanto à falta de subsídios didáticos e à desvalorização atribuída à EJA. Nesse sentido, é possível observar uma tentativa de apagamento estrutural em relação à modalidade, que na LDBEN (BRASIL, 1996) e nas DCN para a EJA (BRASIL, 2000a) é apontada como importante para cenário educacional brasileiro, mas que na prática fica relegada a segundo plano.

Em contrapartida a iniciativas de exclusão, nesta tese evidenciam-se peculiaridades da EJA em sua Fase I, com destaque às trajetórias e ao potencial leitor dos estudantes, vislumbrando possibilidades de atuação escolar significativas a partir de práticas mediadoras de leitura. Nesse sentido, o próximo capítulo aponta a metodologia que respaldou o presente estudo, que teve como um de seus pilares a participação ativa dos estudantes.

4 METODOLOGIA: INSTRUMENTOS E PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Queria guardar algo permanentemente, que resistisse à fugidia corrente do fugaz. Reter, agora eu sei, por um instante, o fugaz da vida alheia. Mas é alheia a vida dos outros? Por acaso não vemos na dos outros a própria vida e, com a própria vida, as próprias misérias? Olhar, então, nas vidas alheias para nos vermos ou, o que é o mesmo, contar as vidas alheias para dar conta de nosso modo de ser e de olhar (ANDRUETTO, 2012, p. 30).

Como os demais textos relacionados a esferas sociais em que os indivíduos se encontram em interação, o trabalho acadêmico é permeado por diversas vozes, pois, como aponta Aguiar (2004, p. 105), “devemos considerar que cada texto dialoga com todos os textos que o antecederam, sendo um portador da história do grupo que o produz”. Desse modo, na pesquisa qualitativa, as contribuições de cada pesquisador representam continuidade na discussão sobre temas presentes na realidade de diferentes grupos sociais. Assim é esta tese, que além de elementos bibliográficos, aciona elementos de outras teses que tenham se referido explicitamente à leitura na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como considera orientações oficiais sobre o ensino no segmento da Fase I da EJA, e dados coletados em campo durante o desenvolvimento desta pesquisa.

De natureza qualitativa, a presente pesquisa é situada no Paradigma Participativo (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 176), sobretudo por considerar as vozes dos participantes e dos pesquisadores como recursos na busca de respostas às questões de investigação. O contexto eleito para a realização da pesquisa, que focaliza dimensões da leitura literária para indivíduos em iniciação ao letramento escolar, é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o qual a pesquisadora tinha vivências anteriores, com destaque ao contato com relatos docentes em relação à ausência de referenciais, tanto nos direcionamentos oficiais quanto na bibliografia da área, para o ensino de leitura na EJA. Tais relatos docentes indicavam que há na modalidade de EJA práticas pedagógicas que priorizam a aquisição ou o aprimoramento da leitura e da escrita, mas em uma perspectiva mecânica.

Dentre os motivos pelos quais os docentes mantinham a decodificação como foco de suas propostas, de modo empírico, observavam-se fatores como a escassez ou a falta de acesso a constructos teóricos e a materiais didáticos específicos para a modalidade; e

os bloqueios que alguns estudantes apresentam quanto a abordagens que se desviam do registro constante por meio da cópia e do preenchimento de atividades.

Diante desses fatos, a pesquisa é justificada por partir de desafios reais, relacionados à docência na EJA. A investigação visa, portanto, a interpretar práticas e a estabelecer relação com outras, de mesma natureza, como ocorre na pesquisa de cunho qualitativo. Assim, com foco no ensino de leitura na EJA, vêm à tona as problemáticas já apontadas na Introdução: *1. Que concepções, recursos e propostas pautam o trabalho com a leitura literária na EJA Fase I? 2. Em que medida se pode dar o acesso efetivo dos alunos da EJA Fase I a obras literárias?*

A partir de tais questões, o Construcionismo Social é a epistemologia que embasa a presente investigação, para a qual o modo como os enunciados funcionam é uma questão de compreensão das práticas sociais e de análise das abordagens retóricas que estão em jogo nos discursos (SCHWANDT, 2006).

Tendo, portanto, como principal objetivo investigar a relação entre teorias sobre a mediação de leitura na perspectiva da subjetividade leitora e as práticas na EJA Fase I, foram organizadas etapas que visavam a observar as práticas correntes na Fase I da EJA; a descrever, com base em teorias e investigações científicas, possíveis propostas de trabalho com a leitura literária na EJA Fase I; a analisar as demandas de estudantes da Fase I da EJA para o estabelecimento de sua formação leitora; a explorar possibilidades didáticas a partir de algumas obras dos acervos do PNBE EJA 2014; a verificar a pertinência da mediação de leitura nas práticas de ensino da EJA Fase I.

A concepção de leitura que embasa o presente estudo leva em consideração que no cotidiano social as pessoas exercem “leituras” diversas, de modo que todos os indivíduos estão envolvidos em práticas sociais, culturais e subjetivas que envolvem o ato de ler. O texto escrito, no entanto, exige esforços específicos, implicando ensino sistemático e práticas interativas significativas para a compreensão do código escrito, concomitante à exploração de temáticas, o que normalmente ocorre na escola. Portanto, ao ser escolarizado, o indivíduo fica imerso em práticas intencionais, que colaboram para ampliar gradualmente sua gama de leituras e referências quanto aos elementos gráficos, e conseqüentemente a outros objetos, sujeitos e situações interativas.

São considerados neste estudo, ainda, apontamentos presentes em documentos oficiais e guias voltados à EJA, além do levantamento bibliográfico quanto a outras teses que também abordaram o ensino de leitura na modalidade. Considerar diversas fontes, se relaciona ao que Colomer (2007, p. 139) aponta quanto à necessidade de se cruzarem os

dados que se tem sobre a leitura, visto que são muitos os apontamentos já realizados, mas que os teóricos não têm estabelecido entre eles as possíveis relações, para que se possa realmente avançar em matéria qualitativa.

Quanto ao mapeamento bibliográfico, inicialmente ocorreu um recorte de pesquisas em nível de *stricto sensu*, visto que o levantamento se constitui apenas de uma etapa metodológica deste estudo e não como seu foco. Já tendo sido realizadas outras buscas no decorrer da pesquisa, a última foi empreendida em maio de 2019, a partir dos termos “leitura na EJA”, e “leitura na Educação de Jovens e Adultos” (aspeados para que os resultados fossem fiéis às expressões), no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A partir desse levantamento, foram encontrados 12 resultados, mas um novo recorte foi feito, e filtradas apenas as teses, visando a uma maior objetividade na abordagem e possíveis sínteses de dados defendidos por outros pesquisadores.

Quanto ao levantamento bibliográfico e ao exercício de análise considerando documentos oficiais e guias para o trabalho com a leitura (terceiro capítulo), foram importantes para uma compreensão mais profunda sobre o segmento da Fase I da EJA, bem como quanto aos direcionamentos que manifestam em favor da modalidade.

A partir de tal levantamento, foram elencadas sete teses de doutorado, cujos elementos podem figurar em comparações entre o que tais pesquisadores comentaram sobre as práticas de leitura na EJA e o que foi observado na realidade particular dos participantes do presente estudo.

A maioria das referidas teses foi produzida em programas de Doutorado em Educação (CRUZ, 2009; SOUZA, 2013; SANTOS, 2014; M. J. G. CAVALCANTE, 2017; V. C. CAVALCANTE, 2017); havendo uma pesquisa realizada no âmbito de um Doutorado em Estudos Linguísticos (LAZARINI, 2013), e outra advinda de Doutorado em Língua Portuguesa (LINHARES, 2017).

Considerando as sete teses de doutorado, em um primeiro momento, foi observado que em alguns resumos não era especificado de que segmento de EJA se trata, de modo que apenas um deles forneceu essa informação, o trabalho de Linhares (2017). No entanto, não há menção quanto à EJA Fase I, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foi constatado que, de maneira geral, quanto aos objetivos, as referidas teses exploram possibilidades didáticas na EJA, incluindo sempre as tentativas de compreender como ocorrem o ensino e a aprendizagem de leitura na EJA, e de sugerir caminhos de aprimoramento. Nesse contexto, diante do argumento de que o trabalho com o código tem

sido o foco das práticas, a maioria deles traz propostas, retratadas por meio de orientações, ou de relato quanto a oficinas empreendidas, que visam a um contato com diferentes formas de linguagem.

Podem ser elencados apontamentos sobre concepções e/ou práticas de leitura descritas, como exposto no quadro 2:

Quadro 2: Apontamentos sobre o ensino de leitura na EJA, de acordo com as teses elencadas.

Autores e títulos	Destaques principais
Cruz (2009) <i>Memórias de Leituras Literárias de Jovens e Adultos Alagoanhenses</i>	Propostas de exercícios gramaticais, diante do desinteresse de estudantes pela atividade de visita à sala de leitura.
Lazarini (2013) <i>O gênero publicidade e a intergenericidade: práticas docentes e estratégias de ensino-aprendizagem de leitura na educação de jovens e adultos</i>	Expectativas de estudantes da EJA são permeadas pela imaturidade dos jovens e, por parte dos adultos, pela busca de um ensino tradicional, em que inclusive a prática da oralidade é desconsiderada.
Souza (2013) <i>Leitura na Educação de Jovens e Adultos: f(r)estas à práxis interlocutiva</i>	Por vezes o texto é entendido como instrumento de trabalho com a linguagem, mas não em uma abordagem interlocutiva da leitura.
Santos (2014) <i>O ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos: o momentum de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa</i>	Práticas tradicionais persistem no ensino de leitura, desde a disposição da sala até à falta de sentido em propostas, além de ambiente infantilizado, e as “vozes” dos estudantes são tidas como inconveniências.
Linhares (2017) <i>Ensino de Leitura na EJA: análise das narrativas de formação de professores de 4º ciclo</i>	Há lacunas na formação teórica docente no que se refere à leitura, que por vezes impedem o ensino de leitura de ser mais produtivo.
V. Cavalcante (2017) <i>(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió</i>	Dentre as possibilidades de se pensar e propor currículos para a EJA, defende a resistência cultural e o reforço das positivities identitárias, que na EJA tende a enfrentar silenciamentos e apagamentos no campo curricular.
M. J. G. Cavalcante (2017) <i>Práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos: da vida para a escola e da escola para a vida</i>	Apesar de avanços no trabalho com a leitura, sobretudo quanto à abordagem relacionada ao contexto social, aproximações entre as práticas de leitura escolares e não-escolares se mostram ainda “tímidas” em razão da tensão existente entre práticas paradoxais.

Fonte: elaborado pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

Como é possível observar, as teses trazem apontamentos sobre características que os autores ressaltaram quanto às práticas e possibilidades que constataram na EJA quanto ao ensino de leitura em cada realidade que puderam vivenciar. Da mesma forma, no presente trabalho, o intuito foi de conhecer mais a fundo as peculiaridades do segmento e das turmas a serem acompanhadas, em busca de aproximar o campo teórico e o ensino de leitura na EJA Fase I.

Em relação à pesquisa de campo empreendida nesta tese, foi considerada a importância do respeito ao participante, que engloba preocupações relativas à saúde psicossocial e cultural, na qual os Estudos da Linguagem podem legar contribuições (ANDRADE, 2017).

Como percurso metodológico inicial, foi realizada, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UEL (Anexo A), a coleta de dados em campo, em 2018, por meio de entrevistas com professores e com estudantes, e de práticas de leitura com duas turmas de EJA Fase I.

Entre os instrumentos utilizados no decorrer da coleta de dados, é possível destacar a observação participante, técnica de pesquisa caracterizada pela inserção do pesquisador diretamente no contexto pesquisado, podendo modificá-lo e ser modificado por ele, e havendo a possibilidade de captar elementos do contexto que não seriam facilmente observados a partir do uso de questionários, por exemplo (DESLANDES *et al.*, 2002, p. 59-60).

As observações participantes realizadas, consistiram tanto no acompanhamento de aulas ministradas por professores, quanto na realização de práticas de leitura, com estudantes de duas turmas de EJA Fase I do município de Londrina, uma de primeira e outra de segunda etapa, momentos semanais de aproximadamente noventa minutos, em que a pesquisadora ministrava parte da aula, trabalhando diretamente com a leitura literária.

A pesquisa participante pode ser considerada uma modalidade qualitativa, também conhecida como pesquisa-ação. Essa modalidade tem como características “o propósito de compartilhar saberes produzidos pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo de investigação”. Desse modo, os participantes deixam de ser “objetos” de estudo e são concebidos como pesquisadores, construtor e produtor de conhecimentos

sobre sua própria realidade, em parceria com aquele que seria identificado, numa outra modalidade de pesquisa, como pesquisador acadêmico” (TOZONI-REIS, 2009, p. 43).

Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 44), esse tipo de pesquisa é espaço de relação entre teoria e prática em que são valorizados os diferentes saberes dos pesquisadores e dos participantes, o que corrobora o exposto por Andrade (2017) quanto ao respeito ao participante, pois nela há uma especial valorização do diálogo entre as pessoas, articulando-se interesses sociais aos científicos, a fim de serem alcançados benefícios tanto para o setor acadêmico quanto para o que atua como campo à pesquisa.

A fim de registrar tal articulação, o diário de campo foi eleito como elemento de registro de detalhes sobre observações, caracterizado como ferramenta investigativa que considera o instrumento como espaço íntimo em que o pesquisador faz anotações diversas em seu percurso, como “percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (DESLANDES *et al.*, 2002, p. 63). Assim, a princípio, foram registradas observações nos momentos em que a pesquisadora as constatava, e no decorrer da pesquisa foi necessário, também, recorrer à gravação das falas dos participantes, procedimento apontado como possível para a documentação dos dados.

A conduta investigativa de entrevistar os professores decorreu do fato de que, para a compreensão da relação entre teorias sobre a leitura e as práticas na EJA, é pertinente considerar o que concebem os participantes em relação ao tema. Já a opção por entrevistar os estudantes e realizar práticas de leitura com eles, além de observar suas atividades em sala, relacionadas à leitura, foi devida à intenção de compreender o fenômeno da aprendizagem da leitura em profundidade, considerando dados subjetivos que possam dar pistas às formas de abordagem literária possíveis no segmento.

Para coleta de dados quanto às concepções de leitura evidenciadas pelos indivíduos da EJA, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que consiste em procedimento de pesquisa que tem um roteiro pré-determinado, dando abertura, no entanto, para que os participantes possam expor livremente suas colocações, sendo uma forma de entrevista pouco dirigida (DESLANDES *et al.*, 2002, p. 58). Para a realização de tais entrevistas, foram organizados roteiros, contemplando questões relacionadas às suas vivências, concepções e percepções sobre o ensino e o aprendizado da leitura na EJA Fase I.

Ao formular os roteiros para entrevistas com professores (Apêndice A) e com estudantes da EJA Fase I (Apêndice B), foram mobilizados conhecimentos prévios, tanto

em relação às características da leitura no segmento, quanto à forma que a teoria Linguística se articula à realidade desse contexto. Nesse sentido, as sete questões direcionadas a cada um dos participantes foram elaboradas intencionalmente, de acordo com relações teórico-práticas estabelecidas antes do trabalho de campo.

Foi realizado, inicialmente, um teste piloto das entrevistas a serem aplicadas no decorrer da pesquisa, com duas professoras voluntárias, que já haviam atuado como mediadoras de leitura na EJA Fase I. A partir desse texto, foram avaliados e aprimorados os roteiros que subsidiariam as entrevistas com os participantes.

Quanto a detalhes sobre a coleta de dados, no mês de junho de 2018, foram iniciadas as observações nas duas turmas de EJA presentes na escola pública municipal eleita como campo para a pesquisa. Essa escolha ocorreu, em especial, por estar presente, na escola, um dos acervos de literatura destinados à EJA pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2014. Foi possível observar esse diferencial devido ao fato de, em 2017, a pesquisadora ter atuado como apoio pedagógico da EJA pela Secretaria Municipal de Educação, o que permitiu tal acesso.

A investigação foi pautada, como já exposto, no levantamento de considerações dos indivíduos da EJA sobre a leitura, e ainda em uma tentativa de práticas com livros literários que já se faziam presentes na escola em que a pesquisa de campo ocorreu. Tal busca, longe de desconsiderar outros textos presentes em variados suportes, pretendeu valorizar o livro literário enquanto objeto cultural, e também a pré-seleção realizada por especialistas quanto a obras que poderiam despertar o interesse dos estudantes da EJA, visto que se trata de público diversificado, e que poderia apresentar certos preconceitos em relação a livros infantis ou mesmo não apreciar propostas literárias muito complexas do ponto de vista do domínio da leitura e da escrita.

Quanto à preparação das práticas de leitura empreendidas, foi pautada em direcionamentos metodológicos observados a partir dos teóricos expostos no segundo capítulo desta tese. Nesse contexto, foram considerados referenciais do campo da linguagem, como: Pastorello (2015), que defende a importância da leitura em voz alta como uma forma de o indivíduo estabelecer vínculo com os demais e com a linguagem; Belintane (2017), quanto à leitura e à exploração de textos de domínio da oralidade como recurso ao aprimoramento de leitura; Colomer (2007) sobre o compartilhamento enquanto ferramenta que extrapola a decodificação; e Petit (2009; 2013) quanto à subjetividade leitora e às propostas de mediação cultural.

As mediações de leitura foram caracterizadas como estudo conjunto das obras, do ponto de vista de sua linguagem e das possibilidades de leitura, ao se considerar práticas como: motivação à exploração do tema a ser abordado; introdução quanto ao contexto em que a obra foi concebida; formulação de previsões sobre os textos a serem lidos; leitura compartilhada (como a leitura em voz alta, apresentando o texto e as imagens concomitantemente, a leitura dramatizada, a leitura e a interpretação oral entre estudantes); formulação de perguntas sobre o que foi lido; compartilhamento de impressões subjetivas de leitura; esclarecimentos de possíveis dúvidas quanto aos textos; resumo de ideias dos textos; exploração de palavras e ideias presentes nos textos.

Na escolha de temas e seleção de obras a serem abordadas, um elemento facilitador foi a presença, na escola, de livros dos acervos enviados pelo Ministério da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE EJA 2014 – detalhado no capítulo anterior desta tese. Assim, foi possível trabalhar com um material que já havia passado por uma pré-seleção, considerando, inclusive, a faixa etária dos estudantes de EJA, minimizando o risco de infantilização, por exemplo.

O projeto de pesquisa inicial previa a abordagem de um número maior de obras dos referidos acervos, no entanto, à medida em que foi possível conhecer mais de perto as obras e as demandas dos estudantes, as estratégias foram sendo delineadas, visando a uma maior qualidade do que quantidade. Assim, foi reduzido o número de obras, mas a exploração das temáticas foi realizada adequadamente, observando-se vestígios quanto às demandas, possibilidades e subjetividades emergentes mediante as leituras propostas.

Os encontros de mediação se organizaram como exposto no quadro a seguir, caracterizando as práticas de leitura executadas durante o segundo semestre de 2018, de agosto a novembro.

Quadro 3: Práticas de leitura na EJA Fase I

Ano	Mês	Práticas de leitura na EJA Fase I	Livros
2018	Agosto	1º encontro	<i>O voo da Asa Branca</i> (SOUD, 2012)
		2º encontro	<i>Quando Maria encontrou João</i> (OLIVEIRA, 2012)
		3º encontro	<i>Caixinha de guardar o tempo</i> (ROSCOE, 2012)
	Setembro	4º e 5º encontros	<i>Quarto de costura</i> (AMARANTE, 2013)
	Setembro a novembro	6º a 10º encontros	<i>Cultura da terra</i> (AZEVEDO, 2008)

Fonte: elaborado pela autora.

É importante ressaltar que as práticas de leitura, decorrentes dos procedimentos adotados, foram sendo planejadas pela pesquisadora de acordo com as características das duas turmas que existiam na escola, e que foram atendidas em conjunto. A progressão dos temas e a escolha dos textos foram, também, inferidas a partir dos elementos coletados em cada prática.

Embora as práticas e as entrevistas tenham ocorrido concomitantemente, foi feita a opção de expor, neste estudo, primeiramente as entrevistas e depois as práticas, pois elementos apontados individualmente pelos participantes iam dando indícios do que seria interessante abordar, de modo que o objetivo de relacionar a teoria a elementos metodológicos, ia se cumprindo gradativamente. Ao longo da coleta de dados, e na fase de análise dos dados é que se ampliou significativamente essa reflexão, direcionando a uma sistematização de possibilidades de ensino de leitura na EJA Fase I, que contemplem obras literárias pré-selecionadas para o segmento.

Na análise, com base nas contribuições legadas pelos participantes em seus apontamentos explícitos e implícitos, permitida a partir de registros escritos e orais, foram adotadas categorias a serem exploradas a partir da análise textual discursiva, considerando os dados enquanto conteúdo e discurso (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Examinando tal metodologia, podem ser elencados argumentos em torno de quatro focos, que constituem um ciclo de análise, em que são elementos principais: a desconstrução dos textos do *corpus*, que constitui a unitarização dos dados a partir de uma análise inicial; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários,

denominado como categorização de dados; a captação do emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11-12).

Segundo Deslandes *et al.* (2002, p. 70), o termo “categoria” é um “conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”, estando ligado à ideia de *classe* ou *série*, de modo a abranger todos os dados coletados a partir dessa categorização, estratégia cabível às pesquisas qualitativas. Os autores esclarecem, ainda, que é possível estabelecer categorias tanto antes da coleta de dados em campo, quanto posteriormente ao levantamento de dados.

Foram relacionados elementos advindos de diferentes etapas da pesquisa, como a análise de documentos, da pesquisa de campo e da etapa posterior, em busca de sucessivos aprofundamentos, de modo a serem considerados saberes do campo teórico e do da experiência.

É importante citar que a Análise Textual Discursiva corresponde a um conjunto de metodologias de “análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”, de modo a representar um “movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7). Diante disso, há muitas pesquisas qualitativas que têm se utilizado dessa metodologia, partindo de textos já existentes, ou produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações. A partir desse método de análise, há intenção de aprofundar a compreensão dos fenômenos a partir de uma análise rigorosa e criteriosa, sem que se testem hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, porque a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados, como proposto a partir de questões apresentadas.

Ao elencar

os dados, foram exploradas ao máximo as vozes dos participantes, interpretando suas considerações tanto em vista do que disseram como também com abertura aos possíveis discursos camuflados, de modo a organizar os dados em categorias expostas nos subtítulos adotados, a fim de explorar mais profundamente as possibilidades ou impossibilidades de trabalho com livros literários na EJA.

Considerando também apontamentos de Moraes e Galiazzi (2011, p. 23-24) quanto aos métodos de pesquisa, a presente tese se amparou em uma combinação entre o método dedutivo e o indutivo, visto que, apesar das categorias terem sido previstas com base na teoria eleita *a priori*, foi possível definir algumas delas somente diante dos dados, quando já era possível maior compreensão dos elementos investigados.

Os dois métodos, dedutivo e indutivo, também podem ser combinados num processo de análise misto pelo qual, partindo de categorias definidas “a priori” com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame de informações do “corpus” de análise. Nesse processo, [...], a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24).

Essas considerações justificam o fato de se ter organizado, a partir da relação entre teoria e a prática, categorias iniciais para a análise. No entanto, durante a pesquisa foram surgindo elementos que também vieram a amparar a desconstrução do *corpus*, a partir do que havia de comum nas falas dos participantes (tanto docentes quanto discentes), e posteriormente ocorreu a reorganização de categorias, conforme permite a combinação entre os métodos dedutivo e indutivo.

Os mesmos direcionamentos metodológicos incidiram também na abordagem teórica, que foi sendo revisada e/ou complementada no decorrer da análise, na busca de elementos que pudessem dialogar com os dados. Assim, a combinação entre o método indutivo e dedutivo (MORAES; GALIAZZI, 2011) se consolidou.

Como instrumentos, podem ser elencados a utilização de gravação de áudios autorizadas pelos participantes, anotações advindas dos professores e anotações da pesquisadora em diário de campo sobre as observações e outros detalhes. Nesse tocante, pode ser ressaltado que todas as gravações foram ouvidas somente pela pesquisadora e sua orientadora, e não divulgadas, e que posteriormente houve retorno ao campo de pesquisa, para que os participantes pudessem ouvi-las novamente e opinassem.

Como aporte para a transcrição dos dados, foram considerados os apontamentos de Marcuschi (2001) quanto às estratégias de retextualização, que permitem a transformação do texto oral para a escrita, de modo a conservar o conteúdo informativo e a atenuar marcas da oralidade. Assim, o emprego dessas estratégias nas transcrições realizadas, relativas às entrevistas concedidas pelos professores e pelos estudantes da EJA, é justificado pelo caráter desta pesquisa, que não visa a enfatizar as marcas linguísticas, e sim o conteúdo informacional exposto pelos participantes.

Na apresentação dos dados, as falas foram ordenadas de acordo com elementos previamente identificados a partir dos depoimentos dos participantes nas respostas à entrevista semiestruturada, e que ao retratar as falas dos participantes entrevistados, foram utilizadas letras em itálico, com recuo de citação, além do sinal “[...]” para indicar supressões nas falas.

Foram adotados, na apresentação e na análise de dados, códigos alfanuméricos – os dois professores entrevistados são citados como P1 e P2, e as dez estudantes como E1 a E10 – para facilitar a análise, mas no corpo do texto presente, cada participante tem, também, um codinome, definido ao final da pesquisa, como forma de respeitar e evocar suas subjetividades.

Foi previsto, ainda, desde o início da pesquisa, um retorno ao campo, retratado e analisado também nesta tese, para que os participantes pudessem revisar as entrevistas concedidas e opinar sobre a necessidade de observações quanto aos seus relatos. Assim, os participantes são reafirmados como colaboradores da pesquisa, que têm possibilidades de ampliar seus saberes teórico-práticos a partir da reflexão, de modo a contribuir com melhorias no ensino.

Ao conceber os participantes enquanto copesquisadores, como frisado pela epistemologia do Construcionismo Social (SCHWANDT, 2006), foi considerado pertinente retratar peculiaridades observadas na realidade imediata das turmas com quem se interagiu no decorrer da pesquisa, bem como detalhes de como ocorreu a coleta de dados. Em decorrência dessa opção metodológica, em algumas passagens desta tese, há impressão de que estão sendo abertos os bastidores da EJA, para a reflexão sobre as possibilidades que emergem do contexto. Tal forma de apresentação se fez necessária na busca de compreensão quanto ao funcionamento do ensino da leitura na EJA, sem que se percam importantes detalhes.

Como a maioria dos participantes era composta por não alfabetizados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado detalhadamente aos participantes, com explicitação também oral de condições para a pesquisa e da possibilidade de desistirem da participação a qualquer tempo, enquanto a pesquisa não tivesse sido publicada. Além disso, como um dos critérios do próprio termo, o sigilo ficou garantido de modo a se usarem nesta tese nomes fictícios ou siglas referentes aos participantes.

Na apresentação dos dados relativos às entrevistas, os participantes são citados individualmente, com vistas a serem retratadas diferentes concepções, recursos e propostas presentes na EJA Fase I. Já ao serem apresentadas as práticas de leitura a referência é realizada de forma geral, de modo a se considerar o grupo de estudantes como o foco, a fim de organizar e analisar as evidências em busca de resposta à segunda questão de pesquisa, referente à medida em que se pode dar o acesso efetivo dos alunos do segmento a obras literárias.

5 LEITURA NA EJA FASE I: POTENCIALIDADES E PRÁTICAS

[...] Toda a história da leitura supõe, em seu princípio [...] liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura [...]. (CHARTIER, 1999, p. 77)

No intuito de aproximar as teorias quanto ao ensino de leitura e as possibilidades de aplicação prática no segmento da EJA Fase I, é realizada uma reflexão sobre as formas didáticas que já se evidenciam, para que, a partir delas, sejam almeçadas possíveis ampliações.

Diante dos dados coletados no âmbito da presente pesquisa, é possível indicar variados percursos, modos de compreensão da realidade, concepções de leitura, que permeiam as vivências dos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), havendo em comum entre os estudantes a escolarização tardia, por não terem tido a garantia de frequência ou de conclusão das séries iniciais em fases anteriores da vida.

A negação quanto ao direito de estudar na infância ou na adolescência marcou a trajetória dos estudantes observados e entrevistados, ao ponto de se colocarem, na fase adulta, a resgatar tal direito, muitas vezes com a expectativa de que a escola seja a mesma que idealizaram quando crianças, em que as cartilhas e o método tradicional, do “bê a bá”, eram o cerne das práticas docentes.

Assim, o retorno ou o início da escolaridade na vida adulta pode ser baseado, inicialmente, na ânsia pelo domínio da leitura e da escrita, como forma de não serem mais vulneráveis a constrangimentos diante de práticas letradas, levando ao indício de que, a partir da escolarização, procuram algo que lhes aprimore instrumentalmente.

Para além das práticas cotidianas, porém, a leitura tem uma instância subjetiva, que, em sua execução, pode revelar ao indivíduo possibilidades que não imaginava de antemão. É possível, portanto, que a escola ofereça algo a mais, remetendo à afetividade, para que transcendam as necessidades imediatas, e possam ampliar a atuação como cidadãos no ambiente urbano altamente letrado, pautados na conscientização, na criticidade e na criatividade, tanto nas esferas culturais e sociais, quanto nas subjetivas.

Devido ao fato de que muitos estudantes da EJA Fase I podem não apresentar fluência em leitura, há concepções equivocadas que os colocam como pessoas com pouca “cultura” ou conhecimento. Trata-se de uma concepção advinda do senso comum, que entende cultura como conhecimento letrado e erudição quando, de fato, o termo cultura, em sua definição antropológica, é relacionado a elementos que integram a vida humana em qualquer comunidade, e subsidia a produção de saberes, obras, expressões, enfim, de bens materiais e imateriais.

Contrariando tais preconceitos para com os não alfabetizados, nesta tese é defendido que eles possuem rica bagagem cultural a ser considerada na escola, e que a linguagem pauta as práticas cotidianas desses indivíduos, por meio de outras modalidades de percepção e de expressão, que não necessariamente a leitura e a escrita. Nesse contexto, é importante lembrar que, segundo Freire (1984), a leitura da palavra não pode prescindir a leitura do mundo, ao contrário, ambas precisam ser consideradas conjuntamente. Assim, para que ocorra a conscientização sobre os potenciais da linguagem verbal e da escrita, as práticas pautadas em uma concepção de linguagem como meio de interação tendem a possibilitar que, aos poucos, haja uma abertura dos estudantes, que permita comentarem as relações entre seus saberes prévios e os conhecimentos explorados em sala de aula.

Sob tal perspectiva, é importante que o educador desenvolva vínculos afetivos com o educando, propiciando a construção das pontes entre os saberes populares, e a sistematização se concretize em sua atuação enquanto educador, interlocutor e mediador das situações de aprendizagem, visando a ampliar as possibilidades de interação pautadas na leitura e na escrita. Para tanto, será necessário identificar as demandas de aprendizagem existentes e, a partir delas, delinear propostas de abordagem dos conteúdos.

Em se tratando do aprendizado da leitura, posto como tão difícil quanto a própria vida (MARTINS, 1994), e considerando que o início da formação leitora se dá pelo reconhecimento de signos (MANGUEL, 1997) que representam elementos da realidade, uma contextualização dos saberes e uma motivação inicial podem fazer toda diferença na busca de formas letradas para atuação do sujeito em diferentes níveis de suas práticas cotidianas.

Quando envolvido com a leitura, o indivíduo desloca-se do espaço em que se reconhece, de sua posição subjetiva, e pode adentrar outros locais, outras culturas, outras épocas, lugares e papéis distintos dos habituais, imerso no universo da escrita e no universo das vivências humanas. Porém, mediante a não valorização da leitura no

ambiente de convívio imediato do sujeito, essa prática pode se revelar algo distante, que necessita grande motivação, além da mediação e superação das dificuldades iniciais.

Andruetto (2012) discorre sobre o movimento que a leitura pode operar:

Como a própria vida, todo texto desenvolve um movimento a partir de um ponto de equilíbrio precário para outro equilíbrio também precário. Algo penetra no que está quieto e sua irrupção provoca adesões, resistências, tomadas de posição, tentativas de recuperar o perdido ou de adquirir algo novo, até que tudo se aquieta outra vez. Escrita, então, como movimento, como caminho para quem escreve e para quem lê. Caminho, migração de um lugar para outro (ANDRUETTO, 2012, p. 15).

Sob tal perspectiva, o ensino de leitura pode ser mediado de forma a propiciar a aproximação dos aprendizes com textos verbais escritos, por meio da motivação em desvendá-los e em habitar outros e desconhecidos lugares.

A leitura possui aspectos relacionados à aprendizagem quanto a saberes letrados, bem como a possibilidades de ampliação das formas de atuação subjetiva que os envolvam, como pontuado por Petit (2009), em referência às formas de acessar saberes e conhecimentos formais, uso desenvolvido da língua em eventos de letramento, acesso a recursos da escrita para elaborar e expressar o que se tem de íntimo e as diversas formas de imaginar o mundo, ou para pertencer ao mundo, ampliando círculos de identificação entre indivíduos. Reitera-se, aqui, que aquele que utiliza a linguagem apenas em sua modalidade oral também é capaz de aprender, interagir, pensar, expressar-se, imaginar, pertencer a grupos, entre outras ações, e que o acesso à escrita é apenas uma forma a mais de realizá-las. Assim, defende-se que, no ambiente escolar da EJA, por meio de um trabalho de mediação de leitura que valorize a oralidade, fundamentado no diálogo, gradativamente os estudantes poderão perceber tais potencialidades e se envolver com a leitura em uma perspectiva íntima.

Dessa forma, procurando valorizar a oralidade, modalidade de linguagem que os estudantes da EJA dominam amplamente, e o letramento, como uma das instâncias da interação verbal, é almejado o estabelecimento de relações entre esses elementos no ensino de leitura, a partir do compartilhamento. Assim, as atividades envolvidas na coleta de dados, relacionadas a esta pesquisa, retratadas e analisadas neste capítulo, foram baseadas em uma concepção de linguagem como rede de interação entre indivíduos e para com bens culturais. São enfatizadas, portanto, as contribuições dos participantes na tentativa de compreensão sobre caminhos para a leitura literária na EJA Fase I.

5.1 COTIDIANO DIDÁTICO

Um aprofundamento na realidade didática requer, antes de tudo, uma predisposição a participar do contexto imediato em que professores e estudantes estão cotidianamente inseridos. Dessa forma, a coleta de dados foi iniciada a partir de uma interação com os participantes da pesquisa, por meio de observações em que a pesquisadora acompanhava uma vez por semana as aulas, em algumas ocasiões na primeira etapa da EJA e em outras na segunda etapa. As observações, iniciadas em junho de 2018, prosseguiram até o mês de agosto do mesmo ano, tendo ocorrido em uma escola municipal em que a modalidade de EJA Fase I era ofertada no período noturno.

Os estudantes da Fase I da EJA, foco desta pesquisa, ficavam distribuídos, na escola observada, em matriculados na primeira etapa, que corresponde ao Ciclo de Alfabetização (1º a 3º ano), e na segunda etapa, que seriam as séries de consolidação das habilidades letradas (4º e 5º ano). Das 19 às 22 horas, a EJA fazia uso frequente de apenas duas salas de aula da escola, dentre dez salas existentes na instituição, de modo que havia uma sala destinada aos estudantes de cada etapa. Além desse espaço, eles utilizavam o refeitório para o momento de intervalo, que ocorria das 19 horas e 40 minutos até às 20 horas. A biblioteca normalmente ficava fechada à noite, pois não havia um atendente específico nesse período. Se os professores desejassem utilizá-la, precisavam comunicar previamente a direção, ficando responsáveis por abrir, fechar e reorganizar, com autonomia, o espaço, no caso de uso.

No período em que se realizaram apenas observações das aulas da EJA Fase I, tanto na primeira quanto na segunda etapas, foi constatado um trabalho predominantemente baseado em repetições para a aprendizagem ou o aprimoramento de habilidades relacionadas ao código escrito.

Logo no início das observações nas turmas de EJA, uma estudante da primeira etapa manifestou desconforto com a presença da pesquisadora, o que influenciou o percurso metodológico, de modo que a professora da sala passou a incluir a pesquisadora nas atividades, pedindo-lhe que auxiliasse alguns estudantes na realização das propostas.

As propostas iniciais observadas raramente traziam textos para a leitura, tendo ocorrido, ao logo dos dois meses em que a pesquisadora esteve realizando apenas observações, um único episódio em que a leitura e desdobramentos sobre ela foram o cerne da atividade, a partir da apresentação de um pequeno poema com indicação de

autoria de Clarice Lispector (Anexo B), embora não seja possível comprovar tal autoria a partir da forma como está descrita na fonte.

Na maioria das vezes, as aulas eram pautadas em atividades de formação de palavras, explorando a relação entre letras e sons, em algumas ocasiões com inclusão de formação de frases, e em outras vezes havia a proposta de “continhas” para que os estudantes pudessem exercitar o algoritmo das operações matemáticas.

Em suma, as propostas de memorização do código e de exercício de registros escritos eram os elementos que determinavam as práticas nas aulas de EJA observadas. Foi verificado, portanto, que, ao contrário do que postulado nesta tese, as propostas não eram claramente pautadas em uma concepção de linguagem como meio de interação entre indivíduos e para com bens culturais, e a leitura em sua perspectiva subjetiva não estava presente nas propostas de atividades didáticas.

5.1.1 Depoimentos Docentes: Algumas (Im)Possibilidades na EJA

Como já exposto, por vezes, fatores como a instrumentalização no código escrito ou a certificação escolar estão entre os objetivos principais dos estudantes de EJA Fase I. Essa busca se relaciona ao fato de que tais indivíduos podem ter passado por situações difíceis por não possuírem algumas prerrogativas para atuação letrada em situações sociais. A partir da abordagem didática que se realiza com esses estudantes é que pode haver possibilidade de ampliação quanto às concepções que trazem em relação às práticas letradas. Por isso, é pertinente retratar as colocações dos docentes que lecionavam para as turmas acompanhadas no âmbito da coleta de dados.

Para uma melhor compreensão do cenário que a princípio pautou a escolha da escola como campo de pesquisa, é importante dizer que, no ano de 2017, quando foi decidido sobre a escola para a coleta de dados e se procedeu às solicitações necessárias para os trâmites da pesquisa, havia apenas uma professora regente de EJA na instituição, atuando em uma turma multisseriada de primeira e segunda etapas da Fase I. A pesquisadora conheceu seu trabalho anteriormente à realização da pesquisa e, diante de grande experiência com o segmento e um trabalho direcionado à leitura e à literatura, isso lhe serviu como inspiração para que explorasse o tema do ensino de leitura a jovens e adultos. No entanto, ao final de 2017, houve troca de professores.

Em 2018, os estudantes foram distribuídos em duas turmas, e dois novos docentes assumiram como regentes, uma professora, aqui referenciada como Graciela (P1), que

lecionava na primeira etapa, e um professor, Rodolfo (P2), que lecionava na segunda etapa.

Quanto ao perfil dos professores, ambos tinham idades entre 25 e 30 anos e haviam começado a trabalhar com o segmento naquele ano, de modo que suas experiências na EJA Fase I eram breves. Os professores eram servidores efetivos da Secretaria Municipal de Londrina, tendo sido aprovados em dois concursos, um para atuação diária por seis horas na Educação Infantil, e outro por quatro horas diárias, no Ensino Fundamental. Eles relataram ter participado de um concurso interno de remoção no final do ano de 2017, passando a carga horária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a EJA Fase I, o que poderia ser revertido ao final do ano, caso desejassem.

Os dois docentes participavam de programas de pós-graduação, a professora como aluna regular em um programa de mestrado voltado à educação, e o professor em um programa de doutorado, explorando a educação matemática, e ambos pretendiam realizar pesquisa na EJA, coletando dados com estudantes daquela ou de outras escolas.

Considerando explicitações dos docentes durante as entrevistas a eles direcionadas, dentre peculiaridades que percebiam no ensino para jovens e adultos, indicaram que tal atividade envolve muitos aspectos:

P1: Envolve várias coisas. Eu acredito que vai além da leitura da escrita, a leitura envolveria a leitura de imagem, a leitura de situações, diversos tipos de comunicação. Acho que a leitura envolveria mais a comunicação também.

P2: Olha, eu acho que ensinar é fácil. O difícil é fazer os alunos aprenderem... que... ainda eu tô tentando descobrir ainda.

Diante da fala dos docentes, destaca-se que, a professora Graciela (P1) tenha citado que a leitura se realiza a partir de outros elementos que não apenas o texto verbal escrito, porém, suas práticas, tanto as observadas quanto as declaradas em entrevista, pouco exploravam tais instâncias, como será possível observar nos próximos depoimentos retratados. Assim, considera-se que a concepção dos docentes quanto à leitura se relacionava mais à decodificação e às obrigações possíveis de serem cumpridas a partir dessa prática.

Questionados sobre recursos e propostas abordadas para o ensino de leitura, fizeram referência a técnicas e a tipos de textos que amparavam suas didáticas:

P1: Eu utilizo as fichas de leitura (depois explicou que são pedaços de papel em que escreve palavras bastante usadas, para os alunos lerem

coletivamente), utilizo, por exemplo, imagens, para que eles façam a leitura da imagem e dê um enunciado, dê uma legenda... a leitura habitual mesmo, né? De sílabas, de pequenas frases, textos, esses tipos.

P2: Textos curtos, que sejam relacionados ao cotidiano deles, e que faça sentido para eles.

As falas retratam que a professora Graciela (P1), que lecionava para os alunos que tinham pouca familiaridade com a leitura, tem como base as unidades menores da língua para incentivar a apropriação dos estudantes quanto ao código escrito. Embora tenha citado a exploração de imagens, atrela esse recurso apenas ao caráter instrucional e quanto a textos entre os recursos que busca utilizar, a professora não aprofunda quais seriam, sem fazer referência a livros ou a obras de literatura, por exemplo.

O professor Rodolfo citou a questão dos conhecimentos e interesses prévios e ressaltou que procura atender a tais demandas em suas aulas, para que o sentido que já atribuem aos textos possa ser uma forma de motivar à aprendizagem ou ao aprimoramento da leitura. Nesse sentido, não eram propostos desafios quanto a conhecerem novos tipos de textos ou formas de exploração, a não ser aquilo com que convivem cotidianamente.

Os docentes foram também questionados sobre informações e conhecimentos que já possuíam quanto a livros literários destinados pelo Ministério da Educação à Educação de Jovens e Adultos. A professora declarou ter tomado conhecimento do acervo somente com a chegada da pesquisadora na escola e que, a partir disso, embora não tenha lido todas as obras, considerou-as boas para serem aproveitadas nas fases I e II da EJA.

Quanto ao ensino de leitura, a professora Graciela (P1), em um primeiro momento, declarou não saber nada a respeito, mas depois comentou que conhecia pressupostos do trabalho com gêneros textuais, por meio dos quais seria possível trabalhar as práticas leitoras, fazendo sentido para o aluno.

O professor Rodolfo (P2), diante do mesmo questionamento, declarou que conhecia a metodologia referente à “palavra geradora, de Paulo Freire”. Nesse sentido, frisou uma técnica de decodificação que, em algumas instâncias pedagógicas, é associada como cerne das teorias e práticas freirianas, sem mencionar outras características do pensamento do autor, como a importância da criticidade e da criatividade, que nesta tese são colocadas como essenciais.

Sobre teorias que consideravam eficazes na prática de EJA Fase I, os docentes também teceram comentários. Assim, a professora Graciela (P1) voltou a citar o trabalho com gêneros textuais, dando ênfase a textos que “estão no dia a dia” dos estudantes,

exemplificando com receita, bilhete, cupom fiscal, e folheto de mercado. O professor Rodolfo (P2) comentou, diante dessa questão, que utilizava “*palavras geradoras, com coisas que façam sentido para os alunos*”.

Ao citar a exploração de gêneros textuais como eficaz na prática de EJA Fase I, a professora se reporta ao “dia a dia dos estudantes”, a atuação em situações básicas da vida social, de obrigação de responsabilidades, sem fazer menção explícita a práticas culturais ou subjetivas mais amplas e diversas.

Em uma última abordagem com os professores, foi pautada a questão de desafios existentes no trabalho com leitura nas turmas de EJA, diante do que apontaram:

P1: Acredito que assim... bom... por ser EJA, ah... eles não conseguem avançar, muitas vezes, sempre ter que retomar ao que já foi dado, para a gente avançar. Acho que esse é um dos maiores desafios... para leitura... seria eles não manterem as informações. Bem devagarinho, um avanço ou outro.

P2: Eu acho que é... muita dificuldade que eles têm, de aprendizagem. É... falta de tempo para estudar... por causa do trabalho. E... é isso.

Um aspecto a ser ressaltado diante das falas dos professores é o fato de relacionarem o aprendizado apenas à instância cognitiva da memorização de informações, enunciado que parece reverberar discursos que relacionam o aprendizado à instância apenas cognitiva, desconsiderando outros fatores que se inserem no processo de ensino e aprendizagem. Assim, embora apresentem em alguns depoimentos um ou outro apontamento quanto à leitura ser mais do que decodificação, o que poderia sinalizar um caminho para a abordagem do caráter emancipatório da leitura, indicam em outras falas que a trajetória de formação¹⁸ que tiveram não explorou esse aspecto devidamente.

Diante da afirmação de que “por ser EJA” eles não conseguem avançar, é observada a reprodução de um discurso que concebe que os estudantes de EJA não têm condições de aprender, como se, por serem jovens ou adultos que trazem um histórico conturbado, estivessem impedidos de uma progressão na aprendizagem, em uma concepção que os coloca à margem do processo de aprendizagem.

¹⁸ É importante reiterar que o que se pretende aqui é identificar as demandas quanto ao trabalho com a leitura no segmento, sem culpabilizar os professores, que podem ter tido trajetórias formativas com foco em outros elementos presentes na complexidade educacional. Porém, no que concerne à leitura, o que se revela é uma lacuna na formação docente. O que sinaliza necessidade de aprimoramento na formação continuada ofertada nos diferentes âmbitos governamentais, mesmo aos professores recém-chegados à modalidade, como era o caso dos dois entrevistados, que atuavam há menos de um ano com EJA Fase I.

Os apontamentos dos docentes da EJA Fase I não direcionam a teoria específica para o ensino da leitura, estão mais atrelados a comentários quanto a dificuldades que os estudantes evidenciam. As respostas quanto a abordagens para o ensino de leitura apontam que não se vinculam a teorias relacionadas a essa prática, e o professor, ao citar “a palavra geradora”, indica que em sua formação teve contato com a instância instrumental do processo de alfabetização, mas não discorre sobre a instância interativa a que remete a obra de Freire.

Podem ser destacados, portanto, aspectos docentes referentes ao desconhecimento sobre materiais de apoio e, ao lado disso, quanto a estratégias e teorias vinculadas à leitura em uma nuance emancipatória. Os entrevistados também não explicitaram caminhos que pudessem levá-los ao aprimoramento quanto às vertentes da leitura para enfrentamento de obstáculos relacionados à formação do leitor no segmento. O que se observou foi um discurso de desmotivação, de convicção sobre impossibilidades e impedimentos que os estudantes podem apresentar, que limitam a ampliação de iniciativas de superação dos obstáculos nas práticas escolares.

De maneira geral, os discursos dos professores entrevistados reafirmam algumas características do cenário de ensino na EJA já observadas em outras pesquisas nesse campo (Quadro 2): priorizam propostas gramaticais (CRUZ, 2009); a heterogeneidade é fator desafiante (LAZARINI, 2013); é tímida a exploração de textos em abordagem interativa (SOUZA, 2013; M. J. G. CAVALCANTE, 2017), de modo que as “vozes” discentes são desconsideradas (SANTOS, 2014; V. C. CAVALCANTE, 2017); o que indica que algumas concepções de docentes sinalizam persistência de trabalho mecânico com a leitura (LINHARES, 2017).

Frente às colocações dos docentes nas entrevistas, é possível pontuar impossibilidades quanto à leitura literária no segmento, no entanto, os demais passos da pesquisa, como se busca retratar nos tópicos seguintes, contrariaram, em certa medida, essas concepções. Em contrapartida, enfatiza-se que a literatura, enquanto forma de expressão e de interação com outras subjetividades, poderia ser um recurso interessante para suprir carências que os próprios professores identificam como obstáculos ao aprendizado da leitura, no entanto, não houve menção explícita por parte dos docentes entrevistados sobre iniciativas de trabalho com a literatura.

É importante, diante das considerações elencadas, reiterar possibilidades de leitura literária, em concomitância com textos de outras esferas. Nesse sentido, propostas de mediação de leitura, em que o professor atue como um motivador, um provocador, canal

de interação entre o texto e o estudante, poderiam ser válidas, e a leitura literária favoreceria uma maior abertura à aprendizagem, visto que o apelo não seria exclusivamente cognitivo, pois se estaria adentrando o campo do afeto mais explicitamente. Para isso, no entanto, é necessário que existam possibilidades colaborativas de formação continuada, em que os saberes dos professores sejam valorizados e em que a concepção da leitura em sua instância subjetiva seja pautada, o que pode levar à possibilidade de que os professores se abram, se interessem, se atualizem, e se conscientizem quanto à potencialidade docente de atuação enquanto ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Enfatiza-se a importância de abordar aspectos diversos da leitura na formação continuada de professores de toda a Educação Básica, incluindo a modalidade de EJA, que ampare os docentes desde de sua entrada na docência e permita um trabalho com viés emancipatório, projetado para além do processo mecânico que se atribui à decodificação das palavras. A partir de tal subsídio é que os docentes terão condições de mediar adequadamente o processo de ensino da leitura em suas diferentes nuances, de modo a contemplar também textos literários ao se reportarem às esferas de atuação social dos estudantes.

5.2 INTERAÇÕES E LEITURAS: APAGAMENTOS X SUBJETIVIDADES

Diante do que se constatou quanto a materiais voltados à leitura literária na EJA, aqui retratado no terceiro capítulo, podem ser apontados apagamentos estruturais à modalidade, uma vez que as políticas de formação docente e de incentivo ao trabalho pedagógico voltado a esse fim, são escassas, e as poucas iniciativas são dotadas de adaptações ou descontinuidades que evidenciam descaso à modalidade, desamparo docente e perpetuação de atividades mecânicas de leitura.

Para além de palavras ou frases soltas e textos com conteúdo meramente informacional, a consideração da instância subjetiva da linguagem tem muito a contribuir no processo de ensino e aprendizagem da leitura, por propiciar interações e compartilhamentos que englobam saberes prévios e afetos, legando possibilidades de despontarem novos horizontes de exploração do universo letrado. Essas interações, se relacionam a uma reafirmação da subjetividade, em detrimento de apagamentos que o cotidiano tende a operar em nome da coletividade e da produtividade. Sob essa

perspectiva, o presente tópico retrata os dados coletados no âmbito das entrevistas com estudantes de EJA Fase I, previstas como parte da pesquisa.

Inicialmente, é importante enfatizar que, quanto à frequência¹⁹ dos estudantes, considerando as duas turmas, primeira e segunda etapas de EJA Fase I, havia apenas três homens frequentando, um deles adoeceu, outro esteve ausente nos dias de entrevistas e outro participou de algumas aulas em que a pesquisadora estava presente, bem como de práticas iniciais, e depois se ausentou. Portanto, não foi possível entrevistá-los.

Os três homens que se fizeram presentes em algumas das aulas observadas ou em algumas práticas de leitura realizadas pela pesquisadora (mais especificamente do segundo ao sétimo encontros), tinham faixa etária entre 40 e 80 anos.

Havia nas turmas também duas jovens, uma de 19 e outra de 23 anos, que se fizeram presentes em algumas das aulas observadas e apenas nas três práticas de leitura iniciais. Desse modo, também não foi possível entrevistá-las.

Foram entrevistadas dez estudantes, todas mulheres, as que eram mais assíduas entre as turmas de EJA, segundo comentários dos professores, e que se apresentaram mais abertas à participação em entrevistas do que os demais.

As entrevistas com cada uma das dez estudantes, que tinham idade entre 41 e 80 anos, duraram aproximadamente 40 minutos cada, e ocorreram em concomitância com as práticas de leitura no decorrer do segundo semestre de 2018. O roteiro (Apêndice B) abordava experiências com a escola, objetivos ou expectativas em relação aos estudos, histórias e livros considerados interessantes, sentimentos possíveis diante dos livros, escolhas, preferências e práticas intraescolares e extraescolares de leitura e de escrita.

A maioria das entrevistas foi realizada individualmente, exceto as duas últimas, em que as participantes solicitaram responder juntas às questões da pesquisadora. Inicialmente, caracterizando o grupo de estudantes²⁰ da EJA Fase I entrevistado no âmbito desta pesquisa, é possível indicar que relataram percursos de escolaridade marcados pela exclusão.

¹⁹ Número de alunos matriculados era de 13 na EJA 1ª etapa e de 12 na segunda etapa.

²⁰ O grupo de estudantes, como já justificado, foi composto apenas por discentes do sexo feminino, por ter ocorrido baixa frequência de outros estudantes na EJA Fase I no período de coleta de dados.

Quadro 4: Perfil do grupo entrevistado

Estudante (nome fictício e código alfanumérico)	Idade	Estudou na infância?
Selina (E1)	76	Não
Lourdes (E2)	73	Sim
Cleide (E3)	65	Não
Lúcia (E4)	47	Sim
Catarina (E5)	57	Sim
Amália (E6)	41	Sim
Bárbara (E7)	76	Não
Zilda (E8)	80	Não
Rosália (E9)	66	Não
Olívia (E10)	50	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos dados apresentados, dentre as dez estudantes entrevistadas, a mais jovem tinha 41 anos, e a mais velha 80 anos, e apenas cinco delas relataram acesso à escola na infância (E2, E4, E6, E10, E5), de modo que as outras estudantes só vieram a ter acesso à escola depois de adultas. Portanto, dentre o grupo entrevistado, metade não frequentou a escola na infância, tendo iniciado já na modalidade de EJA.

Diante dos dados, ficou também evidente que as respostas das entrevistadas não versam apenas sobre o que lhes era solicitado, pois iam muito além das respostas que se poderia prever, apontando aspectos de suas vivências mais distantes e mesmo íntimas.

As entrevistadas detalharam momentos marcantes em suas trajetórias, de modo que a metodologia levou a uma aproximação à modalidade de *história de vida*, que gera um retrospecto do próprio indivíduo entrevistado, quanto a suas vivências (DESLANDES *et al.*, 2002, p. 59), ao citarem suas experiências escolares e acontecimentos no âmbito de suas famílias e de seu convívio social.

Quando pautadas experiências com a escola, a maioria das participantes relatou seus percursos de vida, desde a infância, citando, por vezes, momentos da juventude e da fase adulta, como fatos que as levaram à não escolarização, ou à não conclusão da escolaridade na idade considerada normal.

As vivências narradas remetem à infância como um período de negações, em especial quanto à possibilidade de brincar, e mesmo de estudar, de modo a se perceber nos relatos certo tom de frustração e a identificar interditos que a vida operou. Assim, são apontados, nas falas das participantes, obstáculos ao direito de escolarização, e quanto à leitura da palavra.

Foram revelados, nesse contexto, percursos de vida repletos de desafios. Como motivos que levaram ao cenário da escolarização tardia, apontam a situação socioeconômica e cultural de suas famílias, a maioria originária da zona rural, cujos responsáveis priorizaram o trabalho dos filhos para que as famílias pudessem sobreviver, e algumas citaram a concepção de seus pais de que mulheres não precisavam ou não deveriam estudar.

Em busca de conferir fidelidade aos dados e respeito a cada uma das entrevistadas, foram detalhados e enfatizados seus percursos, também na tentativa de relacioná-los à aprendizagem ou aos desafios escolares que se operam a partir das propostas da EJA Fase I. O quadro apresentado a seguir retrata tópicos dos relatos, com foco na relação de suas trajetórias e algumas relações com a escrita ou a leitura.

Quadro 5: Síntese sobre apontamentos discentes quanto a vivências marcantes

Estudante e data da entrevista	Vivências enfatizadas
Selina (E1) - 26/09/2018 (6º encontro)	Ficou viúva muito jovem, com sete filhos para cuidar. Indica desejo de escrever um livro sobre sua vida.
Lourdes (E2) - 03/10/2018 (7º encontro)	Perdeu sua mãe aos seis anos de idade, e seu pai dizia: “filha mulher não precisa aprender a ler”. Relatou que por não ter fluência em leitura, já foi enganada na tentativa de comprar um terreno.
Cleide (E3) - 10/10/2018 (8º encontro)	Aprendeu a ler sozinha, a partir de cópias que fazia dos cadernos de seus filhos.
Lúcia (E4) - 10/10/2018 (8º encontro)	Indica, por meio da recitação de um poema que traz na memória, afetividade para com o filho que está encarcerado.
Catarina (E5) - 31/10/2018 (9º encontro)	Estudou pouco na infância. A busca de escolaridade na EJA foi motivada pela necessidade de autonomia, quando se mudou de um patrimônio para Londrina, sem saber ler, nem saber números. Enfatiza sua dificuldade de concentração.

Amália (E6) - 31/10/2018 (9º encontro)	Na infância estudou na mesma escola em que agora frequenta a EJA, e quer continuar seus estudos no mesmo local em que sua mãe a havia matriculado.
Bárbara (E7) - 31/10/2018 (9º encontro)	Começou a estudar aos 60 anos e a compreensão da escrita lhe é desafiante. Apresenta-se bastante sensível a comentários docentes quanto a seu desempenho e se incomoda com o ambiente da biblioteca.
Zilda (E8) - 07/11/2018 (10º encontro)	Não estudou na infância por seu pai considerar que mulher não deveria estudar para “não escrever para macho”. Enfrentou muitos desafios para ser respeitada como mulher independente, diante de um esposo violento e uma família que não a amparava, assim como para criar os dois filhos sozinha, trabalhando até três períodos, e para conseguir sobreviver na “cidade grande”, sem conhecer nada nem saber ler, quando veio da zona rural.
Rosália (E9) - 07/11/2018 (10º encontro)	Aprendeu a assinar seu nome e a realizar outras atividades básicas estudando no MOBREAL, mas não deu continuidade na época, retornando somente anos mais tarde. Passou por uma situação de humilhação na busca de emprego. Declara que se soubesse escrever, faria um livro sobre a história de sua vida.
Olívia (E10) - 07/11/2018 (10º encontro)	Enfatiza sua dificuldade em aprender, e a desestrutura familiar de sua infância.

Fonte: elaborado pela autora.

Diante dos dados, é possível perceber que todas as entrevistadas relataram dificuldades e que, em alguns casos, indicaram que há obstáculos, ainda hoje, à continuidade dos estudos.

As datas das entrevistas foram aqui relacionadas para indicar que passaram a ocorrer já em uma etapa avançada da coleta em campo, pois a primeira delas ocorreu na mesma data em que se realizava o sexto encontro de mediação de leitura, e assim subsequentemente, até o décimo encontro. Diante desses dados, é possível observar que em alguns dias foram realizadas até três entrevistas, mas, como já apontado anteriormente, somente as duas últimas entrevistadas estiveram juntas em contato com as questões, pois solicitaram que assim se procedesse.

As entrevistas com discentes revelaram histórias de vida em que a exclusão escolar foi elemento recorrente, bem como a dificuldade em relação à leitura e à escrita, e ainda outros dados relativos à supervalorização da escrita, ao apagamento de si, ao

resgate das negativas relacionadas a outras fases de suas vidas, à leitura em relação com a religiosidade e, quanto a formas ou desejos de compartilhamento.

Vieram à tona, portanto, características e concepções que permeiam as vivências dos indivíduos para quem se destina o ensino na modalidade. Diante dos depoimentos coletados, além do que já havia sido apontado em relação à estrutura da EJA como silenciadora da leitura devido a meras adaptações e a descontinuidades, outros fatores de apagamento foram identificados, bem como em algumas falas foi possível reconhecer, como reafirmação da subjetividade, desejos prementes de superação. A partir dessas constatações, são apresentados os subtópicos a seguir.

5.2.1 Vida Social e Escrita: Leitura de Mundo X Leitura da Palavra

Conhecimentos vivenciais, em que a escrita não necessariamente é determinante, estiveram presentes em muitos relatos coletados nesta pesquisa, e podem ser considerados como formas de “leituras de mundo”. Inicialmente exemplificando algumas dessas percepções, saberes relacionados às vivências prévias, podem ser elencados alguns dos relatos discentes, como as lembranças de fatos ocorridos em fases de vidas agora distantes.

Dentre os dados, uma “leitura do mundo” que se destacou foi a de Catarina (E5) quanto às etapas de tratamento da fibra vegetal com que trabalhava na infância, na adolescência e na juventude. Ela declara que, no processo com o qual já não tem contato há certo tempo, *“uma planta era cortada e batida na máquina e dela se fazia uma fibra, dessa fibra se fazia roupa e barbante, os homens ficavam com o trabalho de puxar, e para mulher o trabalho era nos estaleiros, estendendo aquela fibra, para secar”*.

A descrição das etapas do processo, detalhando passos de como se chegava ao produto final, evidencia que a estudante compreendia o trabalho como mais que um exercício mecânico e parcial, se inteirava do todo pelos vestígios com que ia tendo contato, sendo, ela, parte de um processo que levava à produção de algo importante. A partir dessa leitura de mundo, se reitera que o afeto pelo objeto, nesse caso o produto resultante das ações relacionadas à função que exercia, motivou ao entendimento sobre as partes que compõem o processo para se chegar a um todo, uma postura diferente da alienação. A estudante retrata, assim, uma leitura de mundo, a partir de seu interesse pela função que exercia, pelo processo do qual fazia parte e pelo bem que produzia.

Na mesma perspectiva, relacionada a “leituras de mundo”, a participante Lourdes (E2), descreveu lembranças sobre a escola de sua infância. Para tanto, ela enfatizou a percepção que tinha quanto às condições de trabalho docente na escola rural, declarando que a professora, “*quando conseguia chegar, era com o guardapozinho cheio de carrapatos, para atender a uma turma grande, que brigava já pela estrada e chegava muito agitada*”. Por meio dessa fala, a estudante demonstra que “lia” toda a situação, buscando compreender as dificuldades pelas quais a professora passava, pautando-se em pormenores que indicavam as condições precárias de trabalho, e mesmo de estudo, em que os envolvidos se encontravam. Assim, ela estabelece um paralelo entre o que era evidente em sua infância e a estrutura escolar que hoje é acessível aos estudantes, de modo a remeter a um desejo de que tais possibilidades estivessem também presentes em sua infância.

As entrevistadas apontam, a partir de colocações como as expostas, posicionamentos quanto a práticas sociais de que participaram, as formas como se deram suas atuações e afetos que até hoje se fazem presentes em suas memórias. É, assim, reiterada a colocação freiriana quanto à leitura da palavra não prescindir a leitura de mundo que cada indivíduo traz consigo, pois, mesmo estando diariamente na escola, em busca de aprimorar a compreensão das formas escritas, estudantes preservam a valorização de saberes, percepções e opiniões relacionados às suas vivências, elementos com os quais interagiram ao longo de suas trajetórias.

Embora pareça um argumento bastante óbvio o fato de que a leitura de mundo e a leitura da palavra sejam formas conjugadas de interação, na prática social essa concepção é, por vezes, desconsiderada. Nesse contexto, o primeiro dos apagamentos identificados a partir das falas discentes, pode ser relacionado a situações em que a escrita foi considerada objeto de valor sobreposto a outras formas de linguagem e de atuação cidadã.

Sob essa perspectiva, um dos relatos presentes nas entrevistas foi o de Lourdes (E2) quanto a ter sido enganada por não saber ler um contrato, na ocasião de compra de um terreno. Esse fato evidencia, em primeiro lugar, que o analfabetismo pode se relacionar a formas de opressão exercidas por pessoas com poder que desrespeitam direitos igualitários quanto ao acesso a bens culturais e sociais e, em segundo lugar, que

os tipos de letramento²¹ mais valorizados na sociedade estão diretamente relacionados ao domínio da leitura e da escrita.

Outro dado referente à mesma categoria está presente em um depoimento da participante Rosália (E9), ao relatar ter sofrido uma humilhação por não saber preencher uma ficha de candidatura a um emprego de faxineira em uma empresa.

E9: Naquele tempo só fazia a ficha para trabalhar. Fui lá, chegou a minha vez... e eu fui pensando que eles iam fazer a ficha para mim... que eu ia falar e eles iam marcando lá... hum!? Mas foi “pelo contrário”, ele me deu o papel em branco. Aí aquele homem, que era bem grosso, falou assim “pra entrar aqui tem que ter o quarto ano!”. Era para fazer limpeza! E disse “tem que ter o quarto ano, se não tiver o quarto ano, não precisa nem vir”. Aí ele pegou a folha da minha mão e a caneta e fez assim com a folha na frente dos outros! (faz duas vezes gesto de quem está amassando o papel e jogando). Nossa! Se ele tivesse me dado um tiro, eu tinha agradecido mais do que ele ter feito isso. Foi muito doído! Nossa! Eu nunca esqueço disso! Eu vim embora chorando, humilhada, pelo que ele falou e pelo que ele fez.

É impactante a metáfora que a estudante estabelece quanto ao sentimento pela atitude dirigida a ela na ocasião, de modo a se destacar sobretudo a colocação de que preferia “um tiro”, que poderia lhe ferir fisicamente e até levar à morte, do que a dor que sentiu ao ser menosprezada, exposta como iletrada e matratada.

A partir do relato, fica evidente que a escrita, por vezes, é sobreposta à oralidade, por ser considerada como elemento de caráter mais oficial que, segundo essa visão, qualificaria melhor o sujeito para exercer qualquer função, e que relega o indivíduo que não a domina a uma condição de subjugado, como alguém que cometeu um crime e fica exposto por isso. Nesse sentido, enfatiza-se a menção da entrevistada, quanto à sensação de levar um tiro como algo destinado a quem comete um crime, como uma punição, uma forma de retaliação por não ser escolarizada.

A ênfase ao fato de não ter a certificação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental evidencia também a relação de senso comum de que apenas as pessoas “estudadas” sejam mais capazes, o que leva a uma ampliação de mazelas sociais como desigualdade social, injustiça, falta de acesso a condições de participação em eventos de letramento, como enfatizado diante da situação citada pela participante na ocasião de busca de emprego.

²¹ Letramento abrange a oralidade, mas sempre está vinculado à escrita. Trata-se da valorização de um modelo de letramento, o hegemônico ou dominante na sociedade.

A mesma estudante, Rosália (E9), relata em outros trechos de seu depoimento, uma situação mais atual, também relacionada à falta de fluência em leitura, escrita e cálculos matemáticos. Nesse sentido, ela se refere ao fato de ter encerrado as atividades comerciais, recentemente, de um pequeno negócio que estava empreendendo em frente à sua casa, sem condições de administrá-lo com autonomia. Diante dessa e de outras situações, são evidenciadas desvantagens nas práticas de letramento, levando a diversas formas de apagamento do sujeito que não domina o código escrito.

A escrita é, assim, considerada central nas práticas sociais de que estudantes fazem parte, em especial quanto às formas de convivência no ambiente urbano altamente letrado, de modo que algumas das participantes relatam que a partir desse fator é que se deu a motivação para a busca da escolaridade na EJA, explicitando situações difíceis vivenciadas quando não tinham conhecimento mínimo da leitura e da escrita.

Nessa e em outras formas de exclusão, fica explícita a alta valorização que a sociedade tem em relação à escolarização, que influencia inclusive as condições culturais de acesso a tal instituição, de modo que algumas das participantes, para poderem estudar, tiveram que desafiar concepções de familiares que apontavam que a escola não seria para elas.

Quanto à questão de gênero, é pertinente citar um exemplo do que se praticou nas sociedades ao longo da história, sob o argumento de que a leitura não seria para todos, o que consistiu nos questionamentos existentes entre moralistas medievais quanto aos benefícios da educação pública ou privada para pessoas do sexo feminino, por se temer que o aprendizado da leitura e da escrita propiciasse missivas amorosas. Na época, as meninas nascidas em lares ricos eram enviadas à escola, sendo preparadas para o convento, e assim somente nos lares aristocráticos da Europa, “era possível encontrar mulheres plenamente letradas” (MANGUEL, 1997, p. 92). Naquele contexto, o pensamento corrente era o de que as mulheres não seriam aceitas em setores da sociedade em que os homens atuavam, e tal espaço não lhes seria mesmo concedido na época, e que, por isso, a leitura não lhes teria utilidade.

Um dado da presente pesquisa sobre escolaridade e diferenciação de gêneros é o caso de Zilda (E8), primeiramente por seu relato quanto a ter sido tolhida em relação aos estudos, durante a infância, por uma postura paterna que considerava que “*menina mulher não precisava estudar, porque poderia escrever para macho*”, e em segundo lugar, por ter precisado, em sua juventude, empreender uma “luta por seus direitos” quando violentada pelo ex-marido.

É possível pontuar que mesmo sem apoio da família, em especial por ser mulher e ter sido tratada como submissa por grande período de sua vida, na juventude ela desafiou os preceitos culturais de sua época e se impôs, tendo conseguido o divórcio e o direito de recomeçar a vida longe da violência sofrida. Dessa forma, a participante evidencia ter superado as convenções sociais que a subjugavam por seu gênero, que estavam no âmago de sua convivência cultural.

A escolaridade tardia, no caso de Zilda (E8), pode representar, no mesmo sentido, também uma forma de driblar as imposições culturais que a subjugaram como não detentora do direito ao estudo. Assim, as superações e conquistas das participantes podem ser compreendidas, também, como forma de alcançar sensação de individualização, no sentido de consciência que o indivíduo desenvolve sobre suas singularidades, em relação às circunstâncias de sua vida social e cultural.

É importante, ainda, diferenciar individualismo e individualização, pois, como exposto por Petit (2009, p. 111), “o fato de uma pessoa não querer se manter ligada a um chefe ou uma bandeira não significa que esteja preocupada apenas com sua parte no bolo”, e que a leitura, ao contrário, pode conduzir a círculos mais amplos, sociabilidades e formas de convívio, que desempenham papel na democratização da sociedade.

Da mesma forma que Zilda (E8), a estudante Lourdes (E2) enfatizou que foi tolhida quanto à continuidade dos estudos na infância, sobretudo pela postura de seu pai, que se pautava pela concepção de que estudos não fossem para mulheres.

Claramente, tal discurso pode ser relacionado ao disposto por Manguel (1997), quanto ao pensamento medieval de que o domínio da leitura e da escrita poderia permitir missivas amorosas, e ao que Petit (2009) relata sobre o temor de que os limites sociais se movam. Pode ser considerada como uma forma de temor a questão que envolve as possibilidades de mulheres, a partir do letramento, terem condições de equiparar poderes com os homens nas práticas sociais. Nesse ponto, embora tenham ocorrido mudanças nas últimas décadas e o acesso à escolarização não seja mais tão diferenciado, permanecem vestígios do mesmo temor, que cerceiam ainda alguns setores profissionais e determinam por exemplo que mulheres, exercendo as mesmas funções que os homens, sejam inferiormente remuneradas.

Diante do exposto, fica evidente a alta valorização do letramento e a conseqüente negação de acesso a esse bem, tanto no que se refere à opressão de classes menos favorecidas materialmente, quanto à disputa de gêneros, um tema bastante complexo. Tal discussão envolve questões relacionadas por exemplo ao mercado de trabalho que, dentro

do círculo menos favorecido, quando se opta por alguém que seja estudado, dá preferência aos homens. Além disso, há outras razões de ordem prática ou ideológica, como concepções que ainda persistem na atualidade, que subjagam as mulheres, relegando-as a um patamar de submissão, obediência e responsabilidades domésticas que prescindiriam a necessidade de letramento. Valores como esses, enraizados culturalmente no âmago da sociedade, ainda trazem consequências como as evidenciadas nos depoimentos anteriormente elencados.

Apagamentos, como os relatados, se relacionam diretamente a sentimentos, abalando a autoestima e direcionando à sensação de incompletude, o que parece gerar consequências de diversas ordens. Nesse sentido, as entrevistadas, indicam memórias quanto a dificuldades, veladas no âmago de inseguranças relacionadas à aprendizagem, em especial por terem vivenciado situações humilhantes ou desmotivantes no momento de sua ocorrência, que serviram também como motivação para que buscassem e permanecessem na EJA, enquanto alternativa à ampliação de conhecimentos e busca da certificação.

A palavra, falada ou escrita, como detentora de possibilidades ou limitações, sinaliza a necessidade do acesso indiscriminado de todos a esse bem cultural em toda a sua plenitude. Desse modo, considerando o início tardio de escolaridade, ou o retorno após anos de interrupção, na EJA, o patrimônio cultural de cada indivíduo tem grande valor, de modo que a escola, como instância democrática, pautada na valorização de diferentes formas de conhecimento, possa atuar contra situações e discursos que buscam inferiorizar aqueles que não tiveram garantia de acesso ou de conclusão aos estudos.

Outra forma de alta valorização atribuída ao letramento escolar é evidenciada no discurso retratado a seguir:

E2: Meus filhos estudaram. Quem não se formou foi porque não quis. Eles foram até a universidade. Uma fez três universidades, ela é do centro social, ela é professora, é doutora. Minha caçula é enfermeira, no HU. O segundo filho meu, tem quase 30 anos que ele trabalha no HU, querendo se aposentar já [...]. Outra fez Desenho Artístico, na UEL, e pinta foto de um jeito divino... mas agora ela é policial. Tem outro que é policial militar também.

Ao valorizar sobremaneira a instância escolar e as práticas da escrita, pode haver um risco de muitos estudantes se considerarem incapazes de aprender e de serem bem-sucedidos, o que, como alerta Freire (2005), fortalece ideologias em que a pessoa não alfabetizada é apontada como inferior. Por vezes as pessoas se valem desse tipo de

estereótipo e não percebem que atuam como opressoras, servindo ao mecanismo de manutenção do poder de alguns e gerando fechamento de grupos e sensação de exclusão.

No presente subtópico, é adicionada ainda a discussão sobre o lugar de obras literárias no contexto de uma supervalorização da escrita sobreposta a vivências humanas, por se abordar nesta tese o poder da literatura enquanto recurso no ensino da leitura na EJA. Assim, mesmo na escola, espaço de trocas subjetivas relacionadas a leituras ou visões de mundo, o texto dessa natureza, em uma sociedade em que o imediatismo e as formas produtivas são o cerne dos eventos sociais, fica relegado também a certo apagamento.

Tal fato pode levar à consideração de que na escola os recursos a serem privilegiados são aqueles a partir dos quais possam ser “treinadas” habilidades relacionadas à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico, e que a abordagem de propostas e de materiais que não se prestem a uma utilidade imediata, seriam formas de desperdício de tempo. Dentro dessa concepção, somente os livros didáticos e atividades que reproduzem o seu formato seriam bens de valor dentro da prática didática, em detrimento, por exemplo, de obras literárias, ditas paradidáticas (ou seja, que está em paralelo ao que é central: o didático). Relacionada a essa perspectiva, dentre os dados da pesquisa, uma das menções presentes nas falas de algumas das participantes é relativa a livros didáticos como materiais privilegiados para a leitura na escola.

A participante Zilda (E8), em diversas passagens da entrevista, faz referência aos livros didáticos como instrumento primordial de leitura, com queixas de não estarem usando livros com frequência, e de não estarem ganhando livros como ocorrido no ano anterior.

Diante destes comentários, é possível pontuar que a estudante não considera os livros que estão sendo trabalhados nas práticas de leitura como livros para a leitura dos estudantes de EJA Fase I, pois cita os livros didáticos como os únicos em que é possível “treinar a lição”.

E8. Quando a outra professora estava aqui, tínhamos nossos livros de estudos. Agora não tem mais, aqueles livrões em que a gente escrevia. Não sei.... Sei que a gente estudava, a professora tomava lição, tudo certinho. Tenho livro em casa, de quando a professora ia jogar fora, ela dava para nós, para a gente ir treinando.

O discurso da estudante indica a concepção de que livros didáticos são “os mais importantes” para a aprendizagem, aqueles que têm lugar central no ensino, defendida amplamente pela escola, pelas editoras e pelo senso comum.

Pode ser enfatizado, nesse tocante, que os livros didáticos muito pouco, ou nada, fazem referência às possibilidades da leitura na instância afetiva (LIMA, 2016), o que relega aos textos literários um lugar marginal ou, em alguns casos, uma exclusão total, das práticas escolares.

Os dados sobre o apagamento da subjetividade, relacionado a dissonâncias na valorização dos saberes do mundo e dos relacionados à palavra escrita, evidenciam que se faz pertinente uma reflexão quanto ao tema. Assim, enfatiza-se que o fato de os estudantes da EJA Fase I procurarem a escola tardiamente, mesmo diante dos desafios e responsabilidades que envolvem suas rotinas, é uma forma de indício de suas singularidades. No entanto, por vezes, o que encontram é apenas relativo ao instrumental, ainda que evidenciem demandas e apreço por práticas letradas que colaborem na superação de sentimentos de exclusão deflagrados em situações sociais ou negações quanto ao direito de estudarem.

Considerando as teorias já citadas nesta tese, e diante de dados a serem expostos nos próximos subtópicos, é defendida a necessidade de abordagem de obras paradidáticas na EJA Fase I, em especial as que têm caráter literário, por ser direito de todos o acesso a bens culturais, e também por terem potencial de contextualizar práticas que levem à identificação de demandas subjetivas dos estudantes.

5.2.2 Singularidades e Convivência Social

Outros dados que se relacionam a formas de apagamento são os que se materializam em relatos quanto a obrigações diárias que as discentes entrevistadas assumem em nome da convivência social, especialmente no ambiente familiar, que indicam como impedimentos, em certa medida, de ampliarem a presença de leituras de livros e de outros materiais para além da escola. Assim, em nome da coletividade, estão sujeitas a um apagamento de suas singularidades em relação ao desejo de interação com a leitura.

Grande parte dos dados a serem expostos e analisados neste subtópico se relacionam às considerações de Petit (2009, p. 104-111; 2013, p. 94) quanto à possibilidade de a prática da leitura, em alguns meios sociais, se revelar distante ou como atividade arriscada, que “rouba tempo”, envolve o indivíduo na inutilidade e o afasta da convivência grupal. Nos casos a serem abordados, tal fato ocorre sobretudo pelos

apagamentos que a organização estabelecida socialmente impõe às estudantes entrevistadas, como veremos a seguir.

Um dado relativo a tal questão é apresentado nos apontamentos de Zilda (E8), quando cita, ao lado de suas dificuldades com a aprendizagem, que a leitura acontece em sua casa quando não está envolvida nos afazeres domésticos: “[...] *Eu gosto de livro, desses grandes mesmo. Quando empresto livro, eu leio. Vou fazendo o serviço, e leio quando dá*”.

Em sua fala, parece existir a possibilidade de realização de leitura para além do ambiente escolar, porém faz questão de enfatizar que a leitura só ocorre se os demais compromissos já estiverem cumpridos, pois sua obrigação quanto aos afazeres diários é priorizada, e a leitura é remetida a algo que não está na instância da “utilidade”. Quanto a “livros grandes”, a estudante está se referindo aos livros didáticos, valorizando tal formato, como mencionado no subtópico anterior.

A mesma participante reitera, em outra passagem de seu relato: “*eu só queria aprender a ler, assim, para se a gente ver alguma coisa, por exemplo, uma receita no papel, uma coisa que a gente compra, a gente saber pegar um remédio, saber como é que toma, como é que usa*”.

Zilda (E8), dessa forma, explicita uma concepção instrumental de leitura, valorizando a instância relacionada às obrigações, ao estudo tradicional, ao afazer, à tarefa, à prescrição, isso aliado a um sentimento de impotência diante de situações simples que exigem autonomia na leitura. Além disso, é tocada a questão da subjetividade, indicando que só pode fazer o que gosta, o que lhe dá prazer – ler – mediante o cumprimento de suas obrigações. Assim, ao mesmo tempo em que se inscreve o apagamento, já ressurgem sua subjetividade, colocando a leitura até mesmo como um bônus a se alcançar, um alento diante do cotidiano, uma conquista, talvez um começo para algo mais amplo.

Outro dado relacionado à questão das prioridades em detrimento da subjetividade, até mesmo na instância de continuidade aos estudos, é o apontamento de Selina (E1), que comenta muitos afazeres relacionados à família, que interferem em sua rotina:

E1. [...] o problema é que fica muita coisa na cabeça da gente, fica muito confusa, sabe? Que lá passa tudo pela minha mão. Tudo! É água, é luz, é farmácia, tudo! Se está faltando alguma coisa, vou buscar. E eu ainda cuido do meu netinho de três anos. É muito complicado! Agora está mais tranquilo para vir, porque só trabalho em casa. Faço janta, deixo a janta para eles, e venho.

É possível observar que frente à prioridade de amparar a família, prosseguir com os estudos e empreender leituras são atividades que demandam enfrentamento de desafios que vão além da instância pessoal, estão relacionados à organização familiar da qual faz parte.

Os dados evidenciam, portanto, uma situação de assujeitamento em favor dos outros, da convivência grupal, das circunstâncias, levando ao conformismo em relação a um apagamento que dificulta o papel de estudante, e impede, especialmente, um maior envolvimento com a leitura para além da escola.

Na mesma esteira dos apagamentos está o depoimento a seguir, da estudante Catarina (E5):

E5. Antes não sabia nada. Eu não sabia vir na cidade sozinha, nem conhecia número. Hoje não. Hoje se eu entrar no mercado, eu vejo o preço de tudo. Sei pegar um ônibus..., sei para onde vai. Então... eu tenho comigo que isso é coisa que eu aprendi na EJA..., estudando à noite... para mim foi muito importante.

O que mais se destaca no depoimento acima é o apagamento que a estudante expressa quanto à sua subjetividade ao declarar que seus conhecimentos são todos devidos à EJA, como se o que ela tinha de bagagem cultural antes de iniciar na modalidade não fosse nada. Pode ser pontuado, mediante as observações realizadas por meio das entrevistas, que essas colocações podem levar à ideia de que o indivíduo que não lê e não escreve, não tem valor, discurso fortemente combatido nesta tese. Assim, é reiterada a problemática do apagamento operado com base na exclusão quanto às formas escritas, como tratado no subtópico anterior.

É inegável a importância das habilidades que a estudante aprendeu a dominar a partir da EJA, no entanto, em outras passagens de seu depoimento, indica que suas expectativas quanto a práticas letradas ultrapassam a esfera cotidiana e subsidiam possibilidades relacionadas à sua subjetividade, quanto à leitura em voz alta e sobre a leitura enquanto acesso a textos pelos quais tem apreço.

A mesma estudante, Catarina (E5), quanto à intenção de continuidade aos estudos, declara:

E5. Eu não sonho muito alto, por que... eu não sei... eu acho que eu não conseguiria chegar até lá, porque a base para mim é saber pelo menos fazer uma conta, é saber fazer um bilhete, quando precisar mandar um bilhete para alguém... escrever alguma coisinha assim..., porque ler, eu leio alguma coisa, sou preguiçosa, mas leio (risos). É isso... o básico

de casa assim, né? Não tenho aquela pretensão... “ah... eu vou formar em tal”. Se acontecer, sim... que nem eles falam “ah... eu não quero descer para outro colégio” (em referência a outra escola, próxima, onde há a continuidade na Fase II da EJA), falei “não, eu não estou estudando para ficar parada, eu quero subir! ”. Eu não quero ficar parada, ficar o tempo inteiro só aqui, ficar perdendo tempo.... Se eu tiver a possibilidade de sair, lógico que eu quero.

O discurso de Catarina (E5) indica, inicialmente, que “não sonha muito alto”. Assim, a participante começa sua fala com uma ideia que diz respeito à uma condição de não poder desejar, de ter de desejar pouco, por não poder permitir que suas singularidades, seus desejos, sua independência, sejam sua força motriz. Ao longo de seu comentário, no entanto, vai trazendo à tona sua subjetividade, atribuindo ao acaso o poder de continuar ou não após os estudos da EJA Fase I, indicando implicitamente seu desejo de seguir em frente.

Poderia ser considerada uma incoerência no discurso apresentado, mas, no caso, é um dado que figura como indício de amarras sociais quanto a papéis sociais relegados à participante, que só permitem que sua voz, seus anseios, sejam velados, como alguém que não quer se impor, ser egoísta, ser egocêntrico. Assim, é flagrante, mais uma vez, que, diante do apagamento que a escrita ou as convenções sociais podem operar, paradoxalmente, se reafirma uma subjetividade, desejos, singularidades, quando o indivíduo está em uma situação de compartilhamento, como era a ocasião da entrevista entre a pesquisadora e a estudante. Nesse contexto, como afirma Signorini (1994b), reitera-se que diante da letra, da escolarização no caso, pode ser que apesar do potencial da escrita em ampliar a autonomia, venha ela servir como elemento de opressão, no sentido de que a letra seja capaz de “dar vida mas também matar”, de calar, silenciar.

A partir de depoimentos como esse, é possível pontuar a necessidade de situações de compartilhamento relativo à leitura e de preparo docente para considerar as demandas reais além do que se explicita nos discursos de senso comum, para que assim se possa almejar mais do que a instrumentalização básica para o cotidiano social.

Também em uma espécie de conformismo com o apagamento operado pela alta valorização escrita e pela convivência social, a participante Cleide (E3) ao se referir à leitura de maneira explícita, aponta que já está satisfeita com a aprendizagem que alcançou e, em sua fala, indica intenção de interromper seus estudos em breve:

E3. Ah... então, por isso que eu até já falei para as minhas amigas, que eu já aprendi um pouquinho, eu acho que já está bom. Aprender mais

para que? Trabalhar fora eu acho que eu já não vou.... Era assim, queria saber ver um endereço.... Assim, quando vou para o centro, para uma clínica, os ônibus, os nomes da rua..., ir no mercado, ver os preços das coisas, já consigo. Só isso. Não sei... acho que já está bom... não quero escrever carta também, para quê? Tem esse negócio de celular... carta já nem vira mais, “né”?

No discurso de Cleide (E3), há um aparente consenso sobre os tipos de leitura que se estuda na EJA, voltados à utilidade, e ao mesmo tempo, uma crítica velada, pois se é somente isso que lhe será acessível na escola, ela já tem domínio suficiente.

É importante destacar que novamente, temos um dado sobre o assujeitamento de um indivíduo que se vê instado a se contentar com a pouca instrução, pois Cleide (E3) apresenta criticidade para observar que as práticas letradas podem ser mais amplas, mas ao dar o exemplo a respeito das suas condições, utiliza clichês (o mercado, o ônibus, o endereço) que também se evidenciam nas falas de outras. Isso indica que tais menções são parte de um discurso pré-construído, não se tratando de necessidade premente delas. Assim, esse lugar discursivo onde foi colocada, de assujeitada, silenciada, a leva a repetir as colocações correntes, mas é possível perceber que elabora implicitamente algo muito mais complexo, assumindo seu eu, deixando vir à tona sua subjetividade.

Em outros excertos da entrevista, a mesma participante, Cleide (E3), ao comentar seus sentimentos diante dos livros, diz que antes de sua alfabetização seu sentimento era de ser “cega”, pois mesmo sabendo que estavam à sua disposição e tendo vontade de os ler, não podia ler, e declara: *“Duro, né? Não é fácil não. Todos lidavam bem, mas a gente no pensamento... a gente sente, né?”*. O desejo de superação quanto a essa e outras frustrações, em vários sentidos, parece ter sido motivador da aprendizagem dessa participante, e de sua persistência nos estudos.

Ao se referir à condição de “cega”, é indicado um sentimento como de mutilação, de corpo prejudicado, com uma parte de si a menos. Isso remete a uma constatação quanto à subjetividade afetada, ferida. Nesse sentido, é possível apontar que anteriormente ao aprendizado básico da leitura, esse “eu” estava ressentido, apagado por ser impedido de ver, de compreender elementos de seu ambiente de convivência que os demais podiam acessar, de modo a, mesmo não expressando essa dor, sentir-se abalada em seu pensar, em seu íntimo, como alguém que está ferido, mas não pode se mostrar abatido.

Tal dado pode ser comparado ao que elenca Bortoni-Ricardo (1986), em pesquisa voltada à variação linguística, quando cita, entre os dados de seu *corpus* de pesquisa, vários depoimentos em que participantes atribuem a falta de familiaridade com

determinados temas ou construções linguísticas, a condições de saúde, em referência a problemas como dificuldade cognitiva como ser “boba” por não saber responder a uma questão formulada pela entrevistadora, e até mesmo à surdez, que impediria de compreender determinados enunciados. Assim como o referente à cegueira, retratam deficiências relacionadas a órgãos do corpo que seriam essenciais para a compreensão. Como indica a teórica, diante da falta de familiaridade com elementos da cultura letrada, os indivíduos tendem a se colocar nessa posição por estarem inseguros, “sujeitos a serem depreciados, mal interpretados, ou prejudicados pela compreensão deficiente da mensagem” (BORTONI-RICARDO, 1986 p. 29).

Ao se referir à cegueira, Cleide (E3) evidencia também elementos para a compreensão de aspectos que envolvem a leitura na EJA, pois ela expressa uma valorização muito grande da leitura, enfatiza que o não alfabetizado se sente humilhado, incapaz, diante de situações sociais pautadas pela cultura escrita, assinala que não saber ler lhe trazia grande tristeza, sentimento de mutilação, dor extrema, e sua forma de expor leva ao indício de que se colocava nessa condição, como se tivesse um fardo a carregar, a assumir como uma culpa.

Quanto às atuais preferências de leitura, Cleide (E3), declara que gosta de livros com imagens, e que retratem aspectos próximos às suas vivências, ao comentar: “*gostei da asa branca, que é uma história que a gente já passou*”, e que “*livros servem para aprender a ler e aprender mais as letras, ir melhorando a leitura*”.

A participante indica uma contradição ao se referir ao livro de narrativa visual como objeto de seu interesse por ser uma forma de arte que se relaciona com as suas vivências (será abordado no item 5.3.1), mas logo em seguida declarar concepção de que livros servem para aprender letras. Dessa forma, ela indica mais uma vez um apagamento de si, de suas preferências, para anunciar um discurso de senso comum, que com frequência circula em meios escolares: o de que livro é apenas recurso para treino de decodificação.

Embora as estudantes citadas, em geral, revelem pouca intimidade com livros, sinalizam valorizá-los. Também uma forma de valorização da leitura, embora apontada de forma contraditória, pode ser ilustrada pela seguinte fala de Amália (E6): “*Eu não tenho muita experiência com livro. Eu não empresto muito livro. Mas para mim, qualquer um, tanto faz. Quando levo, leio certinho. Se oferecem, eu levo*”.

Embora o excerto acima apresente um apagamento mais severo em relação à singularidade, a participante parece procurar uma forma de parceria que a leve a

transgredir aquilo que habitualmente faz, ou, no caso, deixa de fazer, como alguém que queira chamar a atenção para sua necessidade de ler e ser atendido por algo que está exterior a si, mas que venha a atender a sua demanda. Assim, indica que, para ela, a leitura precisa ser atribuída como uma responsabilidade, uma obrigação, e assim seria algo que teria utilidade, que a levaria a seguir algo estabelecido. O apagamento operado via cultura escrita e outros meios presentes na convivência social é tão intenso no caso de Amália (E6), que parece não se autorizar a exercer algo por si mesma, somente se estabelecido por outros meios e indivíduos.

Tal depoimento pode ser aproximado ao que aponta Petit (2013, p. 24) quanto ao fato de que, em alguns casos, os livros, para o indivíduo, podem representar objeto raro, pouco familiar, investido de poder, e provocar medo, insegurança, o que o faz ficar distante dele por fronteiras visíveis ou invisíveis. Diante disso, reitera-se o exposto por Bortoni-Ricardo (1986) quanto à insegurança que as pessoas com pouca familiaridade com certas construções letradas podem apresentar frente a situações em que suas dificuldades ficam expostas. Nesse sentido, é necessário desmitificar a distância entre os bens culturais e os indivíduos, para que na relação com livros possam perceber formas interativas que os incluam.

A mesma estudante, em outro depoimento em que menciona a sua relação com a leitura, mesmo ao reiterar que não tem familiaridade com livros, demonstra apreciação por textos de imagens e por revistas de crochê, indicando que sua distância para com o universo letrado não é tão extrema assim. O que parece estar em jogo, nesse caso, é a questão de que para ela se interessar por livros ou outros materiais, eles precisam ser constituídos de linguagem que ela possa compreender, textos com que possa interagir por serem pautados em conteúdos que lhe sejam familiares, cuja estrutura e tema lhe sejam de domínio.

Outro dado a ser explorado, é que na fala de Zilda (E8), ao comentar suas tentativas de leitura, por vezes tolhidas devido à falta de tempo ou à concepção de que leitura não é “algo útil”, há prioridades e impedimentos que a distanciam da possível prática.

E8. Eu não gosto de história não, não entendo muito bem não. Que eu nunca fui muito de livro, não. Só leio ali na escola só, sai dali a gente não tem tempo para nada. Agora mesmo, ainda eu levei um livrinho para fazer as palavras cruzadas, mas cheguei em casa, nem lembrei.

Diante de depoimentos como esse, é reiterada uma concepção de que “histórias” sejam algo fútil, supérfluo, sem valor, o que se relaciona ao que Petit (2009) cita como o problema da indefinição quanto à utilidade da leitura. Para muitos, ler ou gostar de histórias pode ser algo não permitido, por afastar o sujeito da verdade e da realidade da vida. E, conseqüentemente, por fazer o sujeito se lembrar de que existe subjetividade e que ele está sendo apagado em relação à sua.

A participante Olívia (E10) comenta, em outros excertos de sua fala, que os livros que possui em casa, utiliza para “treinar a leitura”, o que pode, a princípio, remeter a um viés cognitivo apenas, no entanto, indica valorização da leitura, pois, ao se queixar que os filhos ficam somente no celular, indica que deveriam se interessar mais por outros assuntos ou materiais.

Refletindo sobre o que seria “treinar a leitura”, é possível indicar que se dedicar à atividade de decodificação na etapa inicial de aprendizado do código escrito, tendo os livros como recurso, é uma forma de valorizar, também, o livro e a leitura, pois ler demanda esforços múltiplos e diversos, em especial quando o acesso é tardio e pouco incentivado. Assim, a participante indica um esforço para que a sua formação leitora ocorra e, ao mesmo tempo, expressa deleite diante de livros, pois, em sua condição, realizar o treino de leitura é um desafio grande a se enfrentar.

Diante de tantas considerações que assinalam obstáculos e enfrentamentos para que os estudos e a leitura possam ser acessíveis efetivamente aos estudantes de EJA Fase I, a importância da mediação de leitura na modalidade é defendida como forma de conscientizar sobre o potencial subjetivo da linguagem, para colaborar com transcendências que os indivíduos, por vezes, clamam por serem compartilhadas.

5.2.3 Leitura e Religiosidade

Neste subtópico, são elencados dados que se referem às menções das estudantes entrevistadas sobre religiosidade, aproximando-os às colocações teóricas de que, em certos meios sociais, por não haver uma definição específica de “utilidade” para a leitura, persiste certa desconfiança quanto à deserção que o ato de ler por vezes estimula, além de existirem inclinações culturais que levam os sujeitos a julgarem algumas leituras como edificantes e outras como supérfluas (PETIT, 2009, p. 106).

Para pessoas criadas sob os preceitos religiosos, por exemplo, e que nunca se afastaram ou refutaram seus dogmas, as leituras dessa esfera podem ser concebidas como

as únicas com caráter edificante e com potencial para justificar o tempo gasto em uma atividade que desvie o indivíduo dos afazeres reconhecidos como úteis, ou simplesmente adequados a certos setores sociais.

Também em referência a instituições culturais, Petit (2009, p. 107), aponta o fato de que o domínio da língua e o acesso aos textos impressos permaneceu por muito tempo, em algumas sociedades, como privilégio dos que detinham o poder, sobretudo representantes do Estado e da Igreja, indicando que essas instituições procuraram, ao longo da história, condenar a leitura autônoma, tanto da bíblia, quanto de outras obras, consideradas por elas como profanas, e impuseram uma interpretação a partir do autoritarismo.

Alguns excertos das entrevistas com estudantes evidenciaram, de certa forma, uma distinção entre “sagrado” e “profano” no tocante à leitura, levando inicialmente a uma preocupação quanto ao desinteresse para com os textos não religiosos ou sem menção a temas de religiosidade. Essa é considerada, nesta tese, uma instância de apagamento, na medida em que, sob tais circunstâncias, é validado apenas um certo tipo de leitura, inscrita em uma única esfera discursiva, no caso, a da religião cristã.

No entanto, outro dado bastante presente é o de que as participantes almejam autonomia na leitura da bíblia e de textos religiosos, o que pode ser encarado como vontade de ser, também, notável, poderoso, superando proibições, recalques, que possam ter vivenciado em outras épocas ou espaços que não necessariamente a escola. Assim, de certa forma, embora tenham apreço por textos religiosos, o desejo de interpretação autônoma se revela como uma forma de afirmação de subjetividade.

Nessa perspectiva, em meio aos depoimentos, há muitas menções quanto à esfera religiosa, de maneira a citarem o desejo de ler e interpretar com autonomia a bíblia. Lourdes (E2), Zilda (E8) e Olívia (E10) comentam o desejo de ler obras e outros materiais religiosos com certa autonomia, e a participante Cleide (E3) justifica que, por estar sem óculos, não consegue ler a bíblia, declarando: *“peço a Deus que eu consiga entender, quando leio a bíblia [...]”*. Também Bárbara (E7) aponta tal prática como desejo cuja realização se encontra ainda distante a partir da fala: *“Disseram que estudar faz bem para a saúde, e deu vontade de aprender, para ler a bíblia. Meu sonho é esse. Então comprei outra bíblia grande, com a letra maior, mas ainda não consegui”*.

A participante Rosália (E9) se refere à bíblia destacando sua dificuldade em entender os textos que ela contém:

E9. Gosto de livros de histórias, qualquer livro, tenho a bíblia também, de vez em quando leio, mas eu quero é assim: ler e entender, você entendeu? Por exemplo, se tem um capítulo ali, eu leio tudo devagar, daí não entendo. Assim, se ler e não entender significado da coisa... daí não tem por que... né? Com esses livros de história já é mais fácil que a bíblia, aí dá para ir treinando.

Tal depoimento evidencia que, mesmo em referência a um livro religioso como seu interesse maior, a participante Rosália (E9) indica apreço pelos livros que estão sendo abordados pela pesquisadora, evidenciando uma possibilidade de valorização quanto a obras paradidáticas, por ser uma forma de acesso inicial ao universo da leitura. Desse modo, a estudante se permite outras formas de leitura paralelas à dos textos religiosos.

Ao serem explicitamente questionadas sobre preferências de leitura, outras participantes também indicaram que livros e revistas com temas religiosos são os que mais gostariam de ler. Um dos exemplos expostos nessa perspectiva é o de Bárbara (E7), que declarou sua predileção por conteúdos relativos à religiosidade ao apontar que, embora não saiba responder qual tipo de histórias gosta de ler ou ouvir, aprecia ouvir rádio, sobretudo programas religiosos, o que a faz deixar o rádio ou o televisor “*vinte e quatro horas por dia*” conectado a emissoras católicas, além de assinar a *Revista Aparecida*, recebendo exemplares mensais, os quais declara sempre “*olhar*”, em especial as partes em que as letras são maiores e ela pode realizar a leitura de algumas palavras.

A participante Selina (E1) citou uma passagem de um livro que aponta como o único que tem em casa, que diz o seguinte: “*Você poderá viver no mundo pacífico de Deus*”. Após dizer isso, ela revelou grande apreço e emoção pela passagem citada, demonstrando também sua predileção por conteúdos religiosos e com fundo afetivo. Diante desse comentário, a participante indica que os livros religiosos podem sinalizar a possibilidade de almejar algo mais do que a realidade vivenciada cotidianamente.

Diante da mesma questão, quanto aos livros pelos quais se interessa, Lourdes (E2) reafirma que gosta principalmente dos que “*fala em Deus*”, histórias religiosas, da bíblia, também de livros que explicam alguma coisa, que interessam “*à gente saber*”. Diante de tal comentário, ela cita livros utilizados pela pesquisadora em algumas práticas de leitura literária, como a “*asa branca*”, e diz que esse interessa muito a ela, assim como a “*história do milho*” (em referência ao livro *Poema do Milho*) e a história da “*máquina de costura*” (livro de poemas *Quarto de costura*).

A participante Catarina (E5), também indica predileção por livros religiosos:

E5. Eu estou com um dentro da bolsa ali, um livro do Apostolado da Oração, que eu comprei. Eu já li uma folha só, até hoje, mas... se eu tivesse lendo, eu já tinha até terminado. Então, assim, na hora que eu chego aqui e não tem ninguém... eu pego e começo a ler, em silêncio.

Em sua fala, há algumas pistas sobre abordagens para a execução da leitura: feita aos poucos, sozinha, em silêncio e com concentração total, quando não há mais ninguém e nenhuma distração. Nesse sentido, indica formas de realização da leitura que, para ela, podem levar a uma maior compreensão, de modo que estão associadas a uma rotina calma, como tempo para se dedicar, sem que ninguém de seus meios de convivência a interrompa.

Outra menção quanto à bíblia (E2, E7, E8, E9, E10) e/ou outros produtos culturais, livros ou revistas com conteúdo religioso (E1, E2, E5, E6, E7), é observado que a esfera de interação social é muito importante em suas vivências. A partir desse fato, pode ser pontuada certa predileção por textos históricos, poéticos e míticos, pois a bíblia retrata diversas passagens narrativas, outras alegóricas, e ainda há as que fazem referência à exaltação e ao louvor, que na esfera religiosa são tidos como ensinamentos e cânticos sagrados.

Em uma postura mais severa em relação a livros de fantasia, Amália (E6), indica a seguinte posição: *“Ah, eu sei lá... eu não sou muito de história, fazer história assim não! Nem no rádio assim, não. Esses textos de hoje (poemas) eu até gostei”*.

Aparentemente em oposição aos livros apresentados pela pesquisadora ao longo das práticas de leitura, Amália (E6) declara que não é “muito de histórias”, e em outras partes de seu depoimento refere-se ao prazer da linguagem apenas quando relacionada a conteúdos religiosos, como se nessa instância houvesse certa autorização para a fabulação.

Seu comentário de que não é “muito de história” pode ser relacionado a uma concepção de “história” como mentira, como algo proibido ao adulto ou à pessoa séria. No entanto, em contraponto, demonstra gostar de poemas, que não se pode considerar, a rigor e teoricamente, menos ficcionais que as narrativas. O que parece lhe chamar a atenção, portanto, é a forma de elaboração dos textos líricos.

Observa-se, ainda, que as “histórias” bíblicas, contadas ou lidas com a “autoridade religiosa”, no entanto, são aceitas e almeçadas por ela e pela maioria das estudantes entrevistadas, dado observado no fato de que a bíblia é apontada por muitas delas como “o livro” que têm em casa, o livro que têm vontade de ler. Assim, a esfera religiosa é

indicada como foco de interesse de muitas das entrevistadas. A religião figura para essas estudantes como uma esfera que autoriza ao sonhar, em que o divino eleva o patamar, descortinando para os fiéis um campo de possibilidades para além do imediato, pautados no dogma da fé.

Diante dos dados apontados neste e nos tópicos anteriores, evidencia-se que é essencial que se admita a subjetividade dos estudantes nos direcionamentos do ensino de leitura, de modo que parte do processo é ouvir sobre seus gostos e motivar que se sintam à vontade para se expressarem quanto às características de textos e obras que apreciam ou não. Nesse sentido, o mediador, assim como se vislumbrou durante a pesquisa, precisa permitir ao estudante a intimidade suficiente para que revele aspectos quanto às suas preferências e, em parceria com ele, procurar encontrar outros recursos e caminhos que sinalizem possibilidades para sua formação leitora.

A partir das evidências quanto às predileções por conteúdos religiosos, por exemplo, foi possível constatar que as discentes entrevistadas têm uma relação afetiva com a linguagem, vislumbrando possibilidades para além do imediato, o que, de certa forma, remete a um indício subjetivo diante de apagamentos a elas impostos. Esses indícios podem ser utilizados para se planejar abordagens didáticas que permitam aproximação com temas e elaborações próximas a essas preferências, como se pretendeu nas práticas de leitura empreendidas nesta pesquisa (a serem expostas no tópico 5.3).

Sob tal perspectiva, é possível defender que, inclusive na EJA Fase I, a literatura venha a ser uma forma de ampliação quanto aos recursos possíveis para a contextualização de temas, a partir de práticas que propiciem acesso a outros livros que transcendam a esfera puramente religiosa, uma vez que a escola é instituição laica, e que a cultura é elemento a ser explorado em sua diversidade.

O acesso à literatura, como elemento cultural ricamente elaborado e que traz consigo múltiplas possibilidades de conhecimento, é direito a ser garantido pela esfera escolar, uma vez que a exclusão se relaciona também à falta de acesso a bens culturais, como apontado por Candido (2004). No entanto, sob a justificativa de que as habilidades instrumentais são o cerne do aprendizado inicial, muitas vezes a literatura é negada às classes populares no âmbito da escola.

5.2.4 Corpo e Leitura: Voz e Compartilhamento

São abordadas neste subtópico, sobretudo, formas de emergência subjetiva diante de apagamentos relacionados à realização da leitura. Nas entrevistas, esses elementos se manifestam pelo desejo que as discentes entrevistadas remetem à autonomia e ao compartilhamento de suas subjetividades. Desse modo, demandam possibilidades de interação com formas letradas, indicando corpos desejantes por uma instância da leitura relacionada a formas de participação social, de prazer, de sonho, de realização, de conquistas, que ressurgem apesar de todos os apagamentos impostos. A maioria desses apontamentos, no entanto, é apresentada de forma velada, normalmente acompanhados de uma autointerdição nas falas, para depois deixarem emergir indícios quanto a um posicionamento subjetivo. Um primeiro dado a destacar seria, então, que o afeto permeia relatos quanto a feitos que pretendem ou pretendiam realizar.

Nos depoimentos de Cleide (E3), por exemplo, um desejo dessa natureza vem à tona ao declarar “*eu tinha vontade de estudar, eu tinha vontade de ser costureira, mas não tinha condições*”. Embora não o tenha realizado ainda, tal desejo se faz presente, por isso o mencionou, e somado à convivência com professores e com colegas, talvez ela almeje possibilidades de realizá-lo.

A participante Amália (E6) indica desejo de “ser professora”, ao comentar: “*Na época em que eu era criança, tinha muita vontade de ser professora. Mas agora... não sei se tenho mais cabeça para isso. Tenho paciência com criança, e queria ser professora de matemática*”. Em tal discurso, a participante transparece apreço pela escola e por crianças, solicitando, de certa forma, um incentivo para que retome esse sonho, e apontando para uma característica que atribui à sua personalidade, ser paciente.

No caso de Rosália (E9), três desejos são mencionados, o primeiro deles em referência ao domínio da leitura e da escrita autônoma, o segundo à escrita de uma carta para o irmão que está distante, e em terceiro lugar, o desejo de escrever um livro contando a história de sua vida. Assim, a estudante demonstra que tem amplo conhecimento sobre diversas formas de aplicar os saberes letrados, e que muitos desejos ela relaciona às possibilidades de leitura e de escrita.

A estudante também indica percepção quanto a certo potencial de autoria, bem como o faz Selina (E1) que, ao fim da entrevista, depois de compartilhar e refletir conjuntamente com a pesquisadora suas vivências e os desafios que venceu para estar

hoje frequentando a escola, declara, da mesma forma, que tem intenso desejo de escrever um livro contando sua história de vida.

A expressão verbal sobre fatos vivenciados e a reflexão sobre diferentes experiências podem configurar caminhos para a conscientização de que os textos, as falas, os discursos, os elementos culturais, as convenções sociais, e tudo o mais, pode ser relido, reescrito, e de que pode ser contada a história de vida de alguém de uma perspectiva particular, como bem cultural a ser apreciado.

O leitor, a partir da interação com o texto e, indiretamente, com o autor, constrói seu próprio texto, e dessa relação derivam suas próprias palavras. Há um diálogo entre autor e texto, uma dupla afetação, em que operando sobre o texto, ocorre algo como uma reescrita por parte do leitor, de modo a produzir um sentido singular, pois pode distorcer, reempregar, introduzir variantes, deixar de lado os usos da norma padrão. E, da mesma forma que o leitor atua sobre o texto, ele é também transformado pela leitura. Nesse sentido, ler pode permitir ao leitor decifrar sua própria experiência, pois é o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear, à medida que as palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar (PETIT, 2009, p. 28-38).

Os apontamentos de Cleide, Amália, Selina e Rosália, remetem a instâncias sociais de letramento, com as quais indicam desejo de interação e de protagonismo. Ainda que se interditem quanto a estas “vontades”, demarcam interesses e sonhos, indicando temas que possam ser abordados em mediações de leitura, para aproximar saberes de mundo e a aprendizagem escolar.

É pertinente reiterar que não houve uma pergunta explícita no questionário semiestruturado (Apêndice B) quanto a desejos ou sonhos relacionados à leitura, o que mais se aproximava, nesse tocante era a segunda questão que mencionava “objetivos” para os estudos. Desse modo, é possível destacar que as manifestações quanto à subjetividade surgiram da própria narrativa a respeito da leitura, tanto quanto as narrativas que apontaram para questões muito íntimas, como a violência familiar, a doença etc.

Além do dado referente aos sonhos/desejos em relação a vocações profissionais e à autoria, pode ser observado um segundo dado neste subtópico: a relação entre práticas letradas e afetividade. Sob esse argumento, são destacados excertos de falas das entrevistadas em que há menção à afetividade, ou à ausência dela em outros meios sociais de convivência, como motivação inicial que trouxe algumas para a EJA ou que ampliou as práticas leitoras.

Um caso assim é o da participante Olívia (E10), que relaciona seu retorno à escola à influência de um ente querido, sua patroa na adolescência, que quando ela tinha 14 anos a matriculou na EJA no período noturno, amparando seu desejo em continuar os estudos que havia interrompido na infância devido à falta de estrutura familiar.

Da mesma forma, a participante Amália (E6), também indica que o retorno aos estudos ocorreu devido ao incentivo que recebeu de pessoas próximas, nesse caso, envolvidos com um projeto de educação não formal que perceberam que ela estava entrando em depressão, e indicaram a escola como uma alternativa a esse problema. Assim, a interação com outras pessoas veio a suprir, de certa forma a ausência dos dois filhos falecidos quando crianças, amenizada depois de começar a estudar na EJA.

E6: Estudar foi uma forma que eu achei ... daí no começo, eu entrei para me distrair, mas depois começou a voltar os sonhos que eu tinha. Deram força para mim, porque quando entrei na outra escola, eu entrei “caída”. Estudei quase três anos lá, (na EJA). Tive vontade de estudar aqui porque foi aqui que minha mãe me deixou, foi com esse objetivo que eu vim para cá. Eu queria terminar, continuar o estudo no lugar que a minha mãe deixou [...]. Sei que ela não me tirou porque ela quis, foi para trabalhar, “né”? Então eu queria dar isso para minha mãe.

No caso dessa estudante, pode ser destacado o vínculo que ela estabelece com a escola, como local em que sua mãe a matriculou na infância, como se o retorno fosse uma forma de atender a um desejo da mãe, que ficou no passado, um vínculo afetivo estabelecido. Assim, a escola e as práticas letradas, para ela, tiveram um viés de cura, libertação, em relação a sua condição de vulnerabilidade a uma doença, a depressão.

Na mesma perspectiva, é estabelecida uma relação entre a afetividade e a possibilidade terapêutica da leitura, que pode ser observada no excerto seguinte:

E5. No tempo em que eu estava em casa, estava doente, não tinha muita ocupação, era só ficar de repouso, então, eu lia todo dia uma “mensaginha” na bíblia, em casa, mas tinha algumas letras que eu não consigo, “né”? Mas eu lia, gostava de ler.

Na fala apresentada, Catarina (E5) indica que, no contexto da doença, ler era, para ela, uma possibilidade interessante, mas que, no dia a dia, há outras “ocupações”, por isso a leitura não tem sido prioridade. Dessa forma, ela aponta que, em momentos em que o corpo falhou, ela conseguiu espaço para deixar suas singularidades emergirem, sem ter que responder ao imediatismo do cotidiano, podendo fruir da leitura enquanto forma de esperança, aconchego, afeto.

A participante Catarina (E5), assim como citou no depoimento anterior a dificuldade em decodificar algumas palavras, reitera com maior ênfase sua dificuldade com a leitura, especialmente quando realizada em público e em voz alta, um terceiro dado a ser destacado dentro deste subtópico:

E5. Quando precisa ler em voz alta, assim, não consigo. Não consigo ler com as pessoas conversando, assim. Não sei por que. Já avisei até o professor, falei que eu não consigo, na hora de fazer uma leitura, eu só consigo sozinha, depois, mas junto com tudo mundo, eu não consigo. Não é vergonha não, é que eu não consigo ler mesmo. Me perco nas palavras, não consigo. E depois eu estando sozinha, eu consigo.

Diante do relato de Catarina (E5), é possível observar que ela inicialmente se interdita quanto à possibilidade de aprimoramento da leitura, em referência à frustração por sua dificuldade em se concentrar, afirmando que, apesar de já conseguir ler um pouco, a leitura em voz alta, na presença de outras pessoas, lhe é um grande desafio. Isso indica também a pouca intimidade que a estudante tem com esse tipo de prática, ou seja, que pode ser uma estratégia pouco incentivada em sala de aula.

Na mesma perspectiva, Zilda (E8), de certa forma, focaliza a leitura em voz alta²², ao enfatizar sua dificuldade de ler em público:

E8. Eu me sinto acanhada, com medo de falar coisas erradas... as letras que eu falo assim, para ler na frente dos outros. Para ler sozinha, ainda leio. “Dá para a gente... tranquilo”.

A partir desse comentário, além de ser possível identificar novamente que o contato com o livro é desafiante, pode ser destacado o desejo pela leitura em voz alta e os impedimentos, em especial o receio de ler em público.

É pertinente citar que, almejando autonomia na leitura, a pesquisadora incentivou os estudantes a levarem a sacola de leitura²³ para casa, contendo livros que já haviam sido abordados por ela junto aos estudantes no decorrer da pesquisa (práticas a serem detalhadas no tópico 5.3), outros pertencentes aos acervos PNBE, e o livro *Poema do Milho*, de Cora Coralina.

²² Como exposto no segundo capítulo desta tese, trata-se aqui de uma prática em que a voz é um componente da leitura enquanto instrumento de compartilhamento e mediação, e não com fins disciplinares ou avaliativos.

²³ A sacola de leitura é tradicional em Londrina entre professores do ensino às crianças, e consiste no empréstimo de livros e revistas, em esquema de revezamento entre os alunos de uma turma.

A estudante Amália (E6) comenta sua relação com a leitura da seguinte forma:

E6. Para falar bem a verdade, eu não prestei muita atenção em livro até agora. Para mim, os livros são todos iguais. Para mim não tem negócio de livro, porque eu não entendo nada (risos). Quando levei a sacola de leitura eu achei o da asa branca, aquele da seca “né”? Lá em casa eu trabalho muito com crochê, eu olho muito revista de crochê. Eu entendo muito as revistas de crochê, “ir copiando assim, sabe”? Tudo certinho.

Em tal depoimento, é possível perceber que a estudante, a princípio, nega que ler seja uma atividade relevante, depois, implicitamente, refere-se a uma boa relação para com certos materiais de leitura. Fica evidente que o código escrito representa para ela um impedimento, já o livro que ela menciona e as revistas, ambos com grande amparo em imagens e outros códigos com que tem familiaridade e que lhe dão satisfação – o crochê e a literatura – ancoram seu interesse e sua leitura com maior eficácia. Sua postura aponta para indícios subjetivos, demonstrando interesse pela leitura quando se trata de algo relacionado às suas possibilidades de compreensão.

Ao final de sua fala, ao se referir à cópia, Amália (E6) parece fazer referência à compreensão como sinônimo de reprodução, mas, considerando que se trata de revistas de crochê, cujo objetivo é instrumental, sua concepção não está em desacordo, pois a referência à cópia como reprodução, nesse caso, pode ser adequada

Também quanto à leitura, Lourdes (E2) declara: “a vontade que tinha, de aprender a ler um pouquinho era para ler a bíblia de “carreirinha”. Pegar um livro para ler”. Ler de “carreirinha” pode evocar o sentido de leitura de textos maiores, com ritmo próximo à oralidade e em voz alta, habilidade que demanda conhecimento da escrita e possibilidade de interpretação concomitantes. Portanto, a estudante indica desejo em aprimorar sua leitura.

Diante de tal depoimento, é possível reiterar o desejo de fluência em leitura, pela qual a estudante indica admiração, e ainda faz referência à questão do pertencimento que tal ação poderia desencadear, pois assim ela se sentiria autônoma em uma prática religiosa, da qual foi até então excluída, como comentado no subtópico anterior. É interessante enfatizar, também, que a aluna indica considerar as práticas religiosas como algo capaz de permitir um grau de intersubjetividade, porque assim poderia, inclusive, ler na presença de outras pessoas e emprestar livros, possivelmente da escola, ou da biblioteca.

Mediante as falas retratadas, é possível destacar o foco em elementos a aprender ou a aprimorar, em uma instância voltada à instrumentalização, mas que, de certa forma, evidencia a leitura como um valor almejado ou considerado uma conquista.

A ocorrência de diferentes apreensões e apreciações diante de cada obra, até mesmo diante de cada bem cultural ou tipo de texto, como aponta Jouve (2013), pode ser relacionada às preferências do indivíduo, pois as peculiaridades interpretativas de cada leitor levam ao fato de que algo que seja motivador ou gere entusiasmo em um, pode não ter o mesmo impacto para outros (BATISTA, 2019, p. 103).

Houve, no decorrer das entrevistas, algumas menções aos livros contidos na sacola de leitura, como na continuidade do depoimento de Lourdes (E2), que cita um dos livros lidos em sala pela pesquisadora (prática a ser detalhada no tópico 5.3.1), e a tentativa de leitura que realizou em casa, com apoio da filha, caracterizando uma forma de compartilhamento: *“Gostei do livro da asa branca, porque você leu com a gente, e a minha menina ainda leu também, e falei que ia falar para a professora que gostei desse aí [...]. Gosto muito da música, que conta uma história sofrida.*

A partir destas colocações, Lourdes (E2) indica ter levado adiante a ideia do compartilhamento e do prazer, e que tem na pesquisadora uma interlocutora, alguém que se importa com a realização da leitura. Ela destaca, ainda, o apreço pelo diálogo interartes, da obra com a música (*Asa Branca* – Anexo C) evidenciando sua relação de afeto com a obra e o gosto pelo compartilhamento.

Os apontamentos da participante indicam que, quando o acesso aos livros é mediado, a leitura pode ser compartilhada na escola e para além dela. A partir do contato com o livro, a aluna ficou motivada a realizar um momento de leitura também com a filha, expressando sua subjetividade, quanto à relação com a música, que a cativa especialmente por sua temática. Disso, uma nova exploração do livro foi possibilitada, pois, ainda que não se declare como mediadora em relação à filha, de certo modo, ela exerceu esse papel, já que foi quem propôs a leitura da obra.

Como um quarto e último dado a ser evidenciado neste subtópico, é abordada a questão do compartilhamento a que as entrevistadas fazem menção implicitamente, como nos casos de Lourdes (E2), acima comentado, e também quanto ao que será exposto a seguir.

A participante Rosália (E9), ao comentar a presença de livros em sua casa, aponta: *“Tenho alguns livrões em casa, minhas netas levam também aqueles de historinha, e eu ajudo, lendo junto. Gosto muito”.*

A partir do depoimento de Rosália (E9) é possível observar que, para ela, os livros didáticos, citados como “livrões”, e os livros de literatura infantil, entendidos como “de historinhas”, são valorizados. Ela reconhece um prazer na leitura, por ter nas netas alguém com quem compartilhar, e dessa forma a leitura leva a um reconhecimento sobre si mesmo enquanto possuidora de um bem que pode ser acionado no contexto familiar, afetivo.

A instância da leitura oral é defendida nesta tese, relacionando-a à possibilidade de que as vozes toquem o outro, expressando subjetividades e em uma interação intersubjetiva, como indicam ser as situações de compartilhamento com filhos e com netos e as situações sociais em que há potencial de protagonismo, por vezes negado aos não alfabetizados.

Assim, o compartilhamento pode ser caracterizado como uma forma de indício subjetivo diante de apagamentos, de modo que, em sua realização, o indivíduo transite entre ser participante da mediação, e noutras ocasiões ele próprio ser animador dessa atividade, um protagonista de sua leitura nos dois casos.

Em uma perspectiva que pode ser relacionada ao compartilhamento, por remeter a textos de tradição oral que constituem formas tradicionais de expressão, alguns excertos das entrevistas retratam a importância das memórias languageiras. Como dado que evidencia esse fato, a participante Lúcia (E4), cujo filho está detido em uma penitenciária, em sua fala, indica esperança de que ele saia em breve. Comentando esse fato, ela cita um versinho durante a entrevista, usando o nome de seu filho de forma afetuosa, de modo que a expressão por meio desta fala pode ser entendida como forma de confidenciar algo que aparentemente amenizou sua dor em relação a tal situação.

E4. Eu leio. Presto atenção nas imagens também. Da sacola o que mais gostei foi o livro da estrela, de poema. Como meu filho está para sair da cadeia no ano que vem, escrevi aquele lá... “Com a escrevo amor, com p escrevo paixão, com ... (diz a inicial do filho) escrevo ... (diz o nome do filho) do meu coração.

A forma de expressão poética relacionada à linguagem e aos afetos, em Lúcia (E4), é algo que surpreendeu a pesquisadora, pois a estudante era muito reservada em sala de aula, como se estivesse dispersa e não valorizasse os temas tratados. Sua relação íntima com o universo lúdico-poético é também corroborada ao término da entrevista, quando a participante relembra uma das práticas realizadas pela pesquisadora (quinta prática de leitura, a ser abordada no tópico 5.3.2), que envolvia uma brincadeira cantada, a partir da qual faz a sugestão: “*Eu gravei na memória, e queria falar para você, que quando for*

fazer... roda para cantar... fazer aquele assim: Lenço que corra, corra já, posso correr? Ai se queimar você, a pessoa fica ali no meio da roda”.

A participante remete os usos da linguagem à memória, à infância, explicitando que, para ela, a leitura, os livros, as práticas de leitura literária, têm essa matéria da rememoração e prazer, interligada à afetividade e à ludicidade. Essas colocações podem ser aproximadas ao que indica Belintane (2017), ao interligar memória e linguagem e enfatizar as possibilidades languageiras como ponte entre os saberes vivenciais, afetos e letramento.

Diante de dados comentados neste subtópico é possível considerar, que, no âmbito didático da EJA a frequência à escola se relaciona à afetividade. Nesse sentido, também no ensino de leitura, no planejamento e na execução de propostas didáticas, podem existir caminhos a uma maior efetividade da leitura, ao se considerar que ela se estabelece a partir de uma ligação afetiva entre o sujeito e um objeto, ou outro sujeito, de modo a ser fator determinante nas práticas leitoras e na aprendizagem. Assim, os apontamentos reforçam as possibilidades de compartilhamento de leitura como pertinentes, na medida em que ficou evidente a demanda apresentada por estudantes.

Observa-se a necessidade de um equilíbrio entre práticas que atendam à instrumentalização em concomitância com a instância afetiva, por isso a importância de se procurar interligar as duas vertentes. É possível vislumbrar, a partir dessa perspectiva, amparar o domínio da leitura autônoma e ainda possibilitar que estudantes da EJA Fase I possam ir além de leituras básicas cotidianas, fortalecendo ou reavivando os desejos por outras práticas culturais e subjetivas possibilitadas pela leitura.

5.3 ACESSO AOS LIVROS E À MEDIAÇÃO LITERÁRIA

A leitura, sobretudo a literária, pode “ampliar” a vida, atuando em prol do aprendizado do sujeito leitor sobre si e sobre os outros. Nessa perspectiva, sobretudo a literatura, materializada em textos de criação de toque poético, ficcional ou dramático, da qual os saberes populares e o folclore também fazem parte (CANDIDO, 2004), exerce o poder de tocar as sensibilidades primitivas, as lembranças da infância ou de outros momentos da vida, recuperando sensações, relacionando o íntimo e o compartilhado (PETIT 2010).

Pautadas nas considerações teóricas expostas, foram estruturadas e empreendidas práticas de leitura literária com estudantes da turma de primeira e de segunda etapas da

EJA Fase I na escola que serviu como campo de intervenção à presente pesquisa. Outra vertente que determinou em grande parte o formato das práticas de leitura aqui detalhadas, foram as constatações legadas pelas entrevistas com estudantes, que indicaram demandas quanto a temas, a formas e desejos de leitura.

Na prática, esta fase da coleta de dados ocorreu de agosto a novembro de 2018, quando os professores da EJA Fase I disponibilizaram à pesquisadora uma hora por semana, às quartas-feiras, das 20 às 21 horas, para que pudessem ser realizadas práticas de leitura envolvendo as duas turmas de EJA, reunidas, a princípio na biblioteca da escola.

Uma primeira experiência de leitura com os estudantes²⁴ das turmas de EJA Fase I foi realizada no primeiro semestre de 2018, com a pesquisadora lendo para os estudantes presentes a “Oração do milho” (Anexo D), texto publicado como introdução da obra *Poema do milho*, de Cora Coralina, no dia da festa junina da EJA. Embora o livro *Poema do milho* não faça parte dos acervos PNBE EJA 2014, foi selecionado por se relacionar à culinária contemplada nas festas juninas, sendo que a pesquisadora empreendeu essa prática a pedido dos professores, que solicitaram uma obra próxima à temática que estavam desenvolvendo em suas aulas. Esse foi apenas um momento de dinamização, para conhecer melhor os estudantes e para que tivessem uma maior abertura à pesquisa. Os demais encontros, que são aqui apontados como parte da coleta de dados, ocorreram nas datas citadas no quadro a seguir.

Quadro 6: Participação dos estudantes de EJA

Encontros	Data	Número de estudantes presentes
1º encontro	08/08/2018	6
2º encontro	14/08/2018	11
3º encontro	29/08/2018	14
4º encontro	05/09/2018	6
5º encontro	12/09/2018	14
6º encontro	26/09/2018	7
7º encontro	03/10/2018	7
8º encontro	10/10/2018	11
9º encontro	31/10/2018	8

²⁴ Embora tenham ocorrido encontros em que estavam presentes apenas estudantes do sexo feminino, foi decidido por se utilizar a expressão “os estudantes” em referência ao grupo participante, com vistas a maior objetividade na apresentação e na análise de dados. No primeiro e nos três últimos encontros havia apenas presença feminina entre os discentes.

10º encontro	07/11/2018	6
--------------	------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro, é possível observar, também, a oscilação quanto à frequência dos estudantes, que é própria do segmento, bem como a evasão reiterada em documentos que retratam o contexto, como as diretrizes municipais (LONDRINA, 2016, p. 276).

Como se observa, no âmbito das práticas de leitura foram realizados dez encontros de mediação. Em cada encontro eram abordados textos de livros presentes na escola, que ficavam na sala de aula da primeira etapa, em uma caixa, separados dos que ficam na biblioteca. A caixa havia sido preparada pela bibliotecária e deixada com a professora da EJA, para explorar em sala de aula os livros recebidos com destinação específica ao segmento.

As obras selecionadas dentre os acervos do PNBE EJA 2014, presentes em tal caixa, pautaram as leituras e compartilhamentos de impressões leitoras durante a efetivação da pesquisa. Nesse contexto, as duas primeiras obras abordadas foram narrativas visuais sugeridas no guia 3 do PNBE EJA 2014 (BRASIL, 2014): *O voo da Asa Branca* (SOUD, 2012); *Quando Maria encontrou João* (OLIVEIRA, 2012). Posteriormente, outros livros dos mesmos acervos, foram apresentados em outras práticas de leitura: *Caixinha de guardar o tempo* (ROSCOE, 2012); *Quarto de costura* (AMARANTE, 2013); *Cultura da terra* (AZEVEDO, 2008).

É importante ressaltar que a escolha dos livros ocorreu em concomitância às práticas, de modo que eram esboçados roteiros pela pesquisadora, e enviados aos professores durante a semana anterior a cada prática. Mediante os planos, os professores opinavam, quase sempre concordando com os procedimentos apontados, e vez ou outra sugerindo alguma estratégia, como a inserção de “atividades escritas”, para que os estudantes não sentissem que o trabalho apenas com a oralidade e a leitura fosse algo distante da “utilidade”, por valorizarem o registro escrito como forma privilegiada de estudo²⁵.

Diante de tal solicitação dos docentes, foram montadas pastas de leitura para os estudantes, onde a pesquisadora arquivava atividades relacionadas às obras trabalhadas, para que ficasse também um recurso de memória sobre o que já havia sido abordado

²⁵ É importante esclarecer que foi necessário certo desvio da metodologia prevista inicialmente, que se baseava apenas na oralidade, para atender às demandas didáticas do segmento e conquistar a confiança dos docentes e dos discentes da EJA Fase I.

semanalmente no âmbito desse trabalho. Nela, após a exploração de cada livro, foram arquivadas propostas de escrita que os estudantes realizaram a partir de termos, ideias e indicações escritas sobre o que havia sido realizado na oralidade. Em algumas ocasiões, foram utilizadas imagens retratando capas dos livros, ou partes deles, além de mapas relacionados aos temas das obras. Ao final do semestre, as pastas²⁶ foram levadas pelos estudantes.

Como outro desdobramento, foi montada uma sacola de leitura, contendo os livros já abordados pela pesquisadora e outros dos acervos PNBE EJA que tinham textos breves, narrativas somente por imagens ou textos de cultura popular relacionados às vivências que já haviam sido comentadas em sala. Em algumas entrevistas, conforme visto, houve menção à sacola de leitura.

A cada prática, novos elementos metodológicos e relativos à seleção das obras, inferidos a partir das entrevistas ou das práticas, eram anotados no Diário de campo, na tentativa de aprimorar as atividades previstas para a prática seguinte. Nesse sentido, foi planejado um real acesso à leitura e à literatura, no intuito de considerar as peculiaridades dos estudantes e de colaborar na inserção da prática leitora como algo cotidiano que legasse prazer para além da escola e, para isso, fez parte da metodologia certo auxílio na superação de dificuldades iniciais relacionadas ao ato de ler, presentes em especial na interação com o texto literário, como aponta Andruetto (2017).

É importante mencionar que as práticas não foram sempre em semanas consecutivas, pois houve intercorrências tanto da parte dos professores, que, por vezes, tinham algo diferente planejado, quanto por parte da pesquisadora, em outras atividades de docência que realizava concomitantemente às atividades relacionadas ao doutorado.

Nas ocasiões de realização das práticas, os dois professores, assim como os estudantes que estavam presentes no dia, participavam das atividades. No primeiro, no terceiro e no quinto encontros de mediação, as propostas se efetivaram na biblioteca da escola. Nas outras ocasiões, os eventos ocorreram na sala de aula. Inicialmente foi planejada alternância, mas foi necessário que, a partir do sexto encontro, as mediações

²⁶As pastas não foram consideradas como fonte de dados, pois não estavam planejadas na proposta da pesquisa, foram solicitadas pelos professores para registros deles como atividades.

fossem realizadas na sala de aula, devido ao impedimento²⁷ de uma estudante em frequentar a biblioteca.

Na biblioteca, os participantes eram dispostos, na maioria das vezes, em círculos, de modo que a pesquisadora chegava mais cedo e reorganizava o espaço, que tinha cinco mesas redondas com seis cadeiras cada uma.

Na organização das práticas de leitura, houve o intuito de estabelecer uma relação entre teoria e prática que possibilitasse a mediação de leitura significativa na EJA, e foi ressaltado o caráter subjetivo que se desperta a partir da literatura, de modo a motivar momentos em que os educandos expunham suas impressões de leitura sobre os textos ouvidos e/ou lidos com auxílio. A intersubjetividade foi considerada, como previsto, um dos pilares do trabalho de mediação com a leitura em voz alta enquanto importante recurso no aprendizado da leitura, como propõe Pastorello (2015).

Tendo em vista a leitura como forma de expansão das práticas linguageiras e da própria subjetividade, um dos cuidados foi de que não se relegasse aos estudantes somente o popular ou cotidiano, tentando ampliar o contato com textos diversos, inclusive com elaborações poéticas mais complexas. Por isso, nas práticas de leitura foram abordados textos complementares a obras que eram foco principal dos encontros.

As possibilidades quanto ao trabalho literário podem ser ilustradas a partir do que se observou durante as práticas de leitura literária, considerando demandas e colocações dos estudantes das turmas de EJA Fase I, da primeira e da segunda etapas.

É importante enfatizar que as obras abordadas nas práticas de leitura remetiam a assuntos diversos, como precariedade econômica, relações amorosas, memória e saberes tradicionais ou populares, por tratarem de temas que tivessem alguma referência a possíveis vivências anteriores ou atuais dos estudantes.

5.3.1 Três Primeiras Práticas de Leitura: Ritmos, Imagens, Afetos e Palavras

Como um primeiro momento das práticas de leitura, tempo de ampliar os vínculos com as turmas de EJA Fase I envolvidas, as três primeiras iniciativas de mediação foram importantes sobretudo para um levantamento quanto à abertura dos estudantes às obras literárias.

²⁷ A participante Bárbara (E7) indicou que se sentia mal no ambiente da biblioteca, e no decorrer da pesquisa declarou que era em decorrência de ter problema de rinite, que se intensificava em lugares fechados e com poeira, como era a biblioteca da escola.

O primeiro encontro de mediação de leitura foi realizado no espaço da biblioteca. Na ocasião os professores já haviam iniciado a aula nesse local, segundo eles, para que os estudantes não se sentissem desconfortáveis em trocar de ambiente no meio da aula.

Em busca de propiciar uma reflexão sobre a matéria literária presente no cotidiano social, a primeira obra apresentada foi *O voo da Asa Branca* (SOUND, 2012), cuja indicação consta no tópico “Mediando a leitura de livros de imagem”, presente no *Guia PNBE EJA 2014* (BRASIL, 2014). A partir das ideias contidas nesse material, foi considerada pertinente tal abordagem, visando à gradação a partir de uma obra construída apenas por meio da narrativa visual para que em outras práticas se pudesse pautar gradativamente a leitura de textos verbais escritos em outras obras.

Foi considerada, ainda, a possibilidade de englobar diferentes manifestações artísticas e culturais no planejamento da mediação, por exemplo a música à qual a obra faz referência e a obra em si, que trazia imagens que se relacionavam a saberes prévios ou interesses de estudantes do segmento.

É interessante destacar que as cenas do livro explorado no primeiro encontro podem ser interpretadas como retrato das vivências de um nordestino que sofre com a seca e que, na aparente ânsia de melhores condições de vida, abandona sua terra, tendo esperança de retornar para sua amada, que já espera um filho seu. O livro aborda o aspecto sequencial da narrativa e não o aspecto sonoro do poema, com imagens dotadas de metáforas e outros recursos artísticos que remetem à canção (LIMA; NETZEL, 2018, p. 171).

A seguir, é apresentado um roteiro do que foi planejado como objetivo e estratégia para o primeiro encontro de mediação, assim como se pretende ilustrar as demais práticas de leitura a serem descritas neste capítulo.

Quadro 7: Roteiro inicial de mediação do primeiro encontro

Obra abordada e formato	Objetivos	Estratégias
<i>O voo da asa branca</i> (SOUND, 2012) Livro de narrativa visual com 32 páginas, composto por imagens expressivas, sobretudo por suas cores quentes e traços de sofrimento nas	- Aproximar os estudantes dos livros literários, considerando relação entre linguagem verbal e não verbal, por partir de imagens expressivas em formato de releitura (releitura da canção <i>Asa Branca</i> – Anexo C).	Primeiro encontro, na biblioteca - Apresentação dos objetivos desta etapa de pesquisa, por parte da pesquisadora. - Apresentação da música <i>Asa Branca</i> , de Luiz Gonzaga.

expressões dos personagens.	- Permitir fruição e relações entre vivências próprias e as retratadas na obra abordada.	- Demonstração do livro. - Compartilhamento de impressões de leitura.
-----------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Em parte, foram aproveitadas as sugestões metodológicas do *Guia PNBE EJA 2014*, e a partir disso ocorreu a exploração do título do livro como uma forma de paratexto, assim como foi apresentada uma breve biografia do autor/ilustrador da obra, e valorizado o diálogo do livro com a canção *Asa Branca*.

Dessa forma, o encontro foi iniciado com a pesquisadora motivando os estudantes presentes a exporem seus conhecimentos sobre diferentes regiões do Brasil, motivando-os a comentar quais eram suas cidades natais e outras partes do país que já haviam visitado. Como manifestações, comentaram sobre suas origens e algumas lembranças, demonstrando que havia diversidade regional, pois na ocasião relataram que duas participantes eram oriundas do Estado de Minas Gerais, uma da Bahia, e as outras de diversas cidades do Paraná. Entre os comentários, houve estudantes que citaram o fato de que têm parentes advindos da Região Norte e Nordeste do Brasil, enfatizando dificuldades enfrentadas nesse percurso.

Após a apresentação da música, os estudantes ressaltaram a tristeza que a letra da canção suscitava, por remeter a uma situação de dificuldade financeira, também por abordar ruptura em uma história de amor e dificuldades quanto à estiagem, que moradores de determinadas regiões do Brasil enfrentam corriqueiramente. Uma estudante, no entanto, comentou uma lembrança positiva sobre seu pai, que tocava em bailes quando ela era criança, sendo que uma das músicas tocadas por ele era *Asa Branca*.

Mediante a leitura da letra da canção em voz alta pela pesquisadora, estratégia que não estava prevista no roteiro inicial, mas se demonstrou pertinente no decorrer da aula, os estudantes fizeram comentários sobre o Nordeste, sobre o calor “que lá é tanto que até há fumaça saindo do chão, como se estivesse dentro de uma fomalha”. Disseram ainda que “é uma judiação ver os gados mortos, outros animais e as plantas secas”.

Durante a abordagem da obra *O voo da Asa Branca* (SOUD, 2012), os estudantes presentes tiveram espaço para testar suas ideias sobre as práticas letradas. Assim, após a apreciação da canção, foram expostas considerações a respeito dos processos de migração, em especial quanto à metáfora entre a ave asa-branca e a figura do retirante, como aqueles que “batem asas do sertão”, nas palavras dos estudantes.

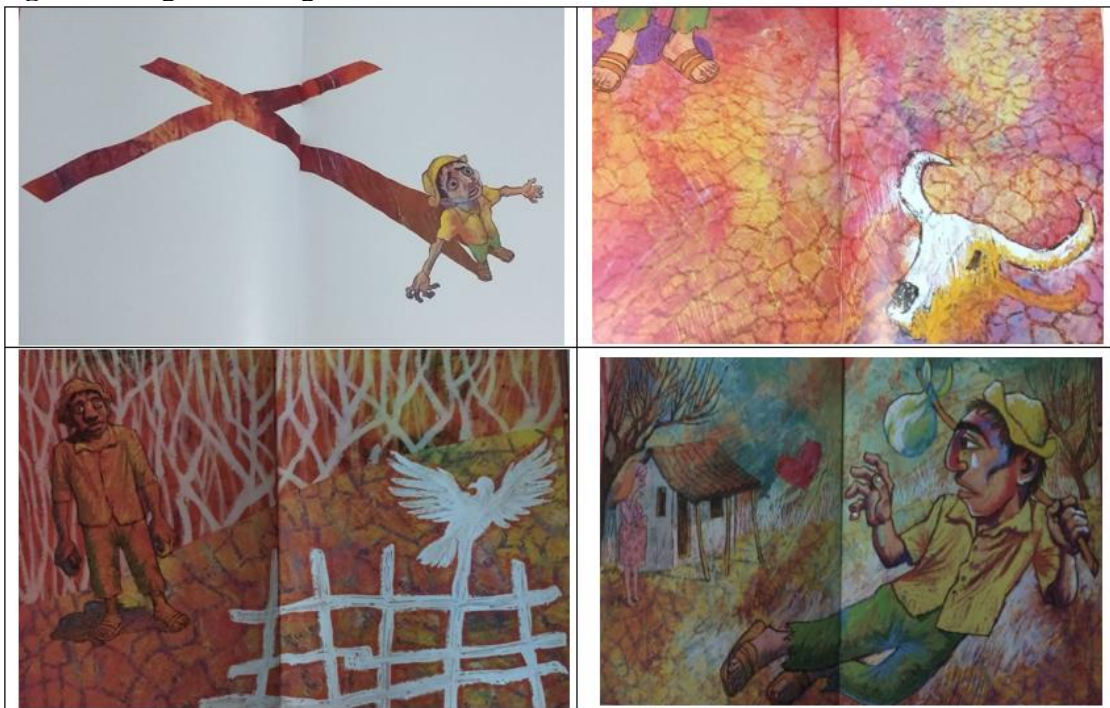
Após compartilhamento de impressões sobre a canção, a pesquisadora mostrou o livro *O voo da Asa Branca*, para que os estudantes realizassem uma leitura exploratória das imagens que compõem a obra. Os estudantes manifestaram, ao visualizarem cada página, previsões sobre o enredo, com comentários a respeito de elementos constitutivos da obra: o capim seco, a terra rachada, a tristeza, o pássaro a que se referiram como a asa-branca, mas que, a princípio, disseram ser uma garça, depois um pombo. Também destacaram impressões sobre o olhar triste do retirante, o que levou ao indício de terem uma apreensão bastante interpretativa do conteúdo veiculado pela obra.

Um dado se evidencia pela participação de Selina (E1), que parecia esperar um final feliz, pois comentava a cada página da história que havia algo que estava ficando melhor, como se o sofrimento da personagem diminuísse, em uma aparente expectativa de finalização com “e viveram felizes para sempre”. Seu posicionamento diante da obra, leva ao indício de que as experiências da estudante com livros podem ter sido, até então, com obras elementares, que levam a prever um final feliz, ou que tenha simplesmente expressado seu desejo por sensações agradáveis, buscando “escrever sua leitura” visando ao prazer (BARTHES, 2004).

A mesma estudante, ao notar que, assim como na vida nem tudo acabava bem na narrativa de imagens apresentada, não desistiu de suas ideias e acrescentou: “*eu faria uma continuação dessa história, que poderia ser “A volta da Asa Branca”*”.

Diante de tal comentário, é possível destacar o potencial leitor da participante, que conseguiu imaginar uma releitura para a história. A criatividade teve seu espaço garantido. Isso é leitura literária, pois ainda que ela não tenha decodificado com autonomia palavras em um livro impresso, ela teve um real acesso à obra, pois pode se deslocar do papel de leitora para a possível autoria.

Figura 2: Algumas imagens do livro O voo da Asa Branca



Fonte: Soud (2012,).

A estudante Amália (E6), diante das imagens, fez referência a Jesus como a personagem que sofria na história, em especial diante de cenas em que aparecem o pé do retirante, sua sombra projetada em forma de cruz, e também ao ver a imagem de um pássaro, que a levou a remetê-la a um anjo. Dessa forma, foi possível observar que a experiência de leitura conduziu ao reconhecimento de possíveis intertextualidades, mesmo que não houvesse, por parte da estudante, uma familiaridade com a literatura ou com a leitura. Essa intertextualidade só foi possível porque um espaço foi propiciado à estudante para que expressasse sua leitura subjetiva, nesse caso marcada por sua experiência religiosa. A obra a afetou, portanto, por um viés da sua singularidade, mas a estudante só confirmou sua leitura diante de uma abertura, que de algum modo a autorizava a fazer qualquer tipo de comentário, devido ao caráter de livre compartilhamento.

Outra postura que se destacou foi a de Lourdes (E2), estudante que apenas repetia “a seca é triste”, como quem inscreve, na oralidade, um bordão, um refrão, uma síntese da própria leitura. Com os olhos marejados, não quis fazer nenhum comentário a mais sobre suas impressões, mas pode se emocionar e ter seu momento de fruição respeitado na mediação de leitura. Mesmo essa atitude, de aparente apagamento subjetivo, reflete

envolvimento com a leitura da obra, deslocamento do momento presente para adentrar as tramas da história e do tema nela apresentado.

Em geral, diante das imagens retratadas na obra, estudantes de EJA demonstraram emoções, afetos, lembranças, pois teceram comentários como: “já morei numa casinha assim também só com folhas de coqueiro tampando”; “onde tem um açude, ele seca e deixa a terra toda rachada daquela forma”.

Após os comentários, vários estudantes solicitaram permanecer com o livro para lê-lo novamente. Diante da boa recepção que tiveram com a temática e com o livro, ao final, admirando o envolvimento delas em rever a história narrada por meio de imagens, a pesquisadora provocou: “será que quem não sabe ler e escrever também pode ler esse livro?”. Os estudantes responderam positivamente, afirmando ser possível entender o texto e indicando, ainda, que não consideravam aquele um livro infantil, pois uma criança não entenderia o sofrimento retratado na história, visto que não teria experiência de vida para compreender a situação ali retratada.

Diante das presentes colocações é possível destacar o nível de criticidade discente, tendo sido indicada uma postura empoderada ao fazer a crítica sobre a obra. Assim, indo muito além do senso comum, os estudantes afirmaram-se como leitores de todo um contexto, e integraram suas percepções na análise dos bens culturais a que estavam tendo acesso. Com a devida motivação e abertura para expressarem suas colocações, é possível, portanto, que a criticidade aflore e seja “posta em jogo”. Assim como postulam os apontamentos de Freire (1984; 2005), essa é uma forma de dar voz ao estudante e de valorizar seus conhecimentos de mundo no processo pedagógico.

Diante da primeira prática realizada, foram evidenciadas possibilidades de leitura que vão além da apreensão do código, pois, a partir da motivação realizada, demonstraram que os livros podem ser tomados como arte, favorecendo interessantes ideias, mesmo para aqueles que ainda não tenham se apropriado do processo de decodificação da escrita.

A importância do compartilhamento de leitura, apontada por Colomer (2007) enquanto etapa essencial ao aprendizado, foi evidenciada, tendo ocorrido ainda comentários dos demais participantes quanto a vivências da infância, da juventude, sobre dificuldades financeiras, condições sociais e indicações de figuras presentes na obra que relacionaram ao cristianismo, como a figura do mártir. Além disso, a imagem da casinha de palha foi bastante comentada, com aparente saudosismo e certo pesar, por referenciar, segundo a maioria dos estudantes, casas humildes em que passaram a infância.

Foram alcançados, mediante a forte interação e ao compartilhamento de impressões de leitura, os objetivos estabelecidos para a primeira prática de leitura, que visavam a aproximar os estudantes dos livros literários e a propiciar a fruição, bem como relações entre vivências prévias e as retratadas na obra, e é possível destacar que se evidenciaram fatos até além dos previstos.

Como a recepção da obra em formato de narrativa visual foi até melhor do que o esperado, a segunda prática de leitura teve base em um outro livro de formato semelhante, que também está entre as indicações do *Guia PNBE EJA 2014* (BRASIL, 2014), a obra *Quando Maria encontrou João* (OLIVEIRA, 2012). O texto, embora não trate de dificuldades socioeconômicas, poderia se aproximar de conhecimentos ou vivências prévias por fazer referência a uma história de amor entre duas personagens, e circunstâncias da vida que as separaram.

Na ocasião, a prática foi realizada na sala de aula, onde a pesquisadora propôs que fizessem um círculo com as carteiras, mas os estudantes preferiram ficar em “seus lugares”, com as carteiras dispostas em filas. Essa postura de não alterar a disposição da sala de aula, preferindo a forma tradicional, remete ao citado quanto às constatações de Santos (2014), tese elencada no levantamento bibliográfico realizado no início desta pesquisa, e no caso das turmas observadas, e que pode ser uma postura assumida inclusive pelos próprios estudantes.

A disposição da sala em fileiras, de certa forma influenciou na mediação, pois a pesquisadora havia previsto que os participantes pudessem dialogar face a face durante o encontro, mas dispostos um atrás do outro, a interação pareceu ser menos intensa do que o esperado.

É apresentado, a seguir, o roteiro que pautou a segunda prática de leitura literária na EJA Fase I.

Quadro 8: Roteiro inicial de mediação do segundo encontro

Obra abordada e formato	Objetivos	Estratégias
<i>Quando Maria encontrou João</i> (OLIVEIRA, 2012) Narrativa com predominância de	- Enfatizar temática relacionada a fases e acontecimentos marcantes da vida. - Propiciar gradação entre livros de narrativa visual e	Segundo encontro, na sala de aula - Apresentação da canção “João e Maria” (Anexo E), de Chico Buarque.

imagens, composta por 36 páginas, contendo ilustrações de personagens e a cenários.	outros com textos verbais breves.	- Demonstração e leitura coletiva do livro. - Compartilhamento de impressões de leitura.
---	-----------------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Foi apresentada inicialmente a canção *João e Maria*, de Chico Buarque, porém, os estudantes presentes declararam que não a conheciam, apesar de terem aparentemente se deleitado ao ouvirem-na.

A obra lida no segundo encontro de mediação retrata dois protagonistas (Anexo F), que no início do texto são um menino e uma menina, brincando em um jardim. No decorrer da narrativa, as personagens são separadas pela figura de uma mulher adulta, seguindo suas vidas separadamente e se encontrando novamente ao fim da história, em que há o enunciado “e foram felizes para além do sempre”. Pode ser observada a narrativa de uma história de amor impossibilitada por interferência de terceiros, que só pode ser vivenciada no imaginário das personagens e se concretizar ao fim da vida ou após a morte.

Como comentários que se destacaram, os estudantes citaram o processo de amadurecimento da protagonista, mediante questões direcionadoras da pesquisadora, e a ruptura na relação entre as duas crianças presentes no início, pela interferência de um adulto. Nesse contexto, comentaram ainda que havia “fotos” de momentos importantes da vida da protagonista, mas não interligaram os percursos das duas personagens (a menina e o menino vivendo paralelamente). Somente ao final estabeleceram tal relação, inferindo que se reencontraram para ficar juntos, como o texto verbal presente na última cena do livro indicava, “para além do sempre”.

Na ocasião da segunda prática de leitura, com a abordagem do livro *Quando Maria encontrou João* (OLIVEIRA, 2012), ao contrário do que havia ocorrido com o livro anteriormente exposto, os participantes pareceram não ter se interessado muito pela temática ou pela obra em si. O silêncio imperou posteriormente à leitura da obra, experiência que a princípio intrigou a pesquisadora, pois julgou que os estudantes não teriam compreendido a narrativa.

Diante desse fato, a pesquisadora os questionou sobre o porquê de estarem tão quietos e aparentemente sem entusiasmo, e alguns dos estudantes presentes declararam que a obra as remetia a um passado de sofrimento ao lado de seus companheiros, o qual não era agradável recordar, ou vislumbrar mesmo um possível reencontro.

A questão dos silêncios é retomada, visto que a apreciação de uma obra que tenha afetado o leitor pode levar à rememoração sobre fatos que marcaram negativamente o passado, e diante disso se calaram. Assim, a reação da maioria dos presentes foi de fechamento em relação ao exposto, tendo sido necessária uma motivação a mais para levá-los ao compartilhamento quanto à interpretação subjetiva, e não foi possível ampliar a discussão, pois realmente demonstraram dor e ressentimento, ainda pulsantes, quanto ao assunto.

Embora as duas obras apresentadas até então, *O voo da Asa Branca* (SOUD, 2012) e *Quando Maria encontrou João* (OLIVEIRA, 2012), tratem de temas referentes a um possível passado, a primeira obra trouxe à tona, para a maioria, sobretudo o sentimento de superação quanto à infância sofrida e as condições socioeconômicas precárias, no entanto, a segunda obra, talvez por remeter a algo mais recente, movimentou ressentimentos aparentemente não superados e marcas profundas que ainda trazem consequências à maioria dos presentes. No entanto, apesar das apreciações, aparentemente negativas em relação à obra, ao final da aula, alguns estudantes presentes folhearam o livro novamente, demonstrando interesse.

Esta segunda prática foi surpreendente por ter trazido à tona um viés do conteúdo não imaginado pela pesquisadora ao selecionar a obra, o ressentimento em relação à vida amorosa, presente nas memórias e trajetórias de alguns dos participantes. Quanto à estrutura, no entanto, a narrativa visual, dessa vez com um texto verbal breve ao final da obra, se firmou mais uma vez como ponte viável entre o conhecimento de mundo ou as vivências prévias e a leitura ou apreciação de obras literárias.

Os objetivos lançados para a segunda prática foram alcançados, pois visavam à relação entre a temática amorosa e as vivências prévias dos participantes, e uma pequena gradação do texto não verbal ao verbal. Assim, ainda que as reações apresentadas pelos estudantes diante da história de amor não correspondido tenham sido mais de fechamento, a seu modo, compartilharam reações e impressões de leitura.

Para a continuidade das práticas, embora houvesse no *Guia PNBE EJA 2014* (BRASIL, 2014) indicações de outras obras de narrativa visual, nessa fase das práticas de leitura ocorreu um desprendimento do material direcionador e, agora conhecendo melhor algumas demandas leitoras dos participantes das mediações, passaram a ser abordadas outras obras, também presentes nos acervos destinados à EJA, mas sem indicações metodológicas no citado guia.

Com maior autonomia da pesquisadora, portanto, para o terceiro encontro de mediação foi selecionada uma obra que traz um pouco mais de textos verbais em concomitância com as imagens, o livro *Caixinha de guardar o tempo* (ROSCOE, 2012), que faz referência à memória como local onde são guardadas lembranças, com temática voltada à questão do tempo, das fases da vida, da memória, das lembranças e valores pessoais, contendo texto verbal em forma de poema, e não-verbal constituído de imagens a partir das quais se pode observar traços da linguagem surrealista.

O momento agora era de arriscar uma gradação entre a leitura de imagens e as propostas de leitura do texto verbal escrito, e dessa vez sem se poder contar com uma referência diretamente vinculada à EJA, pois embora a obra selecionada estivesse presente no acervo destinado à EJA, não havia indicações teóricas explícitas e específicas sobre detalhes de abordagem em que se inspirar. Nesse contexto, com base nos indícios observados nos dois primeiros encontros, é que se tornou possível planejar um roteiro para a terceira prática de leitura.

A decisão em abordar uma obra que remetesse ao tempo em diferentes perspectivas, foi decorrente também do fato de terem sido citadas diferentes épocas da vida e memórias do passado nos comentários de estudantes durante práticas de leitura anteriores. Assim, a metáfora estabelecida entre “caixinha” e “memória” pareceu pertinente.

Quadro 9: Roteiro inicial de mediação do terceiro encontro.

Obra abordada e formato	Objetivos	Estratégias
<p><i>Caixinha de guardar o tempo</i> (ROSCOE, 2012)</p> <p>O livro possui 32 páginas, com imagens em estilo surrealista.</p> <p>Texto breve, composto por versos sem métrica regular, possuindo rimas.</p>	<p>- Abordar obra com temática próxima à anterior: referência à memória como local onde são guardadas lembranças, de modo que há uma gradação entre as fases de vida da protagonista, que pode ser percebida a partir da observação das imagens.</p> <p>- Propiciar gradação entre livros de texto não-verbal, com base em uma obra que além das ilustrações, apresenta texto verbal breve e poético.</p>	<p>Terceiro encontro, na biblioteca</p> <p>- Apresentação geral da obra e comentários;</p> <p>- Leitura em voz alta pela pesquisadora, com exibição de imagens (do próprio livro impresso).</p> <p>- Breve leitura silenciosa, pelos estudantes, do texto verbal presente no livro, digitado em uma folha de sulfite entregue a cada participante.</p> <p>- Leitura individual de trechos em voz alta.</p>

		- Compartilhamento de impressões de leitura.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

O terceiro encontro foi realizado na biblioteca da escola, de modo que os professores haviam perguntado à pesquisadora se pretendia usar o local e, assim, já iniciado a aula nesse ambiente na ocasião.

O encontro de mediação foi iniciado com a solicitação da pesquisadora de que os estudantes comentassem impressões que o título e a capa da obra geravam. Nesse sentido, quanto ao termo “tempo”, alguns fizeram menção à quantidade de tempo livre que se tem ou não, outros falaram da saudade, da infância, do passado, uma aluna comentou sobre planos para o futuro e outros estudantes citaram seus desejos em viver muito tempo para poderem ver seus possíveis tataranetos adultos.

Ocorreu em seguida a apresentação da obra, com a leitura em voz alta pela pesquisadora, com demonstração de imagens (do próprio livro impresso) e os habituais comentários dos estudantes sobre suas impressões de leitura, de modo que mencionaram mais as imagens e expressões literais presentes, do que as metáforas em si.

No decorrer da leitura realizada pela pesquisadora, os estudantes fizeram comentários sobre suas impressões de leitura, e se referiram ao fato de a “caixinha” apresentada na história guardar lembranças “como se faz na memória”. Entre os comentários, houve destaque ao termo “pescaria”, presente em uma estrofe do poema (Anexo G), mediante o qual alguns estudantes, considerando seu sentido literal, comentaram tardes que passavam pescando, quando mais jovens. Desse modo, realizaram a rememoração, que aqui se pode relacionar à metáfora de “pescar as lembranças na memória”.

A metáfora exposta por Colomer (2007), quanto à aproximação entre a leitura e a pesca, pode ser reiterada diante da obra abordada, que faz referência a lembranças e que está presente no contexto do ensino de leitura aos estudantes da EJA em sua fase inicial. Nesse sentido, a compreensão do código que subsidia a leitura está sendo adquirida ou aperfeiçoada, mas os estudantes já podem experimentar o prazer de “fiscar” os sentidos dos textos e de compartilhar interpretações quanto ao ato de ler em suas diversas instâncias, entre elas a cognitiva e a afetiva.

Diante de apontamentos dos presentes, alguns voltados ao explícito no texto verbal e outros já fazendo referências às metáforas presentes, a pesquisadora partiu para

a tentativa de leitura autônoma pelos estudantes. Foi motivada a leitura silenciosa do texto verbal presente no livro digitado em uma folha de sulfite entregue a cada participante. Retomando o formato como se deu o compartilhamento, fica evidente que, como o momento de interpretação oral foi breve, os estudantes passaram a maior parte do tempo preocupados com a decodificação do texto, de modo que muitos sentidos e lembranças poderiam ainda ter vindo à tona, caso a pesquisadora tivesse explorado mais o tema na oralidade antes de partir para a tentativa individual de leitura.

Após o momento que se destinou a tal tentativa de leitura, a leitura oral foi retomada, de modo que os próprios estudantes iam apontando na folha impressa com a história verbal digitada algumas das expressões presentes na história, fazendo a decodificação ou solicitando auxílio aos professores e colegas. Alguns dos estudantes que já tinham certa fluência em leitura, então, puderam realizar individualmente a leitura espontânea de trechos em voz alta, ao retomarem partes ou expressões presentes na história. Diante da citação de cada uma das expressões ou trechos do texto, os estudantes eram motivados a comentar o sentido das expressões, o que poderia se dar em referência à história ou às suas vivências pessoais.

Dentre os presentes, alguns participaram fazendo comentários sobre o texto. Nesse contexto, a estudante Amália (E6), que por vezes, se destacava devido à sua participação frequente, comentou sobre suas lembranças tristes e disse que na atualidade se sentia rica, porque, quando jovem, ficava em seu barraco de sapê, no alto, para não ser capturada por “onça”. Disse também que sentia saudade dos dois filhos que perdera. Outra estudante, Catarina (E5), que havia passado recentemente por um tratamento contra câncer, revelou que pensava em quanto tempo teria ainda de vida.

Na terceira prática de leitura o tom foi mais descontraído do que nas anteriores, pois os estudantes se posicionaram diante da obra de maneira mais lúdica. Tal fato pode ser inferido como consequência do caráter das ilustrações (talvez remetendo a obras infantis) e da estrutura em versos. O compartilhamento de impressões de leitura, na ocasião, foi mais breve do que nas práticas anteriores, pois foi combinado à consulta do texto escrito digitado na folha de sulfite, o que dinamizou a realização do encontro de mediação, mas pareceu dispersar o foco quanto à interpretação das metáforas. Ao final, alguns dos estudantes solicitaram rever a obra individualmente e a apreciaram, folheando o livro.

Foi possível confirmar, diante da terceira experiência de mediação, a singularidade de cada leitor, de cada leitura e as múltiplas possibilidades de interpretação,

e que o compartilhamento de interpretações é essencial na construção coletiva de sentidos. Nesse processo, pode ser reafirmada como essencial a figura de um mediador, que venha a propiciar o compartilhamento, ação que pode motivar ao esforço de ler, como evidenciado diante da iniciativa da maioria dos estudantes em manipular, ler e revisitar os livros ao final das leituras coletivas.

A leitura da obra, com temática referente à memória, e a gradação para obras com textos verbais escritos, objetivos propostos para esta prática de leitura, foram alcançados. Nesse contexto, outro importante passo nesse terceiro encontro foi presenciar o contato dos estudantes com o texto verbal escrito e diante de suas manifestações, inferir que havia possibilidades de apreciação de obras literárias nesse formato, e a interligação entre leitura desses textos e as vivências prévias dos estudantes, embora estarem com o texto impresso em mãos os tenha, em certa medida, dispersado quanto à matéria artística presente na obra.

Diante de tais fatores, para o encontro de mediação seguinte, se pensou na abordagem de um livro que tivesse predominância de textos verbais escritos e que em um primeiro momento fossem apenas ouvidos pelos estudantes, para que a atenção à voz fosse exclusiva, e que a pesquisadora pudesse problematizar a obra motivando à reflexão sobre as construções de sentido possíveis a partir do que retratava.

As três primeiras práticas de leitura foram aqui elencadas como um bloco que remeteu a ritmos, imagens, afetos e palavras, e possibilitou constatar alguns indícios sobre possibilidades de viabilizar a leitura literária na EJA. Dentre os dados, nesse primeiro momento, ficou constatado que: as imagens são elementos que ancoram interpretações e pontes entre vivências e novos saberes; a intertextualidade com canções pode favorecer a ambiência metafórica, gerando abertura à obra literária; os afetos se manifestam de maneiras diferentes, e até inesperadas pelo mediador; e as palavras em sua forma oral (leitura em voz alta) podem abrir caminho à exploração de sentidos mais profundos do que quando se parte diretamente ao escrito com os estudantes que estão em fase de aprendizagem ou consolidação dos símbolos que amparam a escrita.

5.3.2 Metáforas em Movimento: Quarta e Quinta Práticas de Leitura

Em um segundo momento das práticas de leitura, após ter sido possível vislumbrar uma maior proximidade com textos verbais escritos, o planejamento e a execução da

quarta e da quinta práticas de leitura serviram como experimentações dos possíveis caminhos que se iam delineando quanto à leitura literária na EJA Fase I.

Sob tal perspectiva, para a quarta prática de leitura, foi selecionada a obra *Quarto de costura* (AMARANTE, 2013), por ser caracterizada pela predominância de textos verbais escritos, o que aparentemente permitiria que, a partir da audição da leitura em voz alta por parte da pesquisadora, os estudantes pudessem inferir sentidos que aproximassem as vivências prévias à elaboração poética e explorar, assim, a familiaridade que já teriam com poemas. Mediante a leitura do sumário, com títulos dos poemas, os estudantes puderam comentar quais deles lhes pareciam interessantes e a pesquisadora anotava os títulos na lousa da sala de aula, onde se realizou esse encontro. Diante dessa abordagem, foram explorados, concomitantemente, os títulos e a grafia dos que os estudantes consideravam mais interessantes.

Em seguida, foi realizada a leitura dos poemas sob títulos selecionados pelos estudantes, e foi solicitado que, ao ouvirem os poemas, os comentassem e fossem anotando em uma folha específica, com auxílio, os títulos dos poemas que mais lhes chamassem a atenção. Os títulos em questão foram os seguintes: “Lua cheia”; “Lembranças” (Anexo H); “Quarto de costura”; “Aprendendo a viver”; “Marias”; “Visitas” (Anexo I).

Com o maior número de citações nas anotações dos oito estudantes que estiveram presentes, quanto às suas preferências entre os textos lidos, esteve o poema “Lembranças”, que remete a objetos com valor sentimental, à mãe como figura presente na infância, em uma reflexão sobre como se manter bem “[...] mudando as coisas de lugar, guardando novas e rasgando antigas, manuseando o que se foi [...]” (AMARANTE, 2013, p. 17). No entanto, mesmo impelidos a comentarem o motivo pelo qual tinham selecionado tal poema, os estudantes não teceram comentários.

Diante dos demais poemas lidos, o único fato que despertou atenção, por seu caráter lúdico-poético, foi o de que uma das jovens presentes na ocasião demonstrou entusiasmo ao ouvir ou relembrar o poema “Lua cheia”, dando destaque à expressão “vontade de ser lobismulher” (AMARANTE, 2013, p. 40), um neologismo que parece ter impressionado ou acionado o imaginário da estudante. Nesse contexto, pela primeira vez ela expôs uma apreciação, contemplando um aspecto lúdico que a linguagem pode englobar.

É pertinente destacar o caráter de abertura à participação dos estudantes por parte da pesquisadora quanto à seleção dos poemas a serem explorados, pois eles determinaram

conjuntamente quais obras seriam lidas em voz alta, a partir dos elementos paratextuais que consistiam no sumário e nos títulos. Assim, o docente/mediador necessita ter disposição para a participação ativa do grupo, para o inesperado, para as interpretações subjetivas e as trocas intersubjetivas possíveis.

Mesmo tendo apresentado iniciativas que pudessem motivar a participação ativa, a pesquisadora pôde constatar, a partir da quarta prática de leitura, que os estudantes não manifestaram comentários sobre as metáforas presentes nos poemas, tendo fixado a atenção mais no sentido denotativo. Assim, mais uma vez (como se havia inferido em relação à terceira prática) a abordagem concomitante entre as formas escritas e o caráter literário dos textos explorados pareceu não surtir o efeito de rememoração metafórica quanto a possibilidades de que o texto tocasse afetos mais profundos dos leitores.

Diante destas constatações, restaram dúvidas sobre a compreensão dos estudantes quanto à obra. Isso levou à decisão de que no quinto encontro se abordasse novamente o mesmo livro e os mesmos poemas que os estudantes haviam citado, mas dessa vez com maior ênfase nas metáforas envolvidas, em um movimento de deslocar as metáforas do contexto dos poemas para as vivências e depois voltar aos poemas, gerando assim uma reflexão mais aprofundada da matéria literária neles contida

A seguir, é apresentado o roteiro da quarta e da quinta práticas de leitura.

Quadro 10: Roteiro de mediação do quarto e do quinto encontros.

Obra abordada e formato	Objetivos	Estratégias
<p>Quarto de costura (AMARANTE, 2013)</p> <p>Livro composto por 72 páginas, com 50 poemas, de linguagem cotidiana, e metáforas familiares complexas, ilustrações pequenas, com caráter decorativo apenas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar temáticas variadas, possivelmente relacionadas a vivências dos estudantes. - Propiciar maior contato dos estudantes com textos verbais breves, constituídos de linguagem poética e metáforas. 	<p>Quarto encontro, na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleção conjunta de alguns poemas do livro a partir do sumário. - Anotação dos títulos dos poemas na lousa. - Leitura em voz alta pela pesquisadora. - Retomar, em voz alta, trechos dos poemas de acordo com as indicações dos estudantes.
	<ul style="list-style-type: none"> - Levar os estudantes a comentar sentidos para as metáforas presentes nos poemas. - Explorar as metáforas presentes nos poemas abordados. 	<p>Quinto encontro, na biblioteca</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira cantada: “Bate o monjolo no pilão...” (Anexo J), como motivação. - Considerando os poemas do livro, selecionados na aula anterior, passar a caixa e pedir que selecionem trechos que incluam metáforas. - A cada metáfora retirada, motivação de comentários dos estudantes e realização de leitura em voz alta do poema que a contém. - Ao final das leituras, entrega dos poemas fotocopiados, para leitura silenciosa e arquivo.

Fonte: elaborado pela autora.

Voltando aos objetivos estabelecidos para a quarta prática de leitura, é possível observar que se alcançou a relação entre as temáticas e as vivências dos estudantes e um contato um pouco maior com textos verbais breves, embora houvesse ainda muito a se aprimorar e a aprofundar.

Para a quinta prática de leitura, foram previstos os mesmos poemas selecionados em conjunto com os estudantes no quarto encontro – “Lua cheia” e “Lembranças”; “Quarto de costura”; “Aprendendo a viver”; “Marias”; “Visitas”. Desse modo, eles embasaram o recorte de metáforas impressas e colocadas em uma caixa de onde os estudantes retiraram durante a aula para a leitura. A partir dessa dinâmica, eles leram em

voz alta com auxílio, teceram comentários sobre o sentido que poderiam inferir ou situações a relacionar, e a pesquisadora retornou aos poemas, lendo-os em voz alta novamente, situando as metáforas aos contextos previstos pela poeta. Foi realizado, então, um movimento de deslocar e realocar as metáforas e assim foi possível perceber que, a depender dos contextos, as expressões podem apontar para diferentes sentidos.

Os trechos colocados na caixa foram: “deitar e não se levantar”; “dirigir o fogão”; “costurar as palavras”; “coração se aquece”; “a estrela me contou que olhar para cima é bom, o miosótis me contou que olhar para baixo é bonito, o girassol me mostrou como seguir a luz”; “remexer a vida”; “a lua grávida de estrelas no céu”; “a montanha parteja a lua cheia”; “subir a rampa chamada luar”; “abocanhar a luz”; “levar a vida”. Como motivação a uma maior abertura dos estudantes à leitura poética, foi realizada uma dinâmica, com os estudantes dispostos em círculo, na biblioteca da escola.

No momento de iniciar a prática de leitura, os estudantes estavam na sala de aula e a pesquisadora os chamou à biblioteca, o que parece ter gerado certa resistência, principalmente por parte de uma estudante que dizia não se sentir bem no ambiente. No entanto, ela não entrou em detalhes sobre a questão, e por intermédio da professora de uma das turmas, aceitou o convite para participar da prática.

A brincadeira cantada: “Bate o monjolo no pilão...”, foi uma estratégia válida para deixar o grupo mais descontraído e participativo, de modo que os estudantes passavam de um a outro a caixa com trechos dos poemas abordados no encontro anterior. A cada metáfora retirada, ela era lida em voz alta pelo estudante com auxílio de colegas ou de professores e o mesmo inferia um possível sentido à mesma, de modo que outros também participavam tecendo mais comentários, depois a pesquisadora lia em voz alta o poema que a continha e os estudantes comentavam mais detalhes, aproximando o sentido que comentavam *a priori* e o que poderia ser compreendido a partir do poema.

Considerando o momento da leitura das metáforas, os estudantes já estavam mais descontraídos e participativos do que no início, após uma brincadeira cantada proposta pela pesquisadora e realizada em conjunto com os estudantes. Durante a execução da proposta, à medida que iam sorteando e lendo as metáforas, os sentidos eram compartilhados com a mediação da pesquisadora, e muitos estudantes iam comentando suas lembranças e vivências relacionadas às metáforas.

A emoção de uma das participantes tomou destaque diante da expressão “deitar e não se levantar”, que a levou a se lembrar do falecimento do pai, chegando até a chorar ao comentar o que essa metáfora lhe trazia à mente.

A atividade de reflexão sobre expressões presentes nos poemas levou a uma aproximação ao que postula Freire (1984) quanto à consideração de vivências dos estudantes de EJA, pois permitiu que, a partir da exploração da linguagem, fossem comentados aspectos que iam muito além do código escrito ou do sentido literal dos termos. Assim, acionando sentidos individuais para as elaborações citadas, que por vezes se assemelhavam ao sentido presente nos poemas e, em outras ocasiões, foi possível vislumbrar uma ampliação quanto a possibilidades de emprego dos termos, contemplando a polissemia da linguagem, remetendo à subjetividade e às práticas sociais em que se fazem presentes essas elaborações.

Foi bastante válido ter persistido na leitura dos poemas, explorando as elaborações linguísticas neles presentes e, sobretudo, considerando os elementos culturais de que os estudantes já tinham domínio, pois muitos dos trechos traziam analogias empregadas cotidianamente pelos participantes. Ao final das leituras, os alunos receberam os seis poemas fotocopiados, para que pudessem reler silenciosamente e arquivar na “pasta de leitura” individual.

Na quinta prática de leitura, os objetivos principais eram de levar os estudantes a comentar sentidos para as metáforas, relacionando às suas vivências e de explorar as metáforas presentes nos poemas. Eles foram alcançados, e assim indicadas novas “pistas” para uma continuidade à abordagem literária com as turmas envolvidas. A partir da percepção quanto à validade do trabalho mais detido nas metáforas familiares aos estudantes, a pesquisadora buscou, dentre os acervos que estavam sendo explorados nas práticas de linguagem, uma obra que pudesse contemplar os elementos da cultura popular e da aproximação com a oralidade, motivando à participação dos estudantes de maneira a deixá-los mais à vontade em comentar os aspectos das obras apresentadas.

A quarta e a quinta práticas de leitura foram bloqueadas nessa apresentação e na análise inicial de dados, por terem constituído momentos de experimentação quanto ao contato e às impressões dos estudantes diante de metáforas presentes em poemas com temas da vida cotidiana. Esses encontros foram ocasiões em que as metáforas foram postas em movimento e os caminhos para o trabalho com a literatura na EJA Fase I pareceram um pouco mais claros a partir deles.

5.3.3 Conjugando Voz, Escrita e Significado: as Cinco Últimas Práticas de Leitura

Como um terceiro momento, diante dos indícios quanto ao que poderia ser positivo nas práticas de leitura com os estudantes da EJA Fase I, foi atribuída ênfase a textos aproximados à cultura popular oral, vislumbrando que a abordagem pudesse, aos poucos, permitir maior familiaridade com a leitura de obras literárias.

Sob tal perspectiva, foi selecionada a obra do acervo PNBE EJA 2014 “*Cultura da terra*”, de Ricardo Azevedo, que embasou as práticas de leitura do sexto ao nono encontro. Tal escolha decorreu, ainda, do fato de que um tema recorrente nos comentários dos estudantes, desde a primeira prática, ser relativo aos locais de nascimento de cada um, as origens que trazem, e que por vezes foi referenciado nas memórias expressas como comentários aos textos literários a que iam tendo acesso. A partir dessas considerações, surgiu a ideia de explorar a leitura do livro em questão.

A obra de Azevedo é composta por textos em que predominam diferentes gêneros, dentre os quais foram selecionados os de origem popular, que podem ser chamados de “*Quadras populares*”, como exposto pelo autor do livro. As quadrinhas foram selecionadas como motivação à leitura, por trazerem textos curtos, que pudessem ser familiares aos estudantes por sua proximidade com o repertório dos gêneros orais.

O autor organizou, na referida obra, os textos de acordo com regiões do Brasil de onde são originários. Por isso, a abordagem em sala de aula também seguiu tal organização: Sul, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste, Norte. Dessa forma, a primeira região abordada foi o Sul do Brasil, na sexta prática, seguindo a ordem expressa no livro de Ricardo Azevedo.

No tocante à linguagem que se fazia presente nas quadrinhas abordadas, havia traços específicos de cada região. Nesse contexto, antes das leituras a pesquisadora citava o significado de alguns termos que julgava serem pouco conhecidos pelos estudantes e, se restava alguma dúvida, após a leitura os próprios estudantes iam questionando e se realizavam os esclarecimentos quanto ao vocabulário.

Como exemplos das estruturas poéticas citadas, ilustrando a proximidade do universo simbólico com experiências possivelmente vividas pelos estudantes, segue uma das quadrinhas abordadas:

Da parreira nasce a uva,
Da uva faz-se o vinho,
Se teu peito é uma gaiola,

Quero ser teu passarinho.

(AZEVEDO, 2008, p. 12)

A partir do texto da quadrinha, é possível observar que a estruturação textual traz linguagem próxima ao cotidiano, com rimas previsíveis, caracterizando um texto popular condizente aos usos da oralidade.

Para estabelecer um diálogo entre a oralidade e os usos elaborados da escrita poética de autoria, que se aproximam mais do universo letrado do que os versos populares, foram também abordados, a partir do sexto encontro, poemas de autores originários de cada uma das regiões do Brasil. Dessa forma, faz parte da metodologia a leitura em voz alta, pela pesquisadora, de poemas de outros autores²⁸, alguns deles considerados cânones da literatura brasileira.

Quadro 11: Roteiro inicial de mediação do sexto ao décimo encontro.

Obra abordada e formato	Objetivos	Estratégias
<p>- <i>Cultura da terra</i> (AZEVEDO, 2008)</p> <p>O livro é composto por 143 páginas, sendo a apresentação dos textos dividida em cinco partes, de acordo com cada uma das regiões brasileiras. Em sua proposta, são apresentados textos de diferentes gêneros, compondo um conjunto de 60 quadras populares, 15 contos de encantamento, 50 adivinhas, 18 mitos regionais, 25 ditados, e 28 receitas culinárias. O autor organizou a obra indicando que são textos advindos das regiões Sul, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste e Norte.</p> <p>- Quadrinhas coletadas nas cinco regiões do Brasil.</p> <p>- Poemas de autores que sejam originários das cinco regiões brasileiras.</p>	<p>- Contextualizar temáticas e estruturas textuais a serem abordadas, explorando recursos complementares.</p> <p>- Propiciar acesso dos estudantes a textos verbais breves, em estrutura familiar aos estudantes, rimas, caracterizados como quadrinhas populares.</p> <p>- Apresentar, em concomitância à cultura popular, alguns poemas de origem escrita.</p> <p>- Aproximar oralidade e letramento, gradativamente motivando à leitura autônoma.</p>	<p>Sexto ao décimo encontro, na sala de aula</p> <p>- Exploração do mapa do Brasil, dividido em regiões.</p> <p>- Apresentação de vídeo sobre cada região do Brasil (uma por encontro).</p> <p>- Comentários breves sobre o livro a ser abordado e o autor.</p> <p>- Leitura das quadrinhas em voz alta pela pesquisadora.</p> <p>- Compartilhamento de impressões de leitura.</p> <p>- Apresentação oral de breve biografia de cada poeta citado (um por encontro).</p> <p>- Leitura em voz alta de poema.</p> <p>- Compartilhamento de impressões de leitura.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

²⁸ Autores também abordados nas práticas de leitura: Região Sul: Helena Kolody; Região Sudeste: Carlos Drummond de Andrade; Região Centro-Oeste: Cora Coralina; Região Nordeste: João Cabral de Melo Neto; Região Norte: Thiago de Mello.

O sexto encontro foi realizado na sala de aula²⁹ e, como previsto no roteiro, iniciado com a exploração do mapa do Brasil, dividido em regiões, de modo que os estudantes puderam localizar diferentes estados, e comentar sobre eles.

Logo após, a Região Sul do Brasil foi destacada, motivando os estudantes a comentarem o que já sabiam sobre o tema, e com a apresentação de um vídeo, “Região Sul do Brasil³⁰”.

Depois da apreciação coletiva do vídeo, e comentários dos estudantes sobre o que ele trazia de interessante, houve a apresentação dos elementos paratextuais da obra *Cultura da terra*, com ênfase à biografia de Ricardo Azevedo e à estrutura do livro abordado.

A seleção das quadrinhas pode ser justificada por serem textos de origem popular e que poderiam ser familiares aos estudantes, e se realizou a leitura em voz alta pela pesquisadora das 12 quadrinhas (Anexo K) referentes à Região Sul.

Considerando o livro *Cultura da terra*, os textos foram comentados pelos estudantes com maior entusiasmo do que na abordagem dos poemas do livro de Amarante (2013), apresentado na prática anterior. Nesse contexto, uma das quadrinhas que suscitou comentários dos estudantes foi a seguinte:

Menina case comigo,
Que trabalhador eu sou,
Com sol eu não vou à roça,
Com chuva também não vou.
(AZEVEDO, 2008, p. 12).

Os estudantes interagiram com a leitura da pesquisadora, inferindo finais de cada quadrinha, pautados no ritmo e nas possibilidades de rimas, sendo assertivos na maioria de suas colocações, o que gerou entusiasmo, tornando a atividade lúdica.

Alguns dos estudantes, em especial as mulheres mais idosas, demonstravam grande prazer ao completar oralmente as quadrinhas, inferindo rimas, e depois da leitura, explicando o sentido aos demais, pautadas em seus conhecimentos de mundo quanto às

²⁹ É pertinente mencionar que, quanto ao espaço de realização das práticas de leitura, a partir do sexto encontro, foi decidido não utilizar a biblioteca da escola, pois os estudantes indicaram maior conforto na sala de aula.

³⁰ Vídeo Região Sul do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MehsqHWhSuU>.

expressões presentes nos textos, enfatizando a ironia. Foi uma experiência bastante produtiva.

Na sequência, foi comentado que havia também outros autores da Região Sul que produziam textos de elaboração poética, nem sempre tão próximos do universo da oralidade, mais originários da escrita, como a autora selecionada para ser citada nesse encontro, Helena Kolody – nascida na cidade de Cruz Machado, Paraná, no ano de 1912 –, de quem foi apresentada pela pesquisadora uma breve biografia, e lido um de seus poemas, *Sonhar* (Anexo L).

Diante do poema *Sonhar*, apresentado como complemento, os estudantes ficaram em silêncio, e após algum tempo alguns comentaram a questão do sonho. Após a leitura do poema, os estudantes, brevemente, expuseram suas impressões de leitura, em geral dizendo ter gostado, mas mantiveram o foco nas quadrinhas, solicitando, inclusive, que fossem retomadas algumas que mais haviam apreciado.

Na abordagem da obra, a oralidade foi evidenciada como uma das bases do trabalho de práticas de leitura, o que se relaciona às ideias relativas à oralidade/corporalidade, expostas por Belintane (2010), ao sistematizar considerações sobre o trabalho com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propondo textos da cultura popular, como “Adivinhas”, que despertam o interesse desse público. Em se tratando de adultos da EJA, como é o caso, foi feita a opção por iniciar com as “quadrinhas”, por serem aparentemente mais próximas aos seus repertórios da oralidade lúdico-poética de origem.

Em relação às práticas anteriores, um passo importante foi o fato de serem interligados mais explicitamente os universos da oralidade e da escrita, para que a atividade de decodificação não se sobrepusesse à inferência de sentidos. Sob tal perspectiva, foi seguida a mesma metodologia para a prática seguinte, para comprovar ou refutar os progressos indicados a partir deste encontro, focalizando as quadrinhas de outra região do Brasil.

Na sétima prática de leitura, foram abordadas quadrinhas da Região Sudeste, após explorar o mapa do Brasil, situando a região, e apresentar um vídeo³¹ sobre ela. Diante disso, os estudantes fizeram muitos comentários sobre viagens, em especial sobre como ocorria a migração que vivenciaram a bordo do que chamaram de “pau-de-arara”, sem

31 Vídeo Região Sudeste do Brasil, disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=SytRt8zO4JM&ab_channel=LiaAlb.

segurança ou conforto. Nesse contexto, duas estudantes, em especial, rememoraram o percurso, indicando saudade da infância, ao mesmo tempo que alívio por terem superado a condição precária em que viviam na época.

Após a apreciação do vídeo, foi realizada a leitura das quadrinhas em voz alta (Anexo M), pela pesquisadora, com inferência de rimas por parte dos estudantes, seguida de compartilhamento de impressões de leitura. Diante da leitura em voz alta das quadrinhas, assim como ocorrido no encontro anterior, as sete estudantes presentes na ocasião completaram as rimas e compartilharam sentidos após a leitura de cada quadrinha, comentando cada tema abordado, focalizando aspectos lúdicos.

Após a leitura e os comentários quanto às quadrinhas, foi apresentada, oralmente, uma breve biografia do autor Carlos Drummond de Andrade – nascido em Itabira de Mato Dentro, Minas Gerais, em 1902 – e realizada a leitura em voz alta, pela pesquisadora, do poema *Para Sempre* (Anexo N).

Em seguida, houve o compartilhamento de interpretações, com comentários breves da maioria dos estudantes, em tom de saudade de suas mães, mediante o poema de Drummond, tendo se destacado a postura de algumas delas, que se mostraram emocionadas. Assim, foi propiciada uma variação quanto a sentimentos que a leitura pode despertar, com destaque ao início do poema “*Por que Deus permite/ Que as mães vão-se embora?/ Mãe não tem limite/ É tempo sem hora*”.

Diante dos posicionamentos expostos, houve certo silêncio, poucos comentários, um tom de tristeza, o que levou ao indício de que o tema era difícil de ser exposto pelos participantes, talvez por trazer à memória perdas de entes queridos, ou mesmo por despertar a saudade em relação a outras fases de suas vidas.

As considerações sobre esta sétima prática de leitura são breves, pois foi uma continuidade quanto à metodologia abordada no sexto encontro, e os estudantes realizaram também interações e participações próximas nas duas ocasiões, com destaque apenas para a maior participação durante a apreciação do vídeo motivador à abordagem da Região Sudeste, e a emoção que algumas demonstraram diante da audição do poema de Drummond.

Os indícios da sexta prática de leitura, quanto a alcançar maior foco discente na interpretação e inferência quando se parte de textos próximos à oralidade, se confirmou, e foram pensadas estratégias de abordagem para as práticas seguintes. Nesse contexto, foi possível avançar um pouco na apresentação da escrita concomitante à audição da leitura.

Na oitava prática de leitura realizada pela pesquisadora com os estudantes da EJA Fase I, o livro de Ricardo Azevedo foi novamente abordado, contemplando quadrinhas referentes à Região Centro-oeste do Brasil.

O oitavo encontro foi iniciado com a exploração do mapa do Brasil, depois um vídeo³², e ocorreram vários comentários por parte dos estudantes, de apreciação das imagens apresentadas no vídeo. Após a apresentação do vídeo, foi feita a entrega de folha, aos estudantes, com as quadrinhas digitadas (letra caixa alta), para acompanharem a leitura, com a intenção de que pudessem fazer a leitura silenciosa quando a pesquisadora estivesse lendo-as em voz alta.

Um fato que surpreendeu foi que os estudantes se mostraram motivados a realizar, em conjunto com a pesquisadora, a leitura coletiva, em voz alta, – em coro – das quadrinhas (Anexo O). Esse momento foi bastante significativo, pois tornou a atividade mais lúdica e a participação mais ativa, demonstrando que os estudantes estavam mais abertos ao formato das práticas de leitura e que poderiam evoluir para novas tentativas de aproximação entre a oralidade e a escrita.

Nesse momento de leitura em coro foi possível, pela primeira vez, ouvir as vozes dos estudantes lendo, sem que fosse leitura somente de palavras desconexas, como ocorria nas propostas observadas em sala de aula, anteriormente às práticas de leitura realizadas pela pesquisadora.

Avançar para essa materialidade da leitura, realizada pelos estudantes, foi algo muito significativo, pois, na ocasião, as amarras foram abandonadas e ocorreu a leitura coletiva em voz alta. De acordo com as expressões que os estudantes apresentaram, é possível apontar que reconheceram suas vozes participando da leitura de textos significativos, demonstrando prazer. Essa postura foi percebida em especial por parte das mulheres mais idosas, que declaravam, no decorrer das entrevistas, muitas dificuldades relacionadas à leitura, até mesmo em sua instância de decodificação.

Sob essa perspectiva, o compartilhamento ocorreu tanto em relação à realização da leitura, quanto à expressão das interpretações, de maneira que todos, independentemente do grau de familiaridade com a prática leitora, puderam pertencer à atividade proposta, envolvidos na trama da rede que a literatura compõe, em uma forma

³² Vídeo Região Centro-Oeste do Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9t6WEuNgonk>.

de abertura às práticas letradas, uma instância literária do letramento³³, tendo-se a intersubjetividade como foco.

Na ocasião, realizou-se ainda, após comentários sobre as quadrinhas lidas, a apresentação de uma breve biografia de Cora Coralina, autora originária da Região Centro-Oeste, nascida na Cidade de Goiás, antiga capital do estado de Goiás, em 1889, e foi realizada, também, a leitura em voz alta, pela pesquisadora, do poema *Oração do milho*, já conhecido pelos estudantes, segundo eles, de apresentações que já tinham presenciado em outra escola, em um evento realizado pelos professores, e pela leitura da pesquisadora há alguns encontros.

Mediante a abordagem do poema de Coralina, foi observado que a distância entre as quadrinhas e o poema, considerado de linguagem mais próxima às práticas letradas, não foi tão grande como havia ocorrido nas duas experiências anteriores, talvez pelo tom de simplicidade empregado pela autora, ou pelo nível de familiaridade dos estudantes com a obra.

Os estudantes apreciaram as construções poéticas que a autora expôs nos trechos abordados do poema *Oração do milho* (Anexo C), em especial pelo fato de que a pesquisadora tinha mencionado que um dos aspectos presentes na biografia de Cora Coralina foi de que ela estudou apenas por um curto período de tempo.

As principais considerações sobre esta oitava prática de leitura são quanto à comprovação de que a proximidade entre elementos da cultura oral e a familiaridade com a escrita podem ser motivadas gradativamente, a partir de abertura e motivação à participação dos estudantes, e de que partir de textos breves e com linguagem próxima ao cotidiano, pode ser uma estratégia válida para que a leitura significativa tenha sua voz fortalecida dentre as propostas didáticas de que se podem lançar mão na EJA Fase I.

A partir desses indícios, inferidos na oitava prática de leitura, foram continuadas as estratégias de abordagem para as práticas seguintes. Assim, na mediação de leitura do nono encontro, como nos demais, a pesquisadora iniciou sua abordagem com uma conversa informal quanto à região do Brasil a ser enfatizada, demonstrando o mapa e os

³³ Embora a proposta de Letramento Literário (COSSON, 2012), citado na Introdução desta tese, também motive a momentos de interação pautados na leitura, nesta pesquisa, o foco está na subjetividade e na intersubjetividade como centrais, por isso o referencial teórico aprofundado no segundo capítulo e utilizado nas análises não inclui essa e outras referências ao termo e a tal metodologia.

estados nela presentes, e exibiu um vídeo ³⁴com imagens, canções e descrições relacionadas.

Após o vídeo e os comentários dos estudantes sobre o que conheciam da Região Nordeste, com ênfase no fato de que havia estudantes presentes que se declararam originárias daquela região, foram entregues folhas com as quadrinhas (Anexo P) digitadas em letra caixa alta, para leitura. Como havia ocorrido no encontro anterior a leitura em coro, esta prática foi motivada, e assim se realizou a leitura coletiva, em voz alta (coro), das quadrinhas. Uma das quadrinhas abordadas que teve aspecto lúdico na recepção dos estudantes foi a seguinte:

Eu sou um cabra perigoso
Quando pego a perigar
Mato assim sem fazer sangue
Engulo sem mastigar.
(AZEVEDO, 2008, p. 91).

Em especial as participantes mais idosas que estavam presentes, demonstraram grande interesse em inferir as rimas e, assim, participaram ativamente do compartilhamento da leitura em si, quanto de suas interpretações.

Foi apresentada brevemente a biografia de João Cabral de Melo Neto, poeta originário da Região Nordeste³⁵ do Brasil considerado entre os grandes autores brasileiros. Logo após, a pesquisadora leu o poema *Tecendo a manhã* (Anexo Q), de João Cabral de Melo Neto, tendo surgido vários comentários, com destaque a uma consideração de que o galo pode ser considerado o “relógio dos pobres”. Foi interessante porque o poema que seria lido na sequência tinha o título “O relógio” (Anexo Q), do qual foi citada apenas uma parte, por ser um texto longo.

A partir da metáfora inferida por uma estudante, comparando o galo ao relógio, pode ser observada certa intertextualidade como previsão de leitura estabelecida autonomamente, e isso comprova o indício de que a familiaridade com a leitura literária, ainda que em uma instância elementar, pode ampliar a proximidade com o universo

³⁴ Vídeo Região Nordeste do Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=taxH3GE0NBw>.

³⁵ Patativa do Assaré é outro poeta bastante reconhecido da Região Nordeste, que pode ser citado em outras práticas de leitura que se constituam em propostas como as aqui expostas, em especial para ser ressaltado o caráter regional e coloquial que a linguagem pode retratar, o que não era objetivo no momento da prática apresentada.

lúdico-poético, fazendo aflorar a criatividade dos estudantes, ou dando-lhes maior segurança em compartilhar suas interpretações.

O nono encontro de mediação de leitura na EJA foi, portanto, momento de confirmar hipóteses que foram sendo levantadas no decorrer da pesquisa, e de consolidar algumas estratégias a serem continuadas na abordagem da literatura, como um caminho inicial de acesso efetivo aos bens culturais relacionados à arte da palavra.

Nessa perspectiva, ocorreu o décimo e último encontro de mediação de leitura. Na ocasião, após exploração do mapa do Brasil, foi exibido um vídeo³⁶ e logo após a estrutura da quadrinha foi lembrada, com auxílio de uma estudante: “cada linha é um verso, e tem quatro, na quadrinha”.

A participação da estudante demonstrou que aos poucos a familiaridade com a estrutura dos textos abordados ia se intensificando, sem que, para isso, tenham sido necessárias perguntas escritas com foco no formato do gênero.

Após a entrega de folha com as quadrinhas (Anexo R) digitadas, durante a leitura em coro, foi observado diante dos regionalismos, alguns estudantes não davam continuidade à leitura. Após a definição desses termos, retomavam a leitura, e o desempenho melhorava.

Segue um exemplo de quadrinha com regionalismo:

La-lá um passo pra lá,
Li-li um passo pra aqui,
Dancemos todos em roda,
Tecendo o **tipiti**³⁷.
(AZEVEDO, 2008, p. 121).

Na leitura de outras quadrinhas foram percebidas, também, pausas ou poucos comentários ao final de sua leitura, mesmo não se tratando, necessariamente, de regionalismos, mas de linguagem que se aproximava mais de usos letrados para alcance da métrica poética. Diante dos silêncios, cada sentido era enfatizado e comentado.

Segue um exemplo de quadrinha que despertou uma das rupturas:

Tenho cá por dentro um bicho,

³⁶ Vídeo sobre a Região Norte do Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lp3qhX5Mi>.

³⁷ Segundo a definição presente no livro, tipiti é um cesto redondo de palha.

Que me rói constante o peito.
Quanto mais afago o bicho,
Mais o bicho faz efeito.
(AZEVEDO, 2008, p. 120).

A expressão “afago o bicho” aparentemente não havia sido compreendida por uma das estudantes, que se manifestou quanto a isso, levando as demais a compartilhar sentidos e explicar para a colega que se tratava de “dar carinho”, e que o bicho poderia ser um sentimento.

A pesquisadora percebeu, ainda, que as vozes estavam mais fortes nessa leitura coletiva, do que nos dias anteriores. Diante desse fato, solicitou que, nas leituras de algumas das quadrinhas, o grupo de leitores se dividisse, de modo que estudantes que estavam no lado direito liam dois versos das quadrinhas, e estudantes do lado esquerdo liam os dois últimos. Foi possível perceber que essa estratégia ampliou a ludicidade, elemento que figura entre as possibilidades languageiras e na leitura quando entendida como ato de interação. Assim, na sequência, a leitura coletiva foi retomada, continuou sendo forte e com inferência das rimas finais das quadrinhas.

Na busca de poetas da Região Norte do Brasil, foi difícil encontrar um autor que fosse descrito como originário da região, sendo um dos poucos, o poeta Thiago de Mello, cuja bibliografia foi brevemente apresentada, com ênfase no fato de ser um autor originário da região Norte do Brasil, nascido no estado do Amazonas, em 1926.

Na sequência, foram apresentados pela pesquisadora, dois poemas de Thiago de Mello. Os dois poemas foram *O pão de cada dia* e *Quando a verdade for flama* (Anexo S). O primeiro poema de Thiago de Mello teve participação dos estudantes na leitura coletiva, mas o segundo foi considerado longo, de modo que a leitura coletiva ficou cansativa e difícil para os estudantes de EJA Fase I.

Os estudantes presentes fizeram inferências interessantes sobre os dois poemas, com destaque à participação de uma estudante que colocaria a palavra “geração”, em lugar de “mão”, ao final desse poema.

Ao final da presente prática, a pesquisadora questionou os estudantes sobre poemas que haviam apreciado e, diante disso, citaram muitas das quadrinhas, explorando o humor presente nos textos. Assim, retomada a leitura de alguns textos, houve entusiasmo entre os discentes.

A partir das citações e dos comentários dos estudantes, ficou evidente que o viés lúdico dos poemas populares interessa muito aos estudantes de EJA no trabalho inicial com a literatura. No entanto, é importante que sejam apresentadas diferentes elaborações linguísticas, em construções textuais diversas.

Como principais considerações a serem elencadas quanto à décima prática de leitura, é possível apontar que os aspectos da linguagem quanto à ludicidade, à conclamação de participação cidadã, à afetividade que se expressa em palavras, e outras nuances, puderam ser percebidas e inferidas pelos participantes nos momentos de compartilhamento, e diante de cada um desses indícios, é possível estabelecer estratégias didáticas significativas para a abordagem de textos e a motivação de que os estudantes interajam cada vez com maior autonomia com os textos em si e com os demais leitores, a partir do exercício, mesmo, da leitura, como materialidade que inclui diversos aspectos e tem a voz, a escrita e o significado como recursos essenciais.

Sobre o planejamento das práticas no geral, é importante enfatizar que houve certa dificuldade em selecionar os poemas que foram levados em concomitância com as quadrinhas. Nesse contexto, em práticas futuras, talvez fosse interessante ler poemas com nuance também lúdica, independente das regiões de que se originassem os autores.

Ao final das práticas de leitura, os participantes, em especial as estudantes que tinham sido entrevistadas, apresentavam maior abertura à presença da pesquisadora na sala de aula, e participavam com maior naturalidade das atividades por ela propostas, por vezes, tendo-a como uma interlocutora, alguém a se compartilhar, sobre interesse por livros e por leitura.

Diante dos dados sobre as cinco últimas práticas de leitura realizadas pela pesquisadora na EJA Fase I, é possível apontar que os objetivos estabelecidos foram alcançados, de modo que a contextualização de temáticas e estruturas textuais, a exploração de recursos complementares, enriquecendo as propostas, o acesso a textos verbais poéticos breves e a aproximação entre oralidade e letramento, foram motivações para que, aos poucos, se incentivasse maior interesse e, em alguns casos, segurança em relação à leitura autônoma.

Considerando, portanto, a mediação de leitura como estratégia válida para o trabalho literário na EJA Fase I, o compartilhamento de leitura é elemento a ser promovido na escola, visando ao protagonismo do estudante em expor suas opiniões, exercer sua criatividade e ampliar sua gama de leituras possíveis, com base tanto nos saberes prévios, quanto na instrumentalização que o domínio da leitura e da escrita pode

propiciar. Nessa perspectiva, o estudante, enquanto leitor, terá suas “leituras” valorizadas, e poderá, inclusive, negociar os sentidos, evocando sua subjetividade, assim fortalecendo vínculos, tanto com a escrita como com seu grupo de convívio na escola, que se estabelecem e se ampliam a partir da linguagem e de outros aspectos culturais.

Portanto, um primeiro contato adequadamente mediado com obras literárias, pode ser caminho para que os itinerários de aprendizagem se delineiem e se efetivem, em um trabalho de mediação pautado em livros literários que, aos poucos, podem passar a ser vistos, também, como ponte entre o conhecimento de mundo e novos saberes. Para muitos estudantes, que têm no livro um fator de opressão diante das humilhações pelas quais já passaram, isso seria uma reinscrição do significado desse bem cultural, outras formas de encararem sentimentos e até mesmo as impressões diante dos livros.

Após a décima prática com os estudantes de EJA Fase I, as atividades letivas de 2018 já estavam sendo finalizadas, de modo que o último encontro foi breve, no dia da confraternização de fim de ano das turmas, em que a pesquisadora esteve presente para agradecer, e reiterar que no ano de 2019 retornaria à escola para apresentar a forma que sistematizou os dados coletados, e permitir a apreciação dos envolvidos, considerando possíveis edições necessárias.

5.4 RETORNO AO CAMPO

No decorrer do ano de 2019, os dados foram organizados e foi iniciada a análise, e em meados de novembro ocorreu o retorno ao campo de pesquisa. Como já havia passado aproximadamente doze meses depois da finalização da coleta de dados, o cenário era diferente, pois havia menos estudantes. Na ocasião, a professora presente informou que os professores que atuavam em 2018 na escola pediram remoção para voltarem a atuar durante o dia, e que, do início do ano até o mês de agosto, outra docente lecionou para a EJA da escola, mas que, devido a um problema de saúde, fora afastada.

A nova professora, que não havia participado da pesquisa inicialmente, compartilhou, ainda, outras informações, sobre seu vínculo com a prefeitura de Londrina, que era temporário em decorrência da participação em um teste seletivo, e que, devido às trocas de professores, muitos estudantes de EJA abandonaram os estudos, restando apenas quatro alunas assíduas.

Quanto à presença de livros na sala de EJA, a professora declarou desconhecer qualquer caixa destinada à EJA, comentando que havia disponível a ela apenas algumas

caixas de livros para as crianças, que às vezes tomava emprestado para procurar algo e adaptar aos estudantes de EJA.

As quatro estudantes que permaneciam frequentando participaram da pesquisa em 2018, no entanto uma delas não concedeu entrevista, por estar ausente durante a coleta de dados. Das quatro estudantes assíduas, a professora explicou que uma não estava mais frequentando há mais ou menos uma semana, e que tinha avisado que, devido a uma reforma que iria realizar em sua casa, só retornaria no próximo ano letivo. Foi possível conversar com três estudantes das que estavam presentes na ocasião, retomando aspectos relacionados aos dados coletados.

Bárbara (E7) estava resfriada e com crises de asma na ocasião do retorno ao campo. Mesmo assim se prontificou a conversar individualmente com a pesquisadora. Ao ouvir a gravação realizada um ano antes, comentou que estava com 77 anos, retomou elementos sobre o *bullying* que sofreu, e declarou que em sua aprendizagem da escrita já evoluiu, conseguindo “juntar as letras”, reiterando que estuda para “fazer bem à memória” e para conseguir ler a bíblia. Citou ainda o fato de ter, agora, dois bisnetos e que as esposas de dois de seus netos estão grávidas. Quanto aos livros que havia na sala de aula no ano anterior, acondicionados em uma caixa em cima do armário da professora da primeira etapa, Bárbara (E7) comentou que foi feita uma limpeza na sala de aula e que agora ela não sabe onde colocaram os livros.

Outra estudante presente era Cleide (E3). Assim que viu a pesquisadora, comentou a demora em retornar, indicando ter apreciado a participação na pesquisa. Em contato individual com a estudante, foi possível reproduzir o áudio da entrevista concedida por ela, pausando-o sempre que ela manifestava algum comentário, e anotando as considerações que foi fazendo.

No decorrer do reencontro, realizado aproximadamente um ano após a coleta de dados, Cleide (E3) comentou que estava com 66 anos, vinha lendo pouco, ainda não havia escrito uma carta, como havia indicado (implicitamente), na entrevista concedida, ter o desejo, mas pontuou que estava conseguindo escrever mais e construir pequenos textos. Afirmou usar a leitura e a escrita em seu cotidiano, lendo a bíblia, e partes de jornais como reportagens e notícias.

Um fato citado pela participante foi relativo a, no período posterior à entrevista concedida à pesquisadora, ter realizado a tão almejada leitura em voz alta em uma reunião da igreja, declarando ter se sentido muito bem, e que alguns colegas (que também eram participantes da pesquisa) estavam presentes e elogiaram muito seu desempenho.

Cleide (E3) apresentou uma queixa quanto ao que ocorreu com a EJA da escola, pois ficou apenas uma professora com todos os estudantes no início do ano, e aparentemente ela estava passando por problemas emocionais, o que não permitiu uma prática contínua como a que vinha sendo realizada no ano anterior.

Alguns comentários da estudante foram também significativos. Ouvindo a entrevista que havia sido gravada, a participante voltou a comentar as leituras que realiza, citando a bíblia como o material que mais acessa, por “querer conhecer mais de Deus”. Em outro comentário, Cleide (E3) se reportou ao livro que tratava do milho (Poema do Milho), por ter trabalhado desde os doze anos plantando e colhendo com sua família, em uma região do Paraná em que “a terra era boa”. O último comentário foi de que tal vivência foi muito boa, apesar de cansativa.

Os depoimentos indicam que, mesmo um ano depois da abordagem literária realizada pela pesquisadora, a estudante ainda se lembrava da obra comentada, por remeter a vivências de sua infância, que tocam seus afetos. Embora não tenha sido possível conversar com as demais estudantes, por não estarem frequentando assiduamente a EJA no período de retorno ao campo de pesquisa, a estudante Cleide (E3) demonstrou apreciação pelos dados relativos à sua entrevista e não indicou necessidade de edição. Além disso, seus comentários levam a uma percepção de que a iniciativa de mediação de leitura empreendida pela pesquisadora, embora tenha sido breve e se configurado apenas como pequena amostra do que se pode realizar em torno do compartilhamento de leitura, legou boas lembranças e motivações para uma continuidade da relação entre vivências e leituras, bem como para a superação de desafios relacionados ao ato de ler, como a leitura em voz alta se apresentava para essa estudante.

As duas estudantes que participaram das entrevistas iniciais e depois estiveram presentes no retorno, não indicaram necessidade de edição quanto à entrevista anteriormente realizada, tendo apreciado a forma como a pesquisadora retratou seus depoimentos na pesquisa, ao transcrevê-los.

Considera-se que as estudantes presentes na ocasião do retorno ao campo, indicam implicitamente uma permanência quanto à necessidade de reinscrição para com obras literárias, para que se possa vislumbrar uma concepção de livros enquanto bens culturais, a leitura como prática cultural, social e subjetiva, e a escola enquanto instituição democrática e emancipatória.

Enfatiza-se o fato de estarem presentes somente três estudantes na ocasião do retorno ao campo, e que apenas uma das turmas do ano anterior continuasse aberta, bem

como o fato de que as mudanças constantes de professores foram fatores de desestímulo aos estudantes. Assim, destaca-se que, diante das interdições que já expunham, advindas de setores como família, vida social, entre outras, a própria política pública de EJA não conseguir motivar os educandos à continuidade dos estudos, o que pode ser encarado como um fator de desvalorização de diminuição da modalidade frente às demais propostas educacionais.

Ainda que o retorno tenha indicado problemas graves quanto às formas de oferta de EJA na esfera pública, defende-se que a mediação de leitura, quando continuamente incluída nas concepções e práticas diárias dos professores regentes, tende a um potencial ampliado, assim os estudantes poderiam ter outros interlocutores entre o próprio grupo escolar, para falarem de livros e de leitura, em um ensino mais significativo. Verificou-se, no retorno ao campo, que mesmo diante da falta de condições de um trabalho docente contínuo e de qualidade, alguns vestígios da mediação leitora permaneceram, como no caso de Cleide (E3), que ainda se reportava à pesquisadora como sua interlocutora de leitura e para quem teve prazer em expor as novas conquistas.

6 ENSINO DE LEITURA NA EJA FASE I: DESAFIO INTERSUBJETIVO

A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis. (COMPAGNON, 2010, p. 52).

A aprendizagem ocorre em diversos espaços, envolvendo meios para além do ambiente escolar. Por isso a importância quanto à valorização de saberes relacionados a diferentes esferas sociais e da conscientização quanto à necessidade de aproximação entre os letramentos e o ensino preconizado na escola. Assim, o “mundo” do estudante poderá ser considerado, efetivando-se o diálogo entre os diversos atores que interagem no processo de ensino e aprendizagem.

A escola pode atuar como instituição que propicia uma ponte entre os saberes empíricos e o conhecimento simbólico, relacionados às práticas pautadas na linguagem verbal escrita. A leitura, portanto, figura como uma habilidade a ser aprimorada, como um meio de ampliação de saberes culturais, sociais e subjetivos e, em especial, como forma de interação. Como defendido por Lima e Netzel (2018, p. 169), na interação com o texto escrito, a subjetividade é elemento constituinte, pois “a identidade dos próprios leitores entra em jogo, de modo que a experiência de ler pode estar relacionada a diferentes desejos, realizações e alternativas”, evidenciando, inclusive, possibilidades de transformações reais ou simbólicas em diferentes campos da vida.

Em uma sala de aula de jovens e adultos são muitas as diferenças que podem existir nas formas de interpretação dos elementos verbais e não verbais, pois as bagagens culturais são diversas. Por isso a importância de que as subjetividades, as formas de interação com a realidade e com os bens culturais, sejam consideradas como pontos de partida no ensino de leitura. Logo, sob tal perspectiva, para que o potencial da leitura se efetive, são necessárias mais que estratégias de ensino que considerem saberes instrumentais prévios e currículo, de modo que a abertura à subjetividade do estudante constitua elemento determinante nos rumos da abordagem didática, visando, inclusive, à formação de leitores desde os níveis iniciais. Formar leitores, portanto, é um desafio não somente para os indivíduos, mas para a instituição escolar em sua essência.

O presente capítulo é espaço de cruzamento de dados das observações, das entrevistas e das práticas de leitura realizadas no âmbito desta pesquisa, para relacioná-

los às teorias abordadas, refletindo sobre as possibilidades de leitura na modalidade de EJA em sua fase inicial, e discutindo tópicos relacionados às perguntas de pesquisa.

6.1 LENDO E RELENDO AS PALAVRAMUNDO

A linguagem subsidia práticas singulares dos indivíduos. Assim, cada um apresenta uma particular apreensão da realidade e características peculiares que incidem sobre a interpretação de textos dos mais diversos gêneros. Sob essa concepção, a leitura se constitui sempre como processo complexo, composto de diversas instâncias humanas e mediado pela convivência entre indivíduos e suas experiências culturais, sociais e subjetivas.

O ato de ler, entendido como forma de compreensão e de expressão do indivíduo frente a todas as formas de linguagem e às diversas esferas de comunicação humana, tem formatos específicos para a interação em diferentes situações. A subjetividade é o que determina as singularidades de cada indivíduo e, entre elas, as peculiaridades interpretativas que se revelam diante do texto.

As colocações freirianas, corroborando as ideias quanto à singularidade em interface com a realidade social, despertam atenção para a importância de se considerar, nos meios escolares, os saberes culturais das pessoas, de modo a serem construídas “pontes” entre esses saberes e os conhecimentos curriculares. Entre as considerações de Freire, há a defesa de que a alfabetização de adultos se aprimora quando o processo inicial é baseado no cotidiano do aprendiz, e de que, por meio da reflexão sobre as práticas sociais, a criticidade pode ser ampliada, defendendo uma concepção dialética entre os elementos da realidade, composta por diferentes pontos de vista e por diferentes experiências de vida.

A fala e a escrita, como meios de interação, permitem manifestações linguísticas que pautam costumes, tradições, ensino, relações de trabalho, economia, ciências, política etc. Na EJA, diante dos diversos saberes que os estudantes já trazem em relação às suas culturas de origem e práticas sociais de que já participam, a oralidade pode ser um caminho de sistematização de conhecimentos, vislumbrando que os estudantes possam vir a realizar a leitura do texto escrito, a partir da percepção e do emprego da leitura verbal como uma das formas de interação perante o mundo.

Pode ser enfatizado, ao contrário do que os discursos discriminatórios propagam, que nas sociedades urbanas contemporâneas não há grau zero de letramento, pois todos

os indivíduos participam de práticas que envolvem a escrita, como a utilização de meios coletivos de transporte, a participação em eventos midiáticos ou religiosos, a organização do trabalho e da vida em sociedade. Nesse sentido, há distinção entre letramento *autônomo*, em que a interpretação é considerada independente do contexto, e letramento *ideológico*, relacionado ao valor das práticas de letramento em culturas específicas, levando em consideração, também, a oralidade perpassada pela escrita (STREET, 2014, *apud* BATISTA, CAMPOS ALMEIDA; NETZEL, 2019).

Como aponta Rojo (2009), nessa perspectiva, a postura ética, crítica e democrática do estudante é valorizada, levando ao indício de que, aplicada ao ensino, tal concepção dialoga com os estudos relacionados à subjetividade leitora, em que o indivíduo, a partir da leitura do mundo e da leitura da palavra amplia suas condições de atuar em práticas e eventos em que o letramento seja uma das dimensões, ao lado das práticas orais.

Oralidade e letramento podem estar, portanto, conjugados no cotidiano social de modo que, no ensino de leitura, o ato de partir do oral considera as relações entre saberes prévios e novos conhecimentos, o que influencia a consolidação da aprendizagem. Na prática, essa seria uma forma de valorizar aquilo que a pessoa já sabe, propiciando a manifestação de afeto, e assim aproximando o indivíduo, tanto dos objetos culturais quanto do próprio mediador, que, diversamente daquele que se posiciona como detentor de todo o saber, estará sinalizando que domina alguns saberes letrados, mas que os do estudante também são valiosos.

Sob tal perspectiva, a escola estaria proporcionando uma ampliação de leituras a partir de acesso efetivo a bens culturais diversos e uma mediação em que o professor assume posição horizontal, ao lado do estudante. Esse professor, como pessoa mais “experiente” no que se refere ao mundo letrado, estará pautando sua prática no oral e no escrito, modalidades que não se opõem, sendo complementares, para “emprestar a voz” aos livros, possibilitando a mediação de leitura (PETIT, 2010).

Em contato com a leitura efetiva, por meio do diálogo, podem ser proporcionadas, ao estudante, descobertas de relações entre a linguagem e diferentes temas, aproximando os saberes de mundo e as formas simbólicas do universo da escrita. Essas são prerrogativas para a ampliação de instrumentos de que o indivíduo dispõe para se relacionar com a cultura, consigo mesmo e com os demais seres.

Tais possibilidades podem se efetivar quando a mediação de leitura compõe um movimento que ultrapassa as formas utilitárias da escrita, partindo do que é próximo ao indivíduo até o contato com outras formas de expressão, que tenham a escrita como

elemento constituinte. Em contraposição, se o foco recai em atividades mecânicas com a representação escrita, o ensino de leitura tenderá ao esvaziamento.

Como apontado por Lima e Netzel (2018, p. 168), em busca de motivar à aprendizagem do sistema de escrita, práticas de mediação de leitura literária podem, na EJA, permitir expansão das condições de letramento, pois favorecem o acesso a bens culturais, como livros que não estão totalmente disponíveis aos indivíduos não alfabetizados. Nesse processo, conhecendo algumas peculiaridades do segmento, será possível planejar as ações de seleção, de exploração de recursos artísticos múltiplos e de motivação para propiciar o diálogo e a participação subjetiva dos estudantes.

Cabe reiterar que a leitura é considerada como um ato de interação entre o sujeito e um objeto com o qual estabelece uma relação afetiva, de modo a desejá-lo, interessar-se por ele. Essa compreensão inclui os saberes de mundo do leitor, o contexto em que a mediação ocorre e a relação com o que se apresenta na superfície textual. Assim, o leitor, como elemento ativo, no momento da leitura “cria” em conjunto com o texto e o autor, de maneira que sua subjetividade é determinante para seu posicionamento interpretativo.

Em uma interface entre leitura de mundo e leitura da palavra, pode ser inferida a *palavramundo*, e se dar destaque à importância da consciência crítica sobre as possibilidades de vivências e de atuações singulares. Nesse sentido, as propostas didáticas necessitam ser pautadas a partir dos indícios apontados durante o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que sejam “relidas” as colocações dos estudantes e as situações de aprendizagem para fortalecer a prática de ensino na perspectiva de um compartilhamento efetivo.

A partir de apontamentos como os expostos, é que se organizaram as iniciativas de investigação desta tese, com a leitura considerada como foco, pautando reflexões quanto a elementos envolvidos no ensino de leitura na EJA Fase I. No presente tópico, há intenção de discutir elementos relacionados a concepções, recursos e propostas presentes no segmento, bem como de vislumbrar outras possibilidades.

6.1.1 Acessos Limitados: Prioridades e Utilidades

Embora a EJA seja uma das modalidades da Educação Básica, reconhecida no texto da LDBEN (BRASIL, 1996), ao menos no tocante a recursos para trabalho literário, recebe menos atenção, como se evidenciou no terceiro capítulo desta tese, ao serem retratadas adaptações e discontinuidades em políticas de incentivo à leitura, e no quinto

capítulo, na ocasião de retorno ao campo em que foram relatadas trocas constantes de professores e diminuição do número de turmas. Neste subtópico é abordada a interface entre as etapas da pesquisa, focalizando evidências de outras formas de apagamento impostas aos estudantes, observadas no decorrer da coleta em campo e dados das observações, das entrevistas e das práticas de leitura.

A pesquisa de campo, como uma das etapas do presente estudo, possibilitou que se conhecesse mais de perto a modalidade da EJA em sua Fase I, as práticas presentes no segmento, as propostas docentes, as demandas leitoras, e que ainda se testassem possibilidades para uma abordagem inicial de obras literárias com estudantes.

Os dados das observações apontaram que na prática da EJA Fase I, tanto de primeira quanto de segunda etapa, as atividades que se aproximavam do ensino da leitura eram baseadas em estudo isolado das unidades que compõem o código escrito. Assim, demonstraram priorizar a apreensão grafema-fonema que é um dos tópicos iniciais da aquisição da linguagem escrita, procurando contextualizar com usos da linguagem no meio social, mas sem ultrapassar a esfera imediata.

Os estudantes eram, então, motivados a serem decodificadores da letra, sem que a criatividade ou a criticidade fossem protagonizadas. Para “enlaçar o leitor” (PASTORELLO, 2015, p. 62-63), no entanto, é preciso ir além de atividades em que o ato de ler seja concebido como mera prática de decodificação, de modo a se propor práticas para além de interpretações predeterminadas.

Embora seja comum que o leitor seja visto como decodificador da letra (MARTINS, 1994), como já exposto, é possível defender a necessidade, em especial no caso da EJA, de que uma aproximação com temas permita relacionar as leituras de mundo, incluindo a abordagem de textos que ultrapassem o caráter informativo.

As entrevistas com os professores³⁸ comprovaram que o foco principal que buscavam atribuir às suas propostas era realmente o de instrumentalizar os estudantes para a leitura em uma perspectiva de atuação nas vivências de que já participavam, pautados na decodificação e estudo do código escrito, abordando predominantemente gêneros do cotidiano social. Indicaram, ainda, conceberem Freire limitando-o ao método da palavra geradora (referente à formação de palavras), e que se apresentavam

³⁸ O perfil dos docentes foi citado no capítulo anterior, tratando-se de uma professora de primeira etapa da EJA e um professor, que lecionava na segunda etapa.

desmotivados, desanimados ou conformados sob a concepção de que os estudantes tinham dificuldades intransponíveis com a leitura.

As indicações dos professores levaram, ainda, à observação de que, por vezes, não tinham segurança ou convicção quanto a possibilidades de formar leitores no segmento da EJA Fase I, visto que o conhecimento da língua escrita era um grande desafio, ampliado por outros, como a rotina dos estudantes e as dificuldades de aprendizagem.

Pode ser reiterado que, longe da pretensão de culpabilizar os docentes quanto às angústias que apresentavam, o presente estudo procurou manter o foco nas evidências apresentadas, propondo reflexões sobre os dados, no intuito de colaborar com o ensino de leitura na EJA Fase I.

Quanto às tentativas que os docentes empreendiam no ensino de leitura, foram evidenciadas nos dados, tanto em suas falas quanto nas observações realizadas pela pesquisadora, propostas voltadas ao treino da leitura de palavras, de frases ou de pequenos textos, que, em algumas ocasiões, faziam referência a gêneros presentes no cotidiano social, mas sem que a interpretação, os saberes vivenciais e o compartilhamento fossem focalizados.

Os docentes demonstraram, ainda, preocupação em atender aos anseios dos estudantes quanto à presença do registro escrito nas propostas de sala de aula. Tal atitude esteve presente, sobretudo, ao solicitarem à pesquisadora, mediante o acompanhamento que faziam sobre seus roteiros, que levasse sempre algo que os alunos pudessem preencher durante as práticas de leitura. Dessa forma, evidenciaram valorizar o escrito sobreposto ao oral ou mesmo a prática da escrita em detrimento da leitura.

Assim, o plano original desta pesquisa, em que se pretendia focalizar apenas a oralidade e a leitura, foi acrescido de detalhes relacionando as práticas ao registro escrito, como as iniciativas de montar pasta de leitura para os alunos e a sacola de leitura.

Na mesma perspectiva, as entrevistas com as³⁹ estudantes reiteraram a tendência a valorizar mais o registro escrito do que a leitura e a oralidade. Dados que podem comprovar tal posicionamento se evidenciaram sobretudo ao atribuírem grande valor às práticas escritas, bem como por permitirem apagamentos relacionados a suas bagagens culturais compostas de conhecimentos que não os escolares, assim como os operados pela convivência social.

³⁹ Embora tenha ocorrido a participação de estudantes do sexo masculino nas observações em sala e nas práticas de leitura, por não estarem presentes na maioria das ocasiões, não foi possível entrevistá-los. Assim, participaram das entrevistas somente as dez estudantes citadas no capítulo anterior.

Vale ressaltar que, diante da postura dos alunos e professores, mais voltada ao registro do que à leitura, foi evidenciado que a implementação do trabalho em um viés subjetivo, de formação leitora, em que se aproxime a literatura à EJA, passa por vários obstáculos, o que indica a necessidade de trabalhos que retratem a importância da oralidade e da leitura.

Os apontamentos dos docentes e dos estudantes levaram, ainda, à constatação de que a autonomia discente era pouco incentivada na questão da leitura, visto que os professores procuravam corresponder àquilo de que seu público, mesmo pouco letrado, já participava no dia-a-dia, procurando instrumentalizá-los para que o fizessem com maior tranquilidade. Tal postura, apesar de ser uma forma de atender a alguns anseios, limitava o reconhecimento ou atendimento de outras demandas dos estudantes, como a necessidade de maior autonomia na leitura em voz alta e no compartilhamento, citada por muitas das entrevistadas como grande desejo.

Pode ser ressaltado que os jovens e adultos que passaram grande parte da vida nos ambientes urbanos, sem serem alfabetizados, vivenciaram muitas situações em que a “supremacia das letras” (RAMA, 2015) prevaleceu. Assim, por muitas vezes, nas práticas sociais da “cidade letrada” podem ter desejado o domínio da escrita para participarem ativamente da vida em sociedade. Em muitos casos, é essa busca que os leva à EJA, e os professores tendem a pautar seus planos nesse desejo instrumental, também.

No entanto, as observações indicaram que os planejamentos docentes não tinham um direcionamento didático objetivo, levando a atividades por vezes mecânicas, que se aproximavam do campo do improvisado, pois quando alguns estudantes terminavam as atividades escritas propostas pelos professores, esses complementavam as orientações com, por exemplo, livros didáticos (no caso da segunda etapa) ou solicitando que os estudantes fizessem uma lista de palavras iniciadas com determinada letra (na primeira etapa).

A única atividade observada da primeira etapa em que se abordou a leitura de um texto (Anexo B) ainda assim focalizava o aspecto gramatical em detrimento da interpretação e do compartilhamento de saberes e impressões leitoras, e pouco direcionava à autonomia.

No discurso das estudantes entrevistadas, a dependência quanto a atividades básicas de leitura foi mencionada, em uma espécie de convicção quanto à não aprendizagem, justificada por fatores diversos, como a idade, a rotina, a falta de

concentração. Tais falas se aproximaram muito do que os docentes afirmaram quanto aos estudantes não conseguirem aprender ou avançar no aprendizado, por “serem da EJA”.

Diante de tal colocação, é reiterada a colocação de que os desafios no aprendizado da leitura podem desencadear rupturas, obstáculos físicos, culturais e psíquicos, como pontua Petit (2009). No caso dos estudantes de EJA, tais dificuldades estão relacionadas ao fato de não dominarem a escrita, que envolve, entre outros fatores, usos da norma padrão da língua, que não são familiares aos estudantes, o que por si só já deflagra insegurança, como apontado por Bortoni-Ricardo (1986).

Esse dado indica a necessidade de uma postura docente que desvele as relações entre o que os estudantes já dominam e os saberes disseminados no ensino escolar. Tal iniciativa poderia, gradativamente, fortalecer a confiança dos discentes para uma maior aproximação às práticas letradas.

No caso do campo pesquisado, evidenciou-se que especificamente quanto à leitura, havia a necessidade de que tal aspecto fosse reforçado na trajetória docente, para que os professores pudessem vislumbrar perspectivas que fossem além de atividades que focam somente o código escrito e as práticas sociais que os estudantes já desempenham. Isso poderia aproximar mais as práticas didáticas da nuance cultural da linguagem, e incluir, por exemplo, obras paradidáticas em suas propostas.

Diante das evidências elencadas, o foco principal quanto ao ensino da leitura, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes da EJA Fase I, era a alfabetização ou o aprimoramento em relação à escrita, o que os levava a priorizar o trabalho com treinos gramaticais, mesmo quando abordavam elementos próximos ao cotidiano dos alunos. Essas constatações levam ao indício de que o trabalho instrumental com a escrita era o cerne de suas práticas.

Quanto às práticas que eram realizadas nas turmas acompanhadas, é possível observar que não se pautavam diretamente pelo viés reflexivo da subjetividade leitora como base de planos e de propostas didáticas. Tal constatação é possível por estar presente em muitos dados, grande prioridade à busca de informações e conhecimentos práticos para a utilização imediata e observável, em detrimento de textos que expressassem ou objetivassem a catarse sobre sentimentos, valores ou sensações.

Apesar de existirem, nas falas das estudantes entrevistadas, os vestígios quanto a uma instância subjetiva, os interditos ainda eram focalizados por elas, de modo a apresentar muitas justificativas para que não pudessem vislumbrar outras formas de vínculo com a linguagem.

Os dados indicam, portanto, que, no contexto pesquisado, o foco era a priorização das utilidades imediatas, o treino enquanto recurso para a abordagem da escrita, o que limitava o acesso dos estudantes a textos e práticas de linguagem que ultrapassassem o imediato e cotidiano, interditando os saberes prévios e a ampliação da bagagem cultural.

6.1.2 Interditos Culturais: livros para treinar e imediatismo sobreposto a sonhos

Diante das concepções, dos recursos e propostas priorizados na EJA Fase I pelos participantes da pesquisa, a princípio o lugar dos livros foi relegado como meio de exercício quanto ao código escrito. Dessa forma, as práticas já presentes e as falas explícitas deixavam pouca margem para um trabalho com obras literárias no segmento. Isso devido ao fato de que o imediatismo e a negação de atividades transcendentais, permeavam as propostas e os discursos dos envolvidos diretamente no contexto observado. Vale ressaltar que, como pontua Bauman (2005, p. 79), por vezes, na contemporaneidade é como se “[...] A preocupação com o “agora” não deixa(sse) espaço para o eterno nem tempo para refletir sobre ele”.

No cenário retratado, pontua-se que havia interditos, ocasionados por processos de exclusão social e de apagamento da subjetividade, vivenciados pelos estudantes do segmento. Desse modo, foi possível destacar, em um primeiro momento, apagamentos na relação entre vida social e escrita, em que se sobrepunha a valorização da escrita aos saberes vivenciais dos estudantes, que nas propostas de atividades aludiam apenas ao contexto social imediato, sendo negligenciados ou apagados seus conhecimentos de mundo, sobretudo os relacionados à instância afetiva.

A construção identitária do próprio indivíduo pode ser citada como um dos aspectos relacionados à leitura, ao lado da introdução a um registro de utilização da língua, e ainda da sociabilidade, de tudo o que se pode compartilhar por meio do ato de ler (PETIT, 2009, p. 82-83). Nesse contexto, é possível enfatizar a necessidade de que seus desdobramentos sejam considerados concomitantemente à aquisição do código escrito.

As estudantes entrevistadas indicaram demandas e desejos em relação à escrita, sinalizando rumos para que a leitura e o livro assumissem outras possibilidades além das explicitadas nas práticas já existentes no segmento. Desse modo, o afeto foi evidenciado como elemento que permeia relatos quanto a feitos que pretendem ou pretendiam realizar,

reportando a interesses quanto a ofícios, profissões e atuações sociais, que foram e permanecem cerceados pelo pequeno domínio em relação ao código escrito.

Mediante os depoimentos evidenciados, o primeiro dos apagamentos identificados foi referente à supervalorização da escrita frente a outras formas de linguagem e de atuação cidadã além da escrita. Concepções dessa natureza colocam os não alfabetizados em situações de opressão, ainda que não sejam intencionadas, quanto ao acesso a bens culturais e sociais. Por isso, o acesso a livros ficava limitado às demandas superficiais identificadas sem um compartilhamento mais profundo quanto aos desejos que se podem relacionar às práticas letradas.

Em uma instância superficial, seria possível afirmar, por exemplo, que os tipos de letramento que os estudantes buscavam estavam mais voltados, assim como os mais valorizados na sociedade, unicamente ao domínio instrumental da leitura e da escrita e à certificação escolar.

Tais colocações, por vezes, levam à valorização da escolaridade como capital cultural e à ampliação de mecanismos que impõem condições de acesso às instituições, como a escolar. Esse fato pôde ser comprovado no capítulo anterior pelos relatos de algumas das participantes que, para poderem estudar, tiveram que desafiar concepções que apontavam que a escola não seria para elas, o que aponta diferenciação de classe e de gênero no acesso ao letramento.

O tema da segregação em relação ao gênero, assim como às classes sociais, é bastante complexo, e é brevemente discutido no capítulo anterior, por ter sido um dos dados presentes nos relatos. Nesse contexto, cabe destacar que as carências econômicas de muitas famílias, somadas a concepções culturais excludentes, atuaram como mecanismos de injustiça para com muitos dos, hoje, estudantes da EJA, tendo-os privado, entre outras essencialidades, de possibilidades de acesso a bens culturais relacionados ao letramento.

Diante dos interditos, são perceptíveis alguns indícios de singularidades dos estudantes. Uma iniciativa dessa natureza já se evidencia na própria busca da escolarização, embora tardia, como uma reafirmação de que eles(as) também podem ter acesso aos bens culturais relacionados às práticas letradas.

Um dado que chamou atenção, no contexto da relação entre a escrita e a subjetividade foi de que uma das estudantes, em especial, demonstrou grande apreço por jogos linguageiros e construções poéticas populares, ao relacionar textos conhecidos, uma das situações de sala de aula em que a pesquisadora se valeu de uma brincadeira cantada

como motivação à leitura. Nesse contexto, a estudante se referiu às construções poéticas e estabeleceu uma relação com sua infância e com a saudade que tem do filho que se encontra detido no sistema penitenciário.

Diante de tal dado, é possível afirmar que os desejos são indicados ao serem tocadas as sensibilidades mais profundas do indivíduo, as lembranças da infância ou de outros momentos da vida, suscitando idas e vindas entre corpo e pensamento, possibilitando a recuperação, sob o texto, de sensações. Assim, os textos, sejam lidos em voz alta ou silenciosamente, agem em vários níveis, “através de seus conteúdos, das associações que suscitam, das discussões que promovem; mas também de suas melodias, seus ritmos, seu tempo” (PETIT, 2010, p. 61).

Pode ser enfatizado, no entanto, que algumas pessoas podem não ter tido acesso à fruição com as experiências languageiras na infância, ou que ele tenha ficado tão distante em suas lembranças, que tenham sido esquecidas, sendo necessário um mediador que as traga à tona.

A instância terapêutica da leitura também foi uma evidência presente no discurso de algumas entrevistadas, o que comprova perceberem a função da leitura como algo além do imediatismo, por vezes preconizado no ambiente escolar, e buscarem um envolvimento subjetivo, mesmo quando instadas a situações em que outras funções do corpo não correspondem às expectativas.

Diante de dados relacionados à leitura em uma via de terapia em momentos de doença, pode ser destacado que o desvencilhamento em relação ao social se opera diante do desapego quanto a outras instâncias sociais. Isso se relaciona ao que discorre Petit (2009) quanto aos impedimentos para a realização da leitura não se manifestarem apenas de forma física – pela distância em relação a livrarias ou bibliotecas – mas, em especial por obstáculos sociais, culturais e psíquicos, pois ler exige uma transgressão de interditos que se referem à culpa associada ao fato de ler e ao temor do julgamento da sociedade, que podem supor inutilidade e perda de tempo relacionadas à atividade de leitura. Quando os leitores se sentem libertados dessas amarras, a leitura se constitui como via de individualização. Nesse sentido, é como se enfermo, privado da convivência social plena, o indivíduo se sentisse autorizado, ou mesmo relegado, a fruir de sua individualidade.

Um segundo interdito a ser ressaltado é referente às obrigações diárias que estudantes jovens e adultos podem assumir em nome da convivência social, que dificultam o acesso efetivo aos bens culturais que a escola pode preconizar. As considerações que se podem tecer sobre tal interdito se relacionam a um apagamento de

singularidades em que se manifestariam desejos de interação com a leitura. Assim, podem ser ressaltadas falas discentes quanto a práticas que gostariam de exercer na sociedade, temas de seu interesse, eventos sociais que pretendem protagonizar – como os referentes à realização da leitura autônoma em público e em voz alta –, desejos de autoria de textos sobre trajetórias de vida, entre outros, que em comparação com o que se prioriza em atividades de decodificação, poderiam levar a estratégias que fossem “muito além do possível” nas concepções dos docentes e mesmo dos discentes presentes na EJA Fase I.

A exploração da leitura como prática subjetivante, que permitiria emergir situações que atendessem a demandas como as citadas, no entanto, parece esbarrar na concepção de inutilidade atrelada à leitura em alguns meios ou mesmo na questão da deserção quanto à convivência grupal (PETIT, 2009, p. 110; 2013, p. 94). Essa consideração é bastante pertinente ao que se observou inicialmente nas turmas de EJA que foram acompanhadas.

Os apontamentos remetem ao exposto por alguns teóricos já citados nesta tese, como o de que a leitura se soma a outras práticas de interação com o social, de modo que não é uma atividade isolada, ao contrário, como enfatiza Petit (2009, p. 104), tem ou deixa de ter “o seu lugar em um conjunto de atividades dotadas de sentido”. Tal colocação, já citada no segundo capítulo desta tese, dialoga com Andruetto (2017, p. 13;16), ao corroborar que os textos, em especial os literários por terem estatuto de arte, são vias de compartilhamento entre as particularidades individuais e a convivência coletiva, situados dentro de uma rede de tensões de diversas naturezas, como políticas, culturais, econômicas, entre outras.

Tais argumentos, podem ser aproximados, ainda, às ideias de Candido (2004), quanto à necessidade humana relacionada à leitura, por indicar que a consciência sobre o lugar no mundo é algo essencial a cada indivíduo, para que frutos da subjetividade possam se aproximar de territórios alheios, de modo a defender que a literatura influencia o equilíbrio psíquico e o equilíbrio social, podendo ser considerada “sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 175).

No que se refere a tal necessidade, é pertinente elencar, ainda, os apontamentos quanto à essencialidade de espaços mediadores de ficção e simbolizações, sob o argumento de que “a literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção” (PETIT, 2010, p. 292).

Assim, a importância que a arte tem nas vivências humanas é ressaltada, de modo a corroborar, ainda, as ideias de Merleau-Ponty (2004), que indica como mérito da arte a

possibilidade de redescobertas sobre o mundo da linguagem, de desvelamentos que o utilitário afasta e leva a esquecer ao longo da vida, sobretudo ao se tratar da interface entre imagens, metáforas, símbolos, melodias, entre outros elementos.

Em detrimento de práticas de leitura subjetiva, foi constatada nas falas explícitas de participantes, no entanto, uma valorização da instância de leitura relacionada às obrigações, ao estudo tradicional, ao afazer, à tarefa, à prescrição, tanto por parte dos professores quanto dos próprios estudantes, envolvidos com concepções culturais de senso comum.

Assim, nas entrevistas com estudantes foi recorrente o dado quanto a um sentimento de impotência diante de situações simples que exigem autonomia na leitura. Ao citarem tais manifestações, as participantes também aludiam a afazeres relacionados à família, que interferem na rotina de estudos e desmotivam a leitura, indicando uma espécie de assujeitamento em favor dos outros, da convivência na família ou comunidade, das circunstâncias, e até certo conformismo em relação a um apagamento de suas subjetividades.

Ao se entregar à atividade de leitura, ler pode ser uma forma de dispor do tempo de maneira própria, sem se estar forçado a uma adaptação “ao tempo dos outros” (PETIT, 2009, p. 79). Desse modo, ler pode ser considerado um exercício de liberdade em relação às obrigações impostas socialmente, no entanto, para chegar a tal ponto, é necessário, muitas vezes, um desvencilhamento em relação ao social, um desapego difícil de se operar, sobretudo pelo risco de parecer estar sendo egoísta.

Ao lado de indicações quanto a assujeitamentos em prol do amparo familiar, foi identificado um dado relativo ao apagamento em relação à bagagem cultural que já tinham antes de iniciar na EJA. Essa evidência se fez presente, sobretudo ao serem citados sentimentos anteriores à escolarização, fazendo referência a condições que colocavam as participantes como “cegas” ou ao afirmarem que “antes da EJA não sabiam nada”.

Tais considerações indicam sujeição a um discurso que coloca os não alfabetizados como subjugados quanto à escrita, não podendo desejar, ou tendo de desejar pouco, por não poderem permitir que singularidades, desejos, independência, determinem ações de protagonismo em suas comunidades ou em posições de destaque no ambiente social. Nas propostas escolares se reafirma tal interdito quando as atividades ficam relegadas apenas ao que se pode ampliar instrumentalmente no reconhecimento de gêneros como bula de remédio, folheto de supermercado, letreiro de ônibus, exercidos em lugares sociais que os estudantes já ocupam.

Foi observado, no entanto, que há um contraponto frente ao apagamento que a escrita ou as convenções sociais podem operar, pois implicitamente aos discursos das entrevistadas emergiram subjetividades, desejos, singularidades. Tais comentários foram possíveis por estarem em situação de compartilhamento, com uma interlocutora interessada em ouvi-las, contrariando situações de assujeitamento de um indivíduo que se vê instado a se contentar com a pouca instrução, a atenção dividida entre vários estudantes, o apagamento subjetivo, a anulação de suas vozes, de seus anseios, de seus sonhos.

Silenciados diante da escrita, das práticas e de sujeitos “detentores” do saber letrado, o apagamento em relação à escrita e aos grupos de convivência é assumido como uma condição causada pelo próprio indivíduo, que se vê instado a esconder sua condição de não alfabetizado. Desse modo, parece conformado com o apagamento de si, de suas preferências, para anunciar discursos de senso comum, que com frequência circulam em meios escolares, como o de que o livro “serve” para aprender letras. Colocações dessa natureza são reiteradas quando os professores se limitam a propostas de escrita de listas iniciadas com determinadas letras, ou preenchimento do livro didático da página tal até tal.

Na contramão, alguns dados evidenciaram que, mesmo em situação de compartilhamento, persistem discursos engessados, em que a leitura é colocada como atividade necessariamente atrelada a uma responsabilidade, a uma obrigação, para que seja algo útil, de modo a reafirmar o assujeitamento. Para alguns, somente assim se poderia almejar o ato de dedicar tempo à leitura.

Uma reflexão que os dados propiciaram foi referente ao que seria “treinar a leitura”, de modo que se pôde constatar, nessa colocação, até uma instância de subjetividade, pois exige uma dedicação à atividade de decodificação na etapa inicial de aprendizado do código escrito. Assim, mesmo as referências a uma instrumentalização que permita a realização da leitura, podem ser relacionadas a uma forma de valorizar o livro e a leitura.

Quanto à leitura em interface com a religiosidade, um terceiro interdito foi indicado nas falas de estudantes: a necessidade de que as leituras tenham caráter edificante. Nesse contexto, é reiterado o exposto por Petit (2009, p. 106), ao comentar que em certos meios sociais, não há uma definição específica de “utilidade” para a leitura, e um julgamento de que algumas leituras podem ser vistas como edificantes e outras como não edificantes.

Foi observado que em muitas falas, as entrevistadas se referiam a leituras religiosas como as únicas com caráter edificante, almejando autonomia para alcançarem a leitura e maior compreensão de materiais de cunho religioso. Nesse contexto, distinguiam de certa forma o “sagrado” e o “profano”, explicitando um desinteresse para com os textos não religiosos ou sem menção a temas de religiosidade: uma instância de apagamento, por limitar as possibilidades quanto à ampliação cultural.

Por outro lado, foi sinalizado desejo de autonomia na leitura e interpretação de textos religiosos, o que se caracteriza como uma reafirmação de subjetividade, pois normalmente as instituições e os ritos religiosos tendem a valorizar a apreensão passiva de um significado estabelecido por uma autoridade, que fala em nome de todos. Tal autoritarismo é reiterado na fala de Petit (2009, p. 26), ao discorrer sobre o fato de haver autoritários que desconsideram o acesso direto ao livro e a compreensão singular, de modo a impor sua interpretação e não deixar possibilidade de jogo para a liberdade do leitor (PETIT, 2009, p. 26), evitando, assim, ser questionados ou refutados.

Como algumas das entrevistadas declararam “não ser muito de histórias”, como se o fato de valorizar narrativas tivesse caráter pejorativo, em contraponto indicaram que quando as “histórias” são as atreladas à “autoridade religiosa” – como a bíblia, material muito citado nas falas –, são por elas consideradas, aceitas e almejadas, apontando para um foco de interesse. Fora da esfera da religião, poucas se referem explicitamente à leitura como forma de individualização, de devaneio, de sonho.

Diante de tais apontamentos, não se contraria a importância de ouvir os anseios de estudantes sobre a participação mais efetiva na esfera religiosa, porém o olhar do professor para com essas demandas pode alcançar mais além, de modo a se valer delas enquanto contextualização, para uma prática que almeje ampliar percepções e reflexões.

O lugar de obras paradigmáticas no contexto de uma supervalorização da escrita sobrepostas a vivências humanas e de admiração por textos dogmáticos é um tema a ser abordado e destacado. Nesse tocante, foi identificado que as propostas eram mais voltadas ao formato dos livros didáticos praticamente por todo o tempo em sala de aula da EJA Fase I, sem uma motivação para a leitura de outros materiais. Assim, eram pouco consideradas as demandas subjetivas de estudantes, talvez por se conceber que seus desejos ficariam apenas relegados ao religioso.

No entanto, no âmbito da pesquisa, houve investimento em uma aproximação de temas como esse, para uma intertextualidade e posterior afastamento que permitisse

vislumbrar a identificação de outros temas de interesse, mediante situações de compartilhamento.

Voltando à questão que colocava o desejo de maior desenvoltura ao ler em público e em voz alta, também podem ser citadas referências à perspectiva do compartilhamento, pois ainda que algumas não dominassem o código escrito com autonomia, ainda assim apontaram a realização de leituras com filhos ou netos, narradas com grande prazer.

Pode ser reiterado, portanto, que foram sinalizados elementos como desejos, sonhos e realizações discentes, relacionados a um possível fortalecimento de vínculos subjetivos com e a partir da leitura, sobretudo pelo fato de algumas entrevistadas terem indicado fruição relacionada à linguagem poética ou à via de compartilhamento de leituras na escola e fora dela. O ensino de leitura na EJA Fase I foi indicado como um grande desafio, que exige esforços para além da questão organizacional, das propostas didáticas e da dedicação individual dos estudantes, pois pressupõe iniciativas conjuntas de políticas públicas, formadores, escolas e docentes.

No tocante às abordagens de leitura, as características comuns que permeavam as vivências da maioria das entrevistadas, apesar de terem evidenciado a valorização da leitura em uma perspectiva instrumental, indicavam possibilidades quanto ao compartilhamento de saberes prévios, relações, inferências e interpretações sobre textos paradidáticos e quanto à leitura em voz alta. Sob tal perspectiva, o ensino de leitura, o planejamento e a execução de propostas didáticas, podem ser elementos pautados na consideração das singularidades, dos desejos, legando caminhos a uma maior efetividade da leitura, e nesse ponto a literatura é um recurso ao qual recorrer.

Havendo dificuldade com a decodificação, o senso comum limitaria o acesso desses estudantes à literatura, sob argumento de não ser bem cultural possível para apreciação desses estudantes. No entanto, na busca de garantir o acesso à literatura como um direito de todos e reafirmar a escola enquanto instância democrática, é possível almejar práticas que transcendam as tradicionais e vislumbrar o alcance de interações que se estabeleçam para além do considerado “possível”.

Assim, indícios subjetivos, evidenciados no contexto, permitiram que fossem pensadas possibilidades de compartilhamento na EJA Fase I, almejando a formação de leitores que a partir da via sociocultural, possam vislumbrar a leitura subjetivante. Nesse sentido, enfatiza-se que as práticas sociais de letramento não são dicotômicas em relação à subjetividade, ao contrário, se conjugam, apresentando-se em intersecção constante.

Pode ser reiterado, ainda, que, como pontua Petit (2013, p. 25), a televisão, o rádio – e hoje até outros recursos midiáticos, como smartphones e computadores – penetram nos diversos espaços, independentemente da classe social, e podem ocupar, ali, todo tempo livre, mas com o livro e os textos impressos não ocorre o mesmo, pois em alguns ambientes são vistos como “estrangeiros”, estão em tempos distantes aonde muitos jamais se atreveriam a ir, porque sabem que não vão estar em seu lugar e que não saberiam como proceder”. Diante das considerações aqui tecidas, a mediação de leitura em que se abordem obras literárias ao lado de outros textos é defendida como procedimento fundamental para o acesso a livros enquanto bens culturais e para o reconhecimento de lugar de leitor, instanciado pela subjetividade. Sob esse argumento e os desdobramentos que possibilitou, foi organizado o próximo tópico.

6.2 O ATO DE COMPARTILHAR: DA SUBJETIVIDADE RUMO À LEITURA

Neste tópico, são colocadas em interface as observações, as entrevistas e as práticas de leitura, empreendidas como etapas de investigação, em uma reflexão quanto ao acesso efetivo dos alunos da EJA Fase I a obras literárias. A partir disso, são enfatizados dados referentes a possibilidades de leitura na EJA Fase I sob o viés do compartilhamento.

Conceber que a subjetividade permeia e determina amplamente o processo de leitura, pressupõe considerar na instância escolar as impressões discentes sobre o mundo, suas vivências, experiências e o potencial em interagir com novos conhecimentos. Assim, ao se pensar a leitura na EJA, é feita referência à importância de se atender às peculiaridades de cada indivíduo em seu processo de interação com diferentes saberes. Por se tratar dessa modalidade, em meio a tantas histórias de vida ricas em superações e marcadas por diversos tipos de exclusão social, tal potencial é, nesta tese, amplamente destacado.

Como exposto no capítulo anterior, foram abordadas com a EJA Fase I, sobretudo, obras literárias, por serem bens compartilhados pela humanidade e permitirem distanciamento do real, espaço para o devaneio, vislumbrando outras possibilidades, o que constitui espécie de “chave de uma cidadania ativa” (PETIT, 2009, p. 27).

Tal argumento faz referência ao potencial da literatura em propiciar diferentes saberes e possibilidades de atuação, como a construção de estrutura e significado, a

expressão de emoções e de visões de mundo, a ampliação de conhecimentos. Assim, as citadas nuances precisam estar alinhadas e, no ensino, ser exploradas em concomitância.

Pode ser reiterado, ainda, como defende Andruetto (2017), que as obras literárias são manifestações estéticas que transcendem épocas e papéis sociais, como memória do imaginário, veículo de representações de mundo, de modo que cada uma se situa como parte do tecido imenso e heterogêneo da literatura, e que ao ler, portanto, o indivíduo se inscreve também no tapete de fios de múltiplas memórias, em uma postura intersubjetiva. Por isso, a literatura, indispensável a todas as civilizações, é amplamente divulgada e se faz presente em diversas esferas, como na arte e na pedagogia, de modo que “a educação e a arte são os dois pontos extremos de um campo de tensões e se alimentam uma da outra” (ANDRUETTO, 2017, p.118), portanto, campos em intersecção.

Em uma concepção ampla de literatura, textos com toques artísticos ou ficcionais são considerados, bem como livros com imagens e pequenos textos, que podem figurar como iniciação ao universo literário. Adotar uma perspectiva assim no ensino inicial é uma forma de propiciar tanto o contato com textos menores, que são inicialmente os que se adequam ao nível de complexidade possível para o estudante em fase de alfabetização, quanto com a literatura enquanto objeto cultural a que todos necessitam ter acesso.

Portanto, a mediação de leitura na perspectiva do compartilhamento é defendida como possibilidade de construir pontes entre as subjetividades de estudantes e a motivação à aprendizagem/realização da leitura.

É importante que, entre as vivências do indivíduo e universos culturais mais amplos, podem ser estabelecidas práticas que legitimem a leitura, ao permitir maior segurança e amparem iniciativas leitoras na aventura de experiência com textos verbais escritos. Nesse percurso, é essencial a figura de um mediador que possibilite diferentes momentos de acesso efetivo a textos, em especial os presentes em livros de literatura, pois embora a imaginação possa se nutrir de múltiplos usos da linguagem, a leitura de livros oferece vantagens, por permitir acesso tanto ao saber como à fantasia, de modo a envolver a atividade psíquica, o pensamento, a criatividade e a permitir ressonâncias, associações, emoções, pensamentos, devaneios (PETIT, 2009, p. 174; 2013, p. 144-146).

Sob tal concepção, a mediação de leitura embasa um ensino que considera a subjetividade do leitor, de modo que o professor possa se colocar como ponte entre os saberes letrados, o conhecimento de mundo do estudante e sua aprendizagem.

Aproximando as práticas escolares e a mediação de leitura, Belintane (2017) defende que a postura docente ideal seja a de fazer girar os sentidos em sala de aula,

aproveitando características dos aprendizes para levá-los à percepção quanto ao potencial da leitura e da escrita. Nesta tese, aproximando tais considerações à modalidade de EJA, as vivências prévias são postas como elementos que podem ter gerado certo tipo de “dispersão” do pensamento em outros focos que não o universo letrado de maior prestígio, os indícios, ou pormenores expostos por estudantes, podem ser apoio aos docentes no diálogo e na escuta, e assim ser almejadas abordagens para atender a anseios por meio da palavra literária.

Reiteradas tais considerações sobre a leitura, a subjetividade e o compartilhamento, são relacionados dados da investigação. Para tanto, pode ser considerado que, em uma postura de mediação, a pesquisadora procurou considerar que o iniciador ao livro pode “legitimar [...] um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (PETIT, 2009, p. 148), e que a familiaridade com a leitura não surge da simples proximidade material com os livros, necessitando que alguém motive o acesso, propicie um encontro inicial, e que em especial quando a pessoa se sente pouco à vontade com a cultura letrada, a dimensão do compartilhamento é essencial.

Um importante direcionamento foi o de que alguém precisa atuar como referência de leitor ao estudante de EJA, possibilitando que a leitura seja um vínculo entre sua subjetividade e práticas sociais e culturais, ou mesmo uma ferramenta de vínculo entre o indivíduo e seus grupos de atuação e convivência.

É possível destacar alguns detalhes sobre a coleta de dados e as análises empreendidas, como a já comentada questão de que os roteiros de mediação eram planejados pela pesquisadora e enviados aos professores, para opinarem sobre eles. Diante disso, foi solicitada a inserção de “atividades escritas”, pois os professores haviam alertado sobre o risco de que o grupo de estudantes concebesse que o trabalho apenas com a oralidade fosse algo distante da tão prezada “utilidade”.

Tal desvio da metodologia inicialmente pensada, que se pautava na oralidade e na leitura, não trouxe, no entanto, prejuízos ao estudo, ao contrário, permitiu maior confiança para com a pesquisadora, pela proximidade com os anseios imediatos dos docentes e discentes, o que propiciou aprofundamento em alguns temas como se observou em especial na etapa de entrevistas.

Um cruzamento inicial de indícios foi realizado, portanto, mesmo durante a coleta de dados, visto que os testes quanto a possibilidades foram pautados em indícios que os

estudantes⁴⁰ iam apresentando, e assim eram traçados os encontros de mediação, com a incorporação de novos elementos metodológicos e relativos à seleção das obras.

Foi possível observar que, como defendido por algumas das teorias abordadas nesta tese, a mediação de leitura significativa envolvia a ênfase ao caráter subjetivo da literatura, propiciando momentos em que os educandos expunham suas impressões leitoras, e que a leitura em voz alta fosse um foco metodológico. Assim, a partir da exploração de obras paradidáticas, foi colocada em ação a tentativa de maior aproximação com a leitura, buscando ampliar, expandir, o contato com textos diversos, inclusive com elaborações poéticas.

As mediações foram, assim, forma de testagem de hipóteses que surgiram no decorrer da pesquisa. Nas práticas mediadoras, a partir da leitura de obras em formatos variados, foram possíveis algumas aproximações com as vivências prévias dos estudantes, como realidade socioeconômica, relacionamentos amorosos, memória e saberes tradicionais ou populares.

As três primeiras práticas de leitura, como exposto no capítulo anterior, evidenciaram apreciação de ritmos e imagens por parte dos estudantes, e puderam, de certa forma, tocar seus afetos e aproximá-los um pouco da autonomia quanto à leitura da “palavra”, ou seja, de textos verbais escritos, desejo muito presente nas respostas de estudantes à entrevista.

Assim, o primeiro momento das práticas de leitura foi tempo de ampliar os vínculos com as turmas de EJA Fase I envolvidas, propiciando uma gradativa abertura dos estudantes às obras literárias. Assim, foi possibilitada uma reflexão sobre a matéria literária presente no cotidiano social, de modo a se considerar a relação entre linguagem verbal e não verbal, por partir de imagens expressivas em formato de releitura (releitura da canção *Asa Branca* – Anexo C), além de permitir fruição e relações entre vivências próprias e as retratadas na obra abordada.

A partir da leitura da primeira obra, *O voo da Asa Branca*, foram evidenciadas muitas inferências, aproximações com as vivências e interesses de leitura, o que motivou a pesquisadora a empreender outras tentativas e a ousar nas demais iniciativas de mediação.

⁴⁰ Como ressaltado no capítulo de metodologia e reiterado na apresentação de dados, ao retratar resultados referentes às práticas de leitura empreendidas, a expressão “os estudantes”, engloba o grupo todo em si, independente se na ocasião do encontro mencionado houvesse apenas mulheres ou não.

Cruzando os dados das entrevistas e os das práticas de leitura, foi possível constatar que o livro em questão foi bem recebido também porque as imagens remetiam à temática religiosa, muito comentada nas entrevistas – que se deram a partir da sexta prática de leitura – como um dos focos de seus interesses.

Os bons resultados observados a partir da abordagem da primeira obra se devem, em grande parte, à indicação do *Guia PNBE EJA 2014*, e à intertextualidade possível pelo fato de que o livro se referia explicitamente a uma canção de conhecimento dos estudantes e que tocava seus afetos. Isso comprova que o material de referência que fazia parte dos acervos utilizados na pesquisa pode legar bons frutos à prática de mediação de leitura no segmento da EJA em sua fase inicial.

No contexto de abordagem da segunda obra, *Quando Maria encontrou João*, que envolvia temática amorosa, os resultados foram mais tímidos, não tendo interessado aos estudantes, pois abriram muitos “silêncios” ao final da leitura. No entanto, como apontado no capítulo anterior e em comparação com as entrevistas e as observações realizadas no segmento, é compreensível que o tema possa suscitar memórias de momentos não tão agradáveis da vida dos estudantes, como no caso de algumas das entrevistadas, que haviam passado por experiências amorosas malsucedidas. Assim, terem se calado em relação aos sentidos que a obra lhes trazia não significou que não estivessem envolvidas com a mediação.

Na terceira mediação, com a obra *Caixinha de guardar o tempo*, foi possível certa aproximação da linguagem verbal escrita, e a participação dos estudantes foi satisfatória. No entanto, ocorreram comentários que levaram ao indício de terem considerado o livro um tanto infantilizado, e ainda alguns se fixaram no sentido literal, e outros poucos fizeram menção ao tempo, tema amplamente explorado na obra, e à memória, de forma metafórica.

Diante de comentários quanto ao formato do livro, há que se pautar a questão da especificidade de materiais a serem abordados com o público da EJA Fase I, visto que é necessário evitar a infantilização, mas preservar elementos paratextuais que facilitem aos leitores ainda não fluentes os primeiros acessos ao código escrito.

Tal fato pode ser relacionado à percepção da pesquisadora quanto à dificuldade em direcionar livros à EJA, pois se há muita escrita, não são acessíveis, se tem pouca, parecem livros de criança, se não há imagens, dificultam a leitura dos iniciantes, se têm imagens, remetem à infantilização. Por isso, a seleção prévia realizada no âmbito do PNBE interessou logo de imediato na organização das práticas de leitura, mas ainda

assim, algumas obras não despertaram a atenção de alguns estudantes, como se indica na fala retratada.

Duas posturas diferentes são aqui evidenciadas para reflexão quanto a tal problemática. De um lado, a estudante que declarou na entrevista que não tem apreço por livros como os “de criança”, somente a livros que são interessantes por trazerem informações, e de outro, uma estudante que declara não ter apreço por livros, exceto o primeiro lido pela pesquisadora, que se constituía exclusivamente de imagens, e por revistas de crochê. Diante disso, são muitos os critérios a serem considerados na seleção de materiais de leitura para o ensino inicial da EJA, em busca de obras que se expressem em um código que seja compreensível aos estudantes, mas que, ao mesmo tempo, fujam aos estereótipos atribuídos ao público infantil.

Ainda quanto aos comentários expressos pelos estudantes nessa ocasião, em cruzamento com os dados das entrevistas, ficam evidentes posicionamentos sobre diferentes níveis de relação entre vivências e o universo lúdico poético, havendo os que se referiam a situações da vida de forma mais metafórica, por vezes se valendo de construções poéticas, e aqueles para quem o sentido literal era mais valorizado, e que inclusive precisavam que a leitura fosse posta como obrigação para que viessem a realizá-la fora do contexto escolar.

As três primeiras práticas de leitura foram, assim, consideradas como um bloco que remeteu a ritmos, imagens, afetos e palavras, e possibilitou constatar alguns indícios sobre possibilidades de viabilizar a leitura literária na EJA. Desse modo, para alguns estudantes, as imagens se constituíam como elementos que ancoram interpretações e pontes entre vivências e novos saberes, a intertextualidade com canções estimulou a abertura à obra literária, e os afetos se manifestaram de maneiras diferentes, e até inesperadas pela pesquisadora/mediadora.

Em um segundo momento das práticas de leitura, foram realizadas novas experimentações dos possíveis, que se iam delineando quanto à leitura literária na EJA Fase I, assim foi possível “colocar em movimento” algumas metáforas presentes nos textos apresentados.

Tal iniciativa foi possível a partir da abordagem da quarta obra com estudantes da EJA Fase I, o livro *Quarto de costura* (quarto e quinto encontros), trazendo temáticas variadas, possivelmente relacionadas a vivências dos estudantes. Assim, houve intuito de propiciar maior contato dos estudantes com textos verbais breves, constituídos de linguagem poética com metáforas familiares, bem como de levar os estudantes a comentar

sentidos para metáforas e, ainda, de explorar as metáforas presentes, de modo a abordá-las em outros contextos possíveis.

Para tanto, no quarto encontro foi realizada a seleção conjunta de poemas, leitura e escrita de títulos, inferências quanto aos textos ouvidos e comentários sobre eles. No entanto, diferentemente do esperado, os estudantes apenas mencionaram os efeitos da linguagem em uma instância literal.

Tal constatação permitiu que, no quinto encontro, a pesquisadora/mediadora propusesse uma brincadeira cantada para iniciar a prática de leitura, visando a uma maior interação com e entre o grupo de estudantes. A dinâmica motivou à leitura de trechos em voz alta e propiciou o deslocamento de metáforas, a partir da comparação do retratado nos poemas com outros contextos, comentados pelos participantes.

Diante do exposto, foi possível viabilizar momentos de experimentação quanto ao contato e às impressões dos estudantes com metáforas referentes a temas da vida cotidiana, constituindo “movimentação” das metáforas e, para o estudo, uma reflexão quanto a caminhos ao trabalho com a literatura na EJA Fase I.

Ao final da quinta prática, foi possível perceber que abordar, em um primeiro momento, a leitura em voz alta, pode ser interessante para abrir caminho à exploração de sentidos mais profundos do que quando se parte diretamente ao registro escrito com os estudantes que estão em fase de aprendizagem ou consolidação dos símbolos que amparam a escrita.

Em comparação com as práticas antes observadas quanto às propostas dos docentes, as iniciativas de mediação de leitura pautadas nas obras paradidáticas. Assim, indicavam-se algumas diferenças nas práticas de ensino, que agora eram mais contextualizadas e possibilitavam maiores movimentações de sentido, enfrentamentos explícitos de desafios quanto às possibilidades de linguagem e maior frequência de comentários que evidenciavam a relação entre saberes prévios e o que se abordava nas práticas de leitura.

Portanto, algumas leituras e situações de compartilhamento podem ser concebidas como práticas subjetivantes, colocando “em cena o indivíduo, o outro e a língua”, à medida que essa instância é acionada quando o leitor se envolve na produção do sentido, pois “sem desejo não há investimento, não há mudança, não há apropriação de novas posições” (PASTORELLO, 2015, p. 62-63).

O envolvimento do leitor é, então, essencial para que a instância subjetiva seja acionada, a depender de como a mediação, a estrutura e o conteúdo textual conseguirão

motivá-lo a se envolver. Na fase de coleta de dados, mesmo antes de se realizarem as entrevistas, já se vislumbrava maior autonomia e possibilidades de alcance da prática da leitura em voz alta e do compartilhamento.

O terceiro momento das práticas de leitura possibilitou uma conjugação entre voz, escrita e significado, a partir dos cinco últimos encontros de mediação, que foram pautados no quinto livro, que também pertencia aos acervos PNBE EJA 2014, a obra *Cultura da terra* (sexto ao décimo encontro). Nas ocasiões que se sucederam, foram enfatizados textos aproximados à cultura popular oral, vislumbrando que a abordagem pudesse, aos poucos, permitir maior familiaridade com a leitura de obras literárias.

Um discurso a se destacar no cruzamento entre as observações, as entrevistas e as práticas de leitura, foi o de uma estudante, que afirmou que antes da EJA não tinha nenhum conhecimento a ser valorizado. Diante dessa colocação, é possível apontar que a apresentação de textos de cultura popular como motivação à leitura e sendo valorizados como arte da palavra, foi uma forma de evidenciar que os saberes prévios quanto à linguagem e as tradições orais podem ser valorizadas na instância escolar, literária e nas iniciativas de leitura compartilhada. Tal postura contraria o apagamento da subjetividade, valorizando a bagagem cultural popular.

Com base na constatação de que os saberes de muitos dos estudantes se relacionavam à instância popular, foram também acionados conhecimentos que possuíam sobre diferentes regiões do Brasil e sobre canções populares. A partir disso, foi observado que os estudantes da EJA Fase I podem demonstrar grande interesse por mapas, vídeos, obras literárias, textos de origem popular, textos poéticos.

As cinco últimas práticas de leitura foram organizadas no intuito de contextualizar temáticas e estruturas textuais, explorar recursos complementares enriquecendo as propostas e o acesso a textos verbais poéticos breves, além de se ter almejado uma aproximação entre oralidade e letramento, motivações para que, aos poucos, se incentivasse maior interesse e, em alguns casos, segurança em relação à leitura autônoma.

A partir das iniciativas empreendidas nos últimos encontros de mediação de leitura, com a ampliação de segurança dos estudantes frente aos usos escritos, como bem reforçou Bortoni (1986) como fator importante a se considerar no trato com pessoas sem familiaridade com a norma padrão da língua, foram reafirmados os indícios de que o compartilhamento é uma estratégia válida para o trabalho literário na EJA Fase I. Assim, observou-se que a presença do literário se constitui como elemento a ser promovido na escola, visando ao protagonismo do estudante em expor suas opiniões, exercer sua

criatividade e ampliar sua gama de leituras possíveis. Nesse contexto, foi constatado que, inclusive com adultos, há que se motivar ao envolvimento com a linguagem em sua instância de fantasia, de poesia, de devaneio, pois, como assinala Petit (2009, p. 179), o imaginário não é algo com que se nasce, é algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha.

Nesse ponto, criatividade e criticidade podem ser diretamente relacionadas, pois a possibilidade de levar as histórias para mais perto de suas expectativas ou desejos pode gerar abertura para que cada estudante expresse os valores que amparam suas escolhas, tocando sensibilidades referentes ao convívio social, questionando internalizações culturais e, mais que isso, alcançando problematizações subjetivas, reflexões que por vezes, o sujeito não realiza sem mediação.

Portanto, é necessário incentivar a criatividade e a criticidade como elementos que ampliam a “leitura de mundo”, permitindo ao indivíduo se desvencilhar das armadilhas que procuram cercear a diversidade de pontos de vista.

A partir da consideração das subjetividades dos estudantes, será possível que compreendam que, mesmo escritos, os textos podem ser contestados, aprimorados ou refutados, e que é esse o poder da criticidade, que eles já possuem e podem ampliar. Diante disso, reitera-se, como pontua Colomer (2007), que a mediação de leitura constitui uma importante estratégia para uma iniciação leitora, e que a literatura pode ser experimentada em seu potencial socializador a partir do compartilhamento.

Desse modo, aos poucos os estudantes aproximaram-se da leitura autônoma, evidência que culminou em momentos de leitura em voz alta, em coro. Assim, quanto à leitura em voz alta, prática indicada por Pastorello (2015) como viável ao ensino de leitura, e aqui enfatizada como forma de expressão em que a voz representa o indivíduo em sua singularidade ao mesmo tempo em que convoca a si e aos demais ao ato de compartilhar do texto em uma prática de interação, é possível destacar que o caminho encontrado para uma iniciação desse ato na EJA Fase I foi a leitura em coro. Nesse contexto, foram observados elementos como a participação, o empenho e o entusiasmo de estudantes que inicialmente não realizavam a leitura por se considerarem incapazes de dar voz às suas leituras e aos seus anseios.

Assim, ficaram evidentes desdobramentos quanto ao compartilhamento da leitura e a possibilidade de legar bons frutos no segmento da EJA. Outro aspecto a ser citado é que, no decorrer do trabalho de campo realizado, a partir das entrevistas, nas aulas subsequentes, as entrevistadas comentaram progressos que estavam fazendo em seu

percurso como leitoras, como se tivessem encontrado na pesquisadora uma interlocutora. Esse fato leva ao indício de que, momentos de aproximação com os mediadores, no tocante às questões de aprendizagem e de inserção da leitura como prática cotidiana, podem sinalizar rumos para o despertar do interesse do leitor.

Diante das evidências propiciadas pela etapa final de coleta em campo, é possível afirmar que “uma atenção especial às crianças, aos adolescentes, às mulheres e aos homens”, com uma pincelada de imaginação, podem contribuir para a democratização da leitura, trabalho a longo prazo, paciente e muitas vezes até “ingrato, na medida em que é pouco mensurável” (PETIT, 2009, p. 183).

Embora não seja possível, portanto, uma mensuração exata quanto à medida em que o acesso efetivo a obras literárias é pertinente à EJA Fase I, como resultado do presente estudo, pode ser apontado que o compartilhamento permite vislumbrar possibilidades subjetivantes, a partir da mediação de leitura que considere as singularidades dos estudantes e em que todos os participantes se envolvam por completo e indiscriminadamente, com abertura para partilharem suas interpretações mais íntimas quanto às relações que os textos têm com suas vivências, saberes e desejos.

A experiência de iniciação à literatura, aqui abordada, apesar dos bons resultados observados, consistiu apenas como fase de motivação, que, para ser consolidada, demandaria um trabalho contínuo, sempre realimentado teoricamente, e a partir de indícios que gradativamente podem ser apresentados em práticas de compartilhamento.

Portanto, “olhar” para as subjetividades dos aprendizes de EJA, pressupõe que anseios discentes possam delinear temáticas para os planos e práticas em sala de aula. Essa pode ser uma forma de motivar os estudantes à aprendizagem e de fortalecer vínculos deles com a leitura e a escrita.

Pode ser destacado, ainda, que, embora tenham sido seguidos alguns passos metodológicos que permitiram vislumbrar a leitura em voz alta como meio de motivação e interação com a leitura, bem como de maior participação dos estudantes, o que se defende aqui não é uma metodologia engessada, é uma articulação entre observar, interagir, ouvir de perto os estudantes (individualmente, se possível), e ir se baseando em indícios para avançar para outros patamares quanto à aproximação entre saberes prévios e novos conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura.

Feitas tais considerações, é importante pontuar que, para vislumbrar a mediação de leitura pautada no compartilhamento como viável para a formação inicial de leitores na EJA Fase I, o acesso efetivo dos estudantes às obras literárias está relacionado à

concepção e às iniciativas de compartilhamento que se empreenderam nas situações de ensino e aprendizagem.

Disseminar a leitura do texto literário se relaciona à democratização da leitura, e pode contribuir para que as pessoas se tornem mais protagonistas de seus destinos, inclusive em contextos sociais restritivos. Isso significa assumir a posição de indivíduo, não somente ser objeto de discurso de outros, e assim estar mais preparado para resistir a processos de marginalização ou opressão. A leitura, vista sob esse ângulo, propicia a criação de um espaço íntimo, em que se desprende dos discursos alheios e determinações sociais, em direção ao delineamento de um percurso singular, mas partilhado (PETIT, 2013, p. 102).

O acesso a textos literários, portanto, constitui prática essencial à EJA, com vistas, inclusive, quanto à superação de dificuldades em relação à leitura e à escrita, e na reflexão sobre possibilidade de novas aprendizagens, de modo a contemplar a instância subjetiva, a cultural, e a motivar à participação social em práticas que possam levar o indivíduo para além da decodificação.

Por fim, em se tratando de compartilhamento, a postura crítica do professor/mediador precisa ser ressaltada. Nesse contexto, Andruetto (2017, p. 108) cita Paulo Freire, defendendo a importância transformadora que pode ter um docente, a partir da frase “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém”. Diante disso, vale reiterar o papel da formação do professor para o processo de ensino, que poderá ser o elemento de conscientização quanto ao seu papel transformador, para que tenha condições de focalizar o “para que” da educação, projetando os saberes para além do mecanicismo, de modo a mediar as práticas de sala de aula com base em diferentes níveis do social, com vistas a alcançar a interação singular de cada estudante com bens culturais diversos, entre eles a literatura.

No retorno ao campo, que ocorreu um ano após a investigação, foram observadas circunstâncias como várias mudanças de professores, a presença de professora temporária, junção de turmas, evasão de alunos, pequena frequência discente – apenas três estudantes, todas do sexo feminino, se faziam presentes na ocasião. Nesse contexto, reiteram-se desafios e o descaso à modalidade no campo das políticas públicas, que não têm conseguido que as continuidades de oferta se deem em condições que atraiam os estudantes à frequência e à permanência, o que acaba por levar à baixa adesão dos estudantes, com poucas exceções de resistência, como das três estudantes presentes, que,

mesmo em meio a todas as adversidades que podem vivenciar em sua vida cotidiana e em outros meios sociais, ali se fazem presentes, ávidas por estudar.

Ao lado do descaso e/ou do desconhecimento sobre a importância do ensino de EJA aos estudantes do segmento, no entanto, foi possível constatar que resistiu uma fagulha das mediações empreendidas como experiência de iniciação à leitura literária, pelo depoimento, uma estudante, sobre sua iniciativa de leitura em voz alta que empreendeu posteriormente à participação direta na pesquisa, também por sua lembrança sobre uma das obras e, em especial, por sua persistência nos estudos. É possível destacar como vestígios do acesso efetivo ao compartilhamento, a conquista que a estudante alcançou em relação à leitura em voz alta, desejo tão comentado em suas colocações na ocasião da entrevista realizada no ano anterior.

Diante de todas as considerações aqui elencadas, é possível destacar que a EJA pode vir a contemplar o acesso às práticas letradas de forma mais efetiva se na formação continuada passar a pautar os diversos aspectos relacionados ao fenômeno da leitura. Essa problemática remete à questão de se relacionar mundo e letramento, que têm permanecido como opostos, quando, na verdade, se interseccionam na realidade social e cultural. Assim, a escola poderia aproximar melhor as duas instâncias, favorecendo o acesso ao universo letrado a partir da exploração/valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. A questão é pungente e merece ser considerada no âmago das teorias, dos direcionamentos docentes, da academia, das políticas e das práticas escolares de EJA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bons livros são construções de mundo, artifícios que nos obrigam a perceber outras vidas, imaginar outros caminhos humanos; essa é uma das razões mais fascinantes de escrever e de ler: olhar o mundo com olhos alheios, tentar entrar em outras condições de vida para compreender um pouco mais a condição humana. Uma das razões mais poderosas de escrever e de ler é, sem dúvida, o desejo de compreender os demais, espelho, por sua vez, do desejo de compreendermos a nós próprios (ANDRUETTO, 2017, p. 92).

Nesta tese de doutoramento são tecidas reflexões sobre o tema da leitura, focalizando a formação de leitores na EJA em sua fase inicial. Para tanto, reitera-se a concepção de que, enquanto fenômeno complexo, a leitura do texto verbal escrito, em especial o que tem teor literário, é fortemente influenciada pela instância subjetiva e, como um direito de todo ser humano, sua conquista pode representar fator emancipatório para o indivíduo, sobretudo para o adulto a quem tenha sido negado, ao longo da vida, o acesso a tal bem imaterial, somando-se a seus conhecimentos vivenciais.

Sob tal perspectiva, podem ser retomados alguns aspectos marcantes nas diferentes fases que ampararam esta pesquisa. Nesse sentido, quanto a documentos analisados, evidenciou-se certa inconsistência em materiais voltados à modalidade de EJA, como a reprodução de subsídios para o trabalho voltado ao público infantil, o que retrata descaso à formação de leitores adultos. Um exemplo dessa natureza pode ser observado na parte introdutória do *Guia PNBE EJA 2014*, de modo que, embora o material represente um apoio ao trabalho literário dirigido ao público adulto, traz trechos do texto como cópias dos exemplares destinados à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, havendo inclusive excertos em que o substantivo “crianças” (BRASIL, 2014, p. 15; 18) era explicitamente empregado.

Quanto às políticas de formação docente e de distribuição de recursos, outras ausências foram evidenciadas, como o desconhecimento dos professores em relação a acervos e guias literários voltados à EJA, bem como a escassez de recursos em geral, observada especialmente pela finalização do Programa Nacional Bibliotecas Escolares (PNBE), além da falta de perspectivas de destinação de subsídios literários à EJA em

outras iniciativas governamentais. Assim, constatou-se que há omissão em relação ao trabalho com a leitura literária na modalidade, em especial devido a descontinuidades.

Diante de tais considerações, foi possível identificar obstáculos quanto à possibilidade de que a escola de EJA ampliasse a vinculação subjetiva dos estudantes com textos escritos. Pontua-se que essas instâncias, materializadas em meras adaptações e em descontinuidades, constituem apagamento estrutural que envolve a modalidade educacional que, como observado também por Vóvio (2007) e Farias (2012), segue sendo sobreposta aos segmentos da Educação Básica.

A partir da exploração de documentos destinados à modalidade e de outros trabalhos relacionados ao tema, em busca de compreender em que instância pode se dar o trabalho com a leitura literária no processo de ensino e aprendizagem da EJA em sua fase I, constatou-se, portanto, que alguns direcionamentos estão distantes do caráter interativo que a perspectiva emancipatória do ensino público pressupõe e que a instância literária da linguagem não era enfatizada no trabalho com a leitura.

Na continuidade da investigação, as entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes indicaram que também há obstáculos à formação leitora que advém de outras instâncias integrantes do cotidiano dos estudantes, e que, sob o ponto de vista da teoria que se relaciona à subjetividade leitora, caracterizam suas relações com a leitura. Nesse contexto, ao lado do caráter de mera adaptação que a estrutura escolar impõe à EJA, compondo o apagamento estrutural, podem ser indicados, ainda: o apagamento da instância social, que diminuía a importância dos saberes de mundo dos estudantes frente à supervalorização da escrita; o do meio familiar, decorrente da priorização da família em detrimento de interesses e desejos próprios; e, por fim o operado com ancoragem na religiosidade, que por vezes limitava os interesses de leitura. Essas constatações foram possíveis a partir de momentos de interação com a pesquisadora, tanto nas entrevistas quanto nas práticas de leitura realizadas, em que os conhecimentos de mundo eram enfatizados pelos estudantes, permitindo que nas entrelinhas se manifestassem interesses e desejos de leitura que iam além do instrumental ou informativo.

Nessa perspectiva, valorizando-se as leituras de mundo que os estudantes da fase inicial da EJA já realizam, considerou-se que a presença deles na escola está muito relacionada à busca de autonomia na leitura de textos verbais escritos, que podem levar maior participação e interação, em nível social, mas também no cultural e no subjetivo. Diante disso, entre as esferas de atuação leitora, enfatizou-se a literária, que, como defendido no decorrer desta pesquisa, tem potencial para o compartilhamento de histórias

e experiências, pautado em concepções e na forma de viver e de pensar de povos que viveram ou vivem em diferentes lugares, constituindo um tecido social que engloba diversas vozes (ANDRUETTO, 2017) e que convida o leitor a ser também partícipe, abrindo possibilidades a um pertencimento que está para além dos limites familiares, religiosos, nacionais, entre outros, expandindo horizontes culturais.

Nesse sentido, são reiterados os apontamentos de Bourdieu (1996), de que bens culturais figuram como instâncias tão importantes quanto outras formas de capital existentes na sociedade. Por conseguinte, é possível considerar obras literárias e livros paradidáticos como recursos para a participação dos indivíduos no âmbito da cultura. Diante dessa consideração, reitera-se que a identidade individual, elemento em constante desenvolvimento (HALL, 2004; BAUMAN, 2005 *apud* VÓVIO 2007), pode ter na escola uma importante contribuição, no sentido de permitir acesso a todos os sujeitos, atuando para a garantia do direito à leitura e à literatura.

Relacionando as demandas identificadas ao referencial teórico adotado nesta pesquisa, portanto, é ressaltada a importância de se considerar a subjetividade leitora enquanto fator que influencia a interação dos indivíduos para com os elementos do mundo, assim como quanto aos textos, sendo muito relevante na formação efetiva de leitores (PETIT, 2009; 2010; 2013; 2019; JOUVE, 2002; 2013; LIMA; 2006; 2016; ANDRUETTO, 2017; BELINTANE, 2010; 2017). Desse modo, sob a concepção de sujeito enquanto ser desejante, para quem a interação com o Outro evidencia-se como fator de desenvolvimento e sobrevivência (LACAN, 1988 *apud* TOREZAN; AGUIAR, 2011), buscou-se aproximar as práticas de leitura a considerações quanto à importância de se garantir espaço à expressão de singularidades leitoras dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem na fase inicial da EJA.

Diante dos apagamentos estruturais, sociais, familiares ou religiosos que envolviam os participantes, e mesmo de outras características apresentadas diante da leitura dos textos verbais escritos, as constatações sobre as formas como os estudantes se vinculavam com a leitura foram relacionadas à teoria quanto à subjetividade leitora. Assim, em busca de formas de mediação de leitura que pudessem ampliar a abordagem da literatura com os estudantes da fase inicial da EJA, procedimentos didáticos foram delineados para subsidiar as práticas de leitura empreendidas no âmbito desta pesquisa, almejando-se a instância democrática da leitura.

Desse modo, diante da falta de familiaridade com a escrita, decidiu-se explorar a oralidade em relação a elementos culturais a que os estudantes já se remetiam e abordar

a intertextualidade, tendo-se como ponto de partida assuntos próximos ao seu contexto cultural. Nessa perspectiva, o interesse por músicas populares e vídeos funcionou como ponte para motivação à leitura contextualizada, a exemplo da leitura do livro *O voo da asa branca* (SOUD, 2012), *Quando Maria encontrou João* (OLIVEIRA, 2012), *Cultura da terra* (AZEVEDO, 2008), sendo também possível iniciar com abertura para relatos espontâneos sobre lembranças, como na ocasião em que se apresentou o livro *Caixinha de guardar o tempo* (ROSCOE, 2012), ou até brincadeiras cantadas como motivação para a leitura de determinados textos em relação a memórias, como ocorrido na prática que envolveu a obra *Quarto de costura* (AMARANTE, 2013).

Como a temática religiosa era bastante recorrente nos apontamentos discentes, algumas leituras englobavam intertextualidade com essa esfera, mas sem que textos dogmáticos fossem diretamente citados, e isso estabeleceu pontes entre temas, valendo-se de elementos como imagens presentes em obras pautadas em assuntos que se aproximavam. Um exemplo disso foi a proposta em torno do livro *O voo da asa branca* (SOUD, 2012), que trazia imagens de um mártir, e que em seu teor cultural também se relacionava a outros assuntos, como a seca, as dificuldades financeiras, o relacionamento amoroso e a separação familiar. Essa forma de abordagem pode chamar a atenção dos estudantes para a obra, e no decorrer da leitura coletiva, várias memórias foram suscitadas.

Os dados que se referiam à alta valorização do registro escrito em atividades, decorrente da supervalorização da escrita, presente socialmente e exposta pelos professores e estudantes em suas considerações explícitas, remetendo à necessidade de que as atividades e obras apresentadas atendessem à “utilidade”, levaram a algumas propostas acompanhadas de atividades escritas sobre os livros abordados, até que se conseguiu chegar a uma maior abertura quanto à leitura como atividade também valiosa, ainda que não deixasse registro material em cadernos ou outros papéis.

A partir dessas considerações metodológicas, as práticas de leitura realizadas e retratadas no âmbito desta pesquisa evidenciaram, portanto, que aos poucos os participantes puderam se desprender da necessidade do registro escrito com fim em si mesmo, do apelo a temas de uma única esfera e mesmo vencer obstáculos relacionados a prioridades e utilidades imediatamente identificáveis, para chegarem à percepção de que a maior conquista em relação ao trabalho de mediação literária não estava visível em papéis preenchidos por eles, e sim em práticas como a leitura em voz alta, que em coro as turmas conseguiram realizar sem que nenhum estudante fosse “deixado para trás”, ou

seja, com a participação de todos. Diante disso, as práticas com a leitura dos livros paradidáticos e de textos com teor literário, demonstraram que é possível ampliar, ainda que aos poucos, o espaço à leitura e à oralidade, na fase inicial da EJA, mediante sessões de mediação de leitura com a participação de todos, permitindo gradual aumento da segurança dos aprendizes para se lançarem a atividades desafiantes, como a leitura em voz alta, que nos depoimentos de algumas estudantes era apontada como instância de desejo frente às demandas sociais.

Reitera-se, no entanto, que, para que a mediação de leitura na EJA seja uma constante, as políticas públicas e instituições devem subsidiar os docentes, em especial por meio de formações entrelaçadas à seleção e distribuição de recursos literários, além de subsidiar documentos oficiais que contemplem as especificidades do trabalho com adultos, bem como zelar pela contratação de profissionais efetivados para o atendimento na modalidade, propiciando práticas de mediação contínuas e comprometidas com o ensino de jovens e adultos. Contrariamente, as discontinuidades foram reiteradas mediante o retorno ao campo de pesquisa, ao final de 2019, ocasião em que apenas três estudantes estavam presentes e em que foram registrados relatos quanto a trocas constantes de professores, ausência de livros literários na sala de aula de EJA, fechamento de uma das turmas que havia na escola e desistência de vários estudantes que anteriormente estavam matriculados.

Diante de tais constatações, destaca-se que, mesmo com toda dedicação, os docentes, ou as instâncias formativas locais, não terão sozinhos o poder de erradicar os apagamentos que acometem, e se ampliam no cenário atual⁴¹, quanto à modalidade de EJA e a seus estudantes. Amparados por políticas públicas adequadas, no entanto, será possível que os docentes assumam o trabalho de mediação em uma perspectiva de compartilhamento, equiparando-se aos demais participantes das sessões de mediação, com postura de quem focaliza e se pauta na oralidade, dando espaço aos diferentes conhecimentos de mundo, à leitura em suas diversas formas e aos bens culturais como instâncias de valor. Dessa forma, será possível vislumbrar práticas que propiciem espaço de interlocução, interação e vinculação para com os textos, com a leitura e com os outros participantes envolvidos na mediação de leitura. Nesse contexto, a colaboração para com a conquista da leitura poderá ocorrer de forma mais efetiva, em um processo gradual e

⁴¹ Como enfatizado anteriormente nesta tese, presencia-se na atualidade uma alta taxa de fechamento de turmas de EJA na instância pública, justificada pela baixa procura e, contraditoriamente, são divulgadas propagandas de cursos de EJA na rede privada de ensino.

com um ritmo próprio em cada turma, de modo que todos, inclusive os docentes, estarão expostos a situações em que não se tenha respostas prontas, mas em que a busca de soluções será conjunta, considerando-se, ainda, que em algumas ocasiões, como quando se trata de reações emocionais frente à literatura, o participante ser ouvido já é uma espécie de solução ou alento diante dos problemas, frustrações e apagamentos que a vida possa ter operado.

Ao analisar as constatações possíveis a partir desta pesquisa, defende-se que a mediação de leitura na fase inicial da EJA pode colaborar na superação de dificuldades relacionadas a apagamentos operados pela cultura e pela convivência social e, indiretamente, na promoção da cidadania, com vistas a uma maior efetividade na interação social, cultural e subjetiva. Nesse contexto, os textos literários podem ser considerados como bens culturais válidos para abordagem na modalidade, a partir do planejamento de práticas mediadoras de leitura, vislumbrando-se possibilidades para além dos discursos pré-construídos, pautadas no compartilhamento de leituras múltiplas, dotadas de afetos, propiciando familiaridade quanto à oralidade, ao letramento e à literatura. Assim, este trabalho se alia a outros, já realizados ou ainda a se realizar, na tentativa de ampliar a visibilidade quanto às características e às possibilidades leitoras dos estudantes da EJA, com vistas a políticas de formação docente e a programas que garantam subsídios, como acervos, guias e cursos a eles atrelados, para um trabalho consistente com a leitura em suas diversas nuances, com destaque à literária, que constitui patrimônio compartilhado da humanidade, ao mesmo tempo que tem potencial de atender a demandas subjetivas, por despertar relações de identificação e pertencimento e motivar a novos compartilhamentos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMARANTE, W. **Quarto de costura**. Ilustrações de Guignard. 3ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- ANDRADE, C. D. Para sempre. *In: Lição de Coisas: poesia*. São Paulo: J. Olympio, 1965. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjIzNzAz/>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- ANDRADE, O. G. “Porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente”: da ética em pesquisas com seres humanos. *In: REIS, S. (Org.). História, política e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017. p. 191-225.
- ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- AZEVEDO, R. **Cultura da terra**. São Paulo: Moderna, 2008.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. *In: SOUZA, R. J. (Org.) Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud, Yara F. Vieira, Lúcia T. Wisnik e Carlos H. D. C. Cruz. São Paulo, SP: HUCITEC, 2002.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 30-42.
- BATISTA, P. C. **Formação de leitores literários no Ensino Médio: tecendo histórias**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226136>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- BATISTA, P. C.; CAMPOS ALMEIDA, A. L.; & NETZEL, R. M. de A. Concepções de adultos recém-escolarizados sobre escrita e letramento. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 18 (1). 2019. p. 57-79. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25029>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BELINTANE, C. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores**. São Paulo: Scortecci, 2017.

BELINTANE, C. Oralidade e escrita: muito a pesquisar e a integrar no campo do ensino. *In: Anais do I Encontro Sobre a Linguagem da Criança: Sentido, Corpo e Discurso*. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo. 2010. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/59d572_18ff4707e3544b83a8b4772a9f2f496d.pdf . Acesso em: 7 set. 2019. p. 1-21.

BELINTANE, C; LIMA, S. O. A polifonia dos textos orais na infância e as matrizes linguageiras da leitura. *In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D (Orgs.). A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 117- 134.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialetoal. *In: LEMLE, Mirian (Org.). Sociolinguística e ensino do vernáculo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986. p. 9-31.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 20 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 6/2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Guia 3: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC; SEB, 2014.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. **Programas do livro: histórico**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <https://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em 07 jun. 2019.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas – SP: Papyrus, 1996.

CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CARVALHO, N. C. Leitura e escola: problemas e perspectivas. In: PEREIRA, R. F.; BENITES, S. A. L. (Org.). **À roda da leitura**: língua e literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 53-58.

CAVALCANTE, M. J. G. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos**: da vida para a escola e da escola para vida. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31170>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CAVALCANTE, V. C. **(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2417>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **Para que serve a literatura?** Tradução de José Domingues de Almeida. Portugal: Deriva, 2010.

CORALINA, C. **Poema do milho**. Ilustrações de Lélis. 3. ed. São Paulo: Global, 2011.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ, M. F. B. da. **Memórias de Leituras Literárias de Jovens e Adultos Alagoanhenses**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10844>. Acesso em: 13 nov. 2017.

DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FARIAS, A. M. A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940. In: **Anais do IX ANPED Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.u-cs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2761/250>. Acesso em: 8 set. 2019.

- FREIRE, P. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984. p. 9-24.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2005.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, S. **Psicopatologia da vida cotidiana**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: Falmer Press, 1990.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3 ed. Produção Gráfica de Geraldo Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GONZALEZ REY, F. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. *In*: _____. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 27-52.
- GONZALEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- JANNUZZI, G. M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: Rouxel, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.
- KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.
- KOLODY, H. Sonhar. *In*: KOLODY, H. **Viagem no Espelho e vinte e um poemas inéditos**. Curitiba – PR: Criar Edições, 2001. p. 23. Disponível em: http://www.releituras.com/hkolody_arco_sonhar.asp. Acesso em: 23 fev. 2019.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1998. p. 96-103.

- Lacan, J. **O Seminário**: Livro 11 - Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.
- LAZARINI, D. D. **O gênero publicidade e a intergenericidade**: práticas docentes e estratégias de ensino-aprendizagem de leitura na educação de jovens e adultos. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. [Belo Horizonte], 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=135060. Acesso em: 13 nov. 2017.
- LIMA, S. O. **Leitura e oralidade**: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor. São Paulo, SP: s.n., 2006. 236p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.
- LIMA, S. O. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. *In*: **Terra roxa e outras terras**, v. 31, p. 18-30, dez. 2016.
- LIMA, S. O.; NETZEL, R. M. A. Desafios e possibilidades de leitura literária na educação de jovens e adultos. *In*: **Revista Prolíngua**, vol. 13, n. 2, ago/dez, 2018. p. 167-175. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/41977/22168>>. Acesso em: 3 maio 2020.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.
- LINHARES, A. A. **Ensino de leitura na EJA: análise das narrativas de formação de professores de 4º ciclo**. 2017. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20460>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- LONDRINA. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. *In*: LONDRINA. **Diretrizes Pedagógicas**. Prefeitura do Município de Londrina. Londrina – PR, 2016. p. 320-339.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: processos de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfcg0AA/que-leitura-maria-helena-martins>. Acesso em: 14 out. 2019.
- MELLO, T. O pão de cada dia. *In*: **Faz escuro, mas eu canto**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=189276>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- MELLO, T. Quando a verdade for flama. *In*: **Faz escuro, mas eu canto**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. Disponível em <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=189276>. Acesso em 23 jul. 2018.

MELO NETO, J. C. Tecendo a manhã. *In*: OLIVEIRA, M. (Org.). **Obra completa**: volume único. Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>. Acesso em: 23 fev. 2019.

MELO NETO, J. C. O relógio. *In*: MELO NETO, J. C. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979. p. 68. Disponível em < <https://natrodrigo.wordpress.com/2009/03/03/o-relogio/>>. Acesso em 23 fev. 2019.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**. Tradução de Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Henrique/Downloads/BIBLIO.MERLEAU-PONTY-%20M.%20Conversas%20-1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MIRANDA, A. A. W. R. O ato da leitura no encontro entre literatura e psicanálise. *In*: **Contexto**: Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, nº 23/2013. Vitória – ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/8247>. Acesso em: 24 maio 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

MOREIRA, A. Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas. *In*: **Globo Comunicações e Participações S.A.** [S. l.], 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>. Acesso em 30 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. **Quando Maria encontrou João**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

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 29 ago. 2017.

PASTORELLO, L. M. Leitura em voz alta e produção da subjetividade. *In*: **Leitura em voz alta e produção da subjetividade**: um caminho para a apropriação da escrita. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. p. 55-76.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRIVAT, L. M. Sócio-lógicas de las didácticas de la lectura. *In*: LULU COQUETTE. **Revista de didáctica de la lengua y la literatura**, 2001.

RAMA, A. **A cidade das letras**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSCOE, A. **Caixinha de guardar o tempo**. Ilustrações de Alexandre Rampazzo. São Paulo: Gaivota, 2012.

SANTOS, Adriana C. **O ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos: o movimento de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2014. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1579333. Acesso em 13 nov. 2017.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. . 193-217.

SIGNORINI, I. **Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita**. *The Specialist*, São Paulo, n. 1 e 2, v. 15, 1994a. p. 163-171.

SIGNORINI, I. A letra dá vida mas também pode matá: os “sem leitura” diante da escrita. **Leitura: teoria & prática**, Campinas – SP, n. 24, v. 13, 1994b. p. 20-27.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUD, R. **O voo da Asa Branca**. São Paulo: Prumo, 2012.

SOUZA, A. F. **Leitura na Educação de Jovens e Adultos: f(r)estas à práxis interlocutiva**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. Disponível em:
<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4804/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

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

TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

TOREZAN, Z. C. F; AGUIAR, F. O Sujeito da Psicanálise: Particularidades na Contemporaneidade. *In*: **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza – Vol. XI – Nº 2 – jun. 2011. p. 525-554.

TOZONI-REIS, M. F.C. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Curitiba – PR: IESDE Brasil, 2009.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas – SP, 2007. Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269697/1/Vovio_ClaudiaLemos_D.pdf. Acesso em 20 jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
PROFESSORES DA EJA

1	Que experiências você possui na Educação de Jovens e adultos, Fase I?
2	Para você, o que é ensinar leitura?
3	Que recursos e estratégias você utiliza para o trabalho com leitura nas turmas de EJA?
4	Que informações e conhecimentos você tem sobre livros de literatura destinados pelo Ministério da Educação à Educação de Jovens e Adultos?
5	Que teorias você conhece sobre o ensino de leitura?
6	Que teorias você acredita que funcionam na prática de EJA Fase I?
7	Que desafios existem no trabalho com leitura nas turmas de EJA?

Fonte: elaborado pela autora.

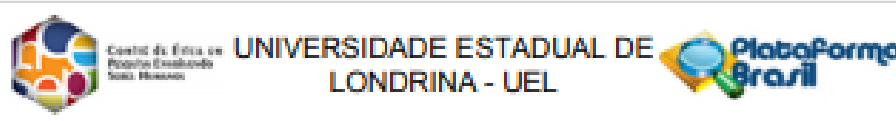
APÊNDICE B: ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ESTUDANTES DA EJA

1	Que experiências você já tem com a escola?
2	Que objetivos você tem em seus estudos?
3	Que livros você acha interessantes?
4	Que histórias você mais gosta de ouvir ou de ler?
5	Que sentimentos você tem diante dos livros?
6	Que atividades você mais gosta de fazer na escola?
7	Como você escolhe livros? Você os lê em casa? Como?

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EJA: FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO, SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE

Pesquisador: ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 84145818.0.0000.5231

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.650.259

Apresentação do Projeto:

Estudo, da área de Linguística Aplicada que tem por fim investigar possibilidades de trabalho com a leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - fase I que corresponde ao Ensino Fundamental I. Neste estudo a proposta do pesquisador é usar a metodologia da mediação da leitura como uma prática útil no processo de aprendizagem, pois as práticas mediadoras voltadas à aprendizagem da leitura, à subjetividade e à intersubjetividade, podem contribuir com o aprendizado efetivo, preconizando um ensino em que a linguagem seja trabalhada de modo mais significativo para os estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar a relação entre teorias sobre a mediação de leitura e as práticas na EJA Fase I.

Objetivos Secundários: a) descrever, com base em teorias e investigações científicas, possíveis estratégias de trabalho com a leitura literária na EJA – Fase I; b) realizar levantamento sobre a formação inicial e continuada dos docentes para o ensino de leitura na EJA Fase I; c) conhecer as demandas dos estudantes para o estabelecimento de sua formação leitora; d) explorar, sistematizar e investigar

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep259@uel.br



Centro de Estudos em
Educação Popular
CEPE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.650.229

possibilidades didáticas a partir de algumas obras dos acervos do PNBE (Programa Nacional de Bibliotecas Escolares) EJA 2014 (compostos por 50 livros literários entregues a algumas escolas de EJA); e) observar a pertinência da

mediação de leitura nas práticas de ensino da EJA Fase I.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: o pesquisador relata que os riscos inerentes à realização desta pesquisa, seriam desconfortos devido às observações em sala, gravações, sugestões aos docentes, ou com as análises realizadas. Diante de casos dessa natureza, a pesquisadora e sua orientadora estarão completamente dispostas a ouvir, discutir e solucionar possíveis desconfortos, alterando suas posturas, e mesmo a incluir na tese os complementos ou edições necessárias.

Benefícios: como benefícios espera-se a ampliação da discussão sobre o ensino de leitura na EJA e favorecimento da criação de novas metodologias para o ensino da leitura na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre os termos de apresentação obrigatória, foi apresentado:

- Folha de rosto devidamente assinada;
- TCLE adequado.
- Autorização de Co-participante devidamente assinada;
- Projeto cadastrado na Plataforma Brasil com critérios de inclusão e exclusão; riscos e cronograma modificados e adequados conforme orientações e solicitações do último parecer.

Recomendações:

Recomenda-se refinar do TCLE o seguinte texto:

(*modificado de acordo com a solicitação nº1, letra b, exposta no parecer do CEP em 28.03.18, e no parecer de 20.04.18).

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep208@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisas Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.650.259

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

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

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1065780.pdf	01/05/2018 19:03:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutorado_RosangelaNetzel_apos_pareceres.doc	01/05/2018 19:00:40	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SIMPLIFICADO_EJA_ROSANGELA_NETZEL.docx	01/05/2018 18:57:46	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GERAL_ROSANGELA_NETZEL_MODIFICADO.docx	01/05/2018 18:57:21	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado_Rosangela_Netzel.docx	26/04/2018 21:27:13	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL	Aceito
Outros	Critério_exclusao_Rosangela_Netzel.docx	06/04/2018 18:20:19	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL	Aceito
Outros	Declaracao_Rosangela_Netzel.jpg	06/04/2018 17:56:53	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL	Aceito
Outros	declaracaocep_tese.pdf	19/02/2018 21:14:43	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaosecretariaeducacao_tese.pdf	19/02/2018 21:12:12	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL	Aceito
Declaração de Instituição e	Autorizacaodiretoraescola_tese.pdf	19/02/2018 21:11:17	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep208@uel.br



Centro de Ética em
Públicas Instituições
Sem Fim

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.690.299

Infraestrutura	Autorizaçãodiretoraescola_tese.pdf	19/02/2018 21:11:17	NETZEL	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_tese.pdf	19/02/2018 20:38:18	ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 11 de Maio de 2018

Assinado por:

Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário







CEP: 86.057-970

UF: PR Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-9453

E-mail: cep200@uel.br

ANEXO B: ATIVIDADE OBSERVADA EM UMA AULA DE 1ª ETAPA DA EJA

<p>1- LEIA O POEMA :</p> <div style="text-align: center;">  <p>"DIZEM QUE A VIDA É PARA QUEM SABE VIVER, MAS NINGUÉM NASCE PRONTO. A VIDA É PARA QUEM É CORAJOSO O SUFICIENTE PARA SE ARRISCAR E HUMILDE O BASTANTE PARA APRENDER."</p> <p>CLARICE LINSPECTOR</p> </div> <p>2- PROCURE NO TEXTO PALAVRAS COM A LETRA V E ESCREVA ABAIXO :</p> <p>3- Escreva outras palavra com V que você conhece .</p> <p>4- ORALMENTE CADA UM CONTA RÁ COMO FOI SUA VIDA ! AGORA ESCOLHA UMA PALAVRA QUE TE DEFINE :</p>	<p>5 – A PROFESSORA SERÁ A ESCRIBA PARA PRODUZIRMOS UM TEXTO COLETIVO UTILIZANDO AS PALAVRAS ESCOLHIDAS.</p> <p>5 – FASES DA VIDA ! VAMOS DESCREVER COMO JÁ FOMOS!</p> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  <p>CRIANÇA</p> </div>												
<div style="text-align: center;">  <p>JOVEM</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>ADULTO</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>IDOSO</p> </div>	<p>6- PINTA A LETRA INICIAL DE AMARELO E A FINAL DE AZUL DAS PALAVRAS ABAIXO :</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tbody> <tr> <td>VIDA</td> <td>NASCER</td> <td>APRENDER</td> </tr> <tr> <td>CRESCER</td> <td>HISTÓRIA</td> <td>JUVENTUDE</td> </tr> <tr> <td>MATURIDADE</td> <td>EXPERIÊNCIA</td> <td>IDADE</td> </tr> <tr> <td>BEBÊ</td> <td>FASES</td> <td>VENCER</td> </tr> </tbody> </table> <p>7 – ESCREVA AS PALAVRAS EM ORDEM ALFABÉTICA:</p>	VIDA	NASCER	APRENDER	CRESCER	HISTÓRIA	JUVENTUDE	MATURIDADE	EXPERIÊNCIA	IDADE	BEBÊ	FASES	VENCER
VIDA	NASCER	APRENDER											
CRESCER	HISTÓRIA	JUVENTUDE											
MATURIDADE	EXPERIÊNCIA	IDADE											
BEBÊ	FASES	VENCER											

Fonte: atividade proposta pela professora da 1ª etapa em sala.

ANEXO C: LETRA DA CANÇÃO *ASA BRANCA*

Asa Branca

Luiz Gonzaga

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornalha
Nem um pé de plantação
Por falta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Entonce eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar pro meu sertão

Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus olhos
Se espalhar na plantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu
Meu coração

Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu
Meu coração.

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>

ANEXO D: POEMA “ORAÇÃO DO MILHO”

Oração do milho

Cora Coralina

Milho ...

Punhado plantado nos quintais.

Talhões fechados pelas roças.

Entremeado nas lavouras,

Baliza marcante nas divisas.

Milho verde. Milho seco.

Bem granado, cor de ouro.

Alvo. Às vezes vareia,

- espiga roxa, vermelha, salpintada.

Milho virado, maduro, onde o feijão enrama

Milho quebrado, debulhado

na festa das colheitas anuais.

Bandeira de milho levada para os montes

largada pelas roças:

Bandeiras esquecidas na fartura.

Respiga descuidada

dos pássaros e dos bichos.

Fonte: Coralina (2011, p. 8-9).

ANEXO E: CANÇÃO JOÃO E MARIA

João e Maria

Chico Buarque

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão, a gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45140/>

ANEXO F: IMAGEM COM OS PROTAGONISTAS DE *QUANDO MARIA ENCONTROU JOÃO*
(CAPA DO LIVRO)

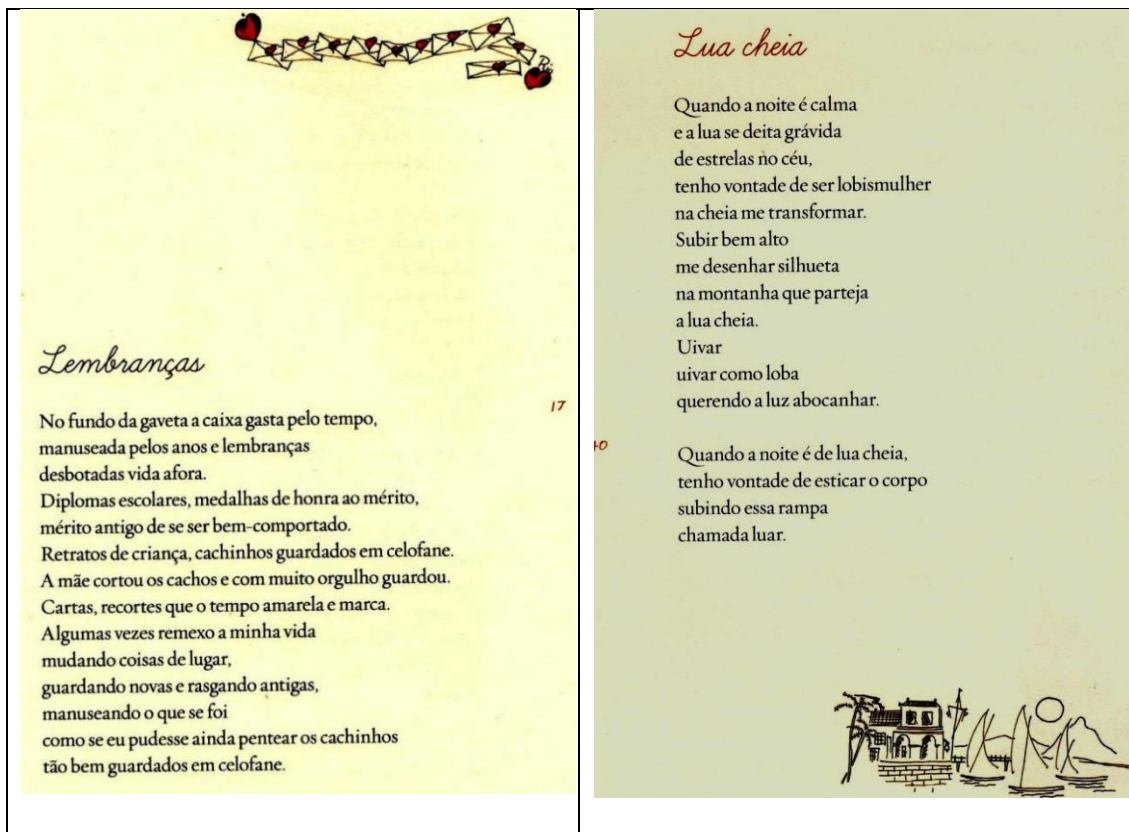


Fonte: Oliveira (2012).

ANEXO G: TRECHO DA OBRA *CAIXINHA DE GUARDAR O TEMPO*

Fonte: Roscoe (2012, p. 14-15).

ANEXO H: POEMAS “LEMBRANÇAS” E “LUA CHEIA”, PRESENTES NA OBRA *QUARTO DE COSTURA*



Fonte: Amarante (2013, p. 17; 40).

ANEXO I: POEMAS “QUARTO DE COSTURA”, “APRENDENDO A VIVER”, “MARIAS” E “VISITAS”, PRESENTES NA OBRA *QUARTO DE COSTURA*



Fonte: Amarante (2013, p. 10; 19; 22; 12-13).

ANEXO J: BRINCADEIRA CANTADA “BATE O MONJOLO NO PILÃO”

Monjolo (Domínio Público)

Projeto *Emcantar*

Bate o monjolo no pilão


Pega a mandioca *pra* fazer farinha

Onde foi parar meu tostão

Que passou para a vizinha

Fonte: Site <https://www.lettras.mus.br/projeto-emcantar/1510045/>

ANEXO K: QUADRINHAS REFERENTES À REGIÃO SUL, PRESENTES NA OBRA *CULTURA DA TERRA*

QUADRAS POPULARES	
<p>Da parreira nasce a uva, Da uva se faz o vinho, Se teu peito é uma gaiola, Quero ser teu passarinho.</p>  <p>Lá vem lá o sol entrando, Redondo feito um viném. Menina me dá um beijo, Que eu não conto pra ninguém.</p> <p>2</p>  <p>Bradei a semana inteira, Mas tu não veio e nem vem, E dia e noite eu te espero, Como quem teve e não tem.</p>  <p>1. Suporte de ferro de três pés para apoiar panelas sobre o fogo.</p>	 <p>Quem tem pinheiro tem pinha, Quem tem pinha tem pinhão, Quem tem amor tem carinho, Carinho no coração.</p>  <p>Menina, case comigo, Que trabalhador eu sou, Com sol eu não vou à roça, Com chuva também não vou.</p>  <p>Cara lavada na bica, Água fervente na trempe¹, Mate na cuia e adepois Outra cuidada mais quente.</p>
<p>Dizem que o mate afoga As mágoas do coração, Mate sobre mate tomo, E as mágoas boiando vão.</p>  <p>Não há sábado sem sol, Nem noiva sem ter lençol, Nem domingo sem ter missa, Nem segunda sem preguiça.</p>  <p>De manhã encilho³ o pingo, Solto o poncho estrada afora, Canta o galo, chora a china⁴, Que o gaúcho vai-se embora.</p>  <p>2. Cavalo sem manchas. 3. O mesmo que colocar arreios. 4. Mulher descendente de índios.</p>	 <p>Montei meu cavalo zaino², Vermelho cor de pinhão, Fui à casa da morena, Nem me deu um chimarrão!</p>  <p>13</p> <p>Não há desgraça no mundo Que não veja outra maior, Nem coisa boa se encontra Que não haja outra melhor.</p>  <p>Vou fazer a despedida, Que fez o cachorro magro, Comeu, encheu a barriga, Sau abanando o rabo.</p>

Fonte: Azevedo (2008, p. 12-13).

ANEXO L: POEMA “SONHAR”

Poema Sonhar

Helena Kolody

Sonhar é transportar-se em asas de ouro e aço
Aos páramos azuis da luz e da harmonia;
É ambicionar o céu; é dominar o espaço,
Num vôo poderoso e audaz da fantasia.

Fugir ao mundo vil, tão vil que, sem cansaço,
Engana, e menospreza, e zomba, e calunia;
Encastelar-se, enfim, no deslumbrante paço
De um sonho puro e bom, de paz e de alegria.

É ver no lago um mar, nas nuvens um castelo,
Na luz de um pirilampo um sol pequeno e belo;
É alçar, constantemente, o olhar ao céu profundo.

Sonhar é ter um grande ideal na inglória lida:
Tão grande que não cabe inteiro nesta vida,
Tão puro que não vive em plagas deste mundo.

Fonte: Site <https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2013/06/24/sonhar-helena-kolody/>

ANEXO M: QUADRINHAS REFERENTES À REGIÃO SUDESTE, PRESENTES NA OBRA
CULTURA DA TERRA

QUADRAS POPULARES

Alfaiate quer tesoura,
Sapateiro quer tripeça¹,
Moça bonita quer ouro,
Moça velha quer conversa.



Ó que nuvem tão bonita,
Ó que céu tão estrelado,
Quem me dera ver agora
O meu lindo namorado.

36



Eu queria que chovesse
Uma chuva bem fininha,
Pra molhar a sua cama,
E você dormir na minha.



1. Cadeirinha ou assento de três pés.
2. O mesmo que por causa, para ou porque.

Uma canoa no rio,
Uma piranha na brasa,
Um cobertor mode² o frio,
Um amor dentro de casa.



Moça que pita cigarro
Na minha cama não deita,
Fumaça do seu cigarro
Meu coração não aceita.



Se meu coração partisse,
Eu te dava um pedacinho,
Como coração não parte,
Eu te dou ele inteiro.

Dos peixes que tem no rio,
Camarão é o mais sagaz,
Lambari pula pra frente,
Camarão pula pra trás.



A menina pequeninha,
Fez xixi na canequinha,
Foi dizer para a vizinha
Que era caldo de galinha.



Quem quiser comprar saude,
Eu tenho semente e dou,
Um canteiro tenho cheio,
Que aquela ingrata deixou.



Eu te amo, tu não queres.
Eu te quero, tu me deixas.
Eu te busco, tu te ausentas.
Eu te deixo, tu te queixas.



Eu não falo mal das velhas,
Pois já foram lindas flores,
São agora mães das moças,
E as moças são meus amores.



Não sei se é fato ou se é fita.
Não sei se é fita ou se é fato.
Só sei que de fato ela fita,
Me fita mesmo, de fato!

3

Fonte: Azevedo (2008, p. 36-37).

ANEXO N: POEMA “PARA SEMPRE”

Para Sempre

Carlos Drummond de Andrade

Por que Deus permite
que as mães vão se embora?

Mãe não tem limite,
é tempo sem hora,

luz que não se apaga
quando sopra o vento

e chuva desaba,
veludo escondido

na pele enrugada,

água pura, ar puro,

puro pensamento.

Morrer acontece

com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.

Mãe, na sua graça,
é eternidade.

Por que Deus se lembra

- mistério profundo -
de tirá-la um dia?

Fosse eu Rei do Mundo,
baixava uma lei:

Mãe não morre nunca,

mãe ficará sempre

junto de seu filho








e ele, velho embora,

será pequenino

feito grão de milho.

Fonte: Site <https://www.escritas.org/pt/t/10946/para-sempre>

ANEXO O: QUADRINHAS REFERENTES À REGIÃO CENTRO-OESTE, PRESENTES NA OBRA
CULTURA DA TERRA

QUADRAS POPULARES	
<p>O fogo nasce da lenha, A lenha nasce do chão, O amor nasce dos olhos, Vai viver no coração.</p> 	<p>Quem quer ver moça bonita Vai no rancho de capim. Na casa de telha tem, Mas não tem bonita assim.</p> 
<p>A perdiz pia no campo, A pomba no mato grosso. Quem tem seu amor bonito Dependura no pescoço.</p> <p>64</p> 	<p>Lá vai a garça voando, Arrasta o bico na areia. Onde tem moça bonita, Não namoro moça feia.</p> 
<p>Meu pai me pôs na escola Pra aprender o a-bê-cê. Eu fugi, fui aprender A dar um beijo em você.</p> 	<p>Abala, meu bem, abala, Abala, vem cá me ver. Pra que me escreve essa carta Se sabe que eu não sei ler?</p> 
<p>Arranquei o ferro frio, Fiz o povo recuar, Eu sou cabra perigoso, É bom não facilitar.</p> 	<p>Meu amigo e companheiro, Vou agora lhe dizer, Carro não anda sem boi, E eu não canto sem beber.</p> 
<p>Marrequinha da lagoa, Tutuiú do Pantanal, Marrequinha pega o peixe, Tutuiú já vem tomar.</p> 	<p>O bicho pediu sertão, O peixe pediu fundura, O homem pediu riqueza, E a mulher a formosura.</p> 
<p>Você vai para tão longe, Saudades de mim não tem, Não venha dizer que me ama Nem diga que me quer bem.</p> 	<p>Eu sou aquele que andou Sessenta léguas num dia Só pra ver se berganhava! Tristeza por alegria.</p> 
<p>É o menino que toca a...</p>	<p>65</p>

Fonte: Azevedo (2008, p. 64-65).

ANEXO P: QUADRINHAS REFERENTES À REGIÃO NORDESTE, PRESENTES NA OBRA
CULTURA DA TERRA

QUADRAS POPULARES	
<p>Eu sou cabra perigoso, Quando pego a perigar, Mato assim sem fazer sangue, Engulo sem mastigar.</p>	
<p>Cabelo solto é "namoro", Feito trança é "namorando", Braço cruzado é "desprezo", Mão no queixo "está pensando".</p>	<p>Meu avião de alumínio Avoa do sul pro norte. Moça que corta cabelo, Com essa não tenho sorte.</p> 
<p>Menina, se quer ir, vamos, Não começa a imaginar, Quem imagina cria medo, Quem tem medo não vai lá.</p>	
<p>Asa-branca quando avoa, No caminho ela demora. Eu vim só para te ver, Como já vi, vou-me embora.</p> 	<p>Pau-pereira, pau-pereira, É um pau de opinião, Todo pau fulora¹ e brota, Só o pau-pereira não.</p>
<p><small>1. O mesmo que floroso, dá flores.</small></p>	
<p>Não acredito em patranhas², Nem como caraminholas, Não mostro pintura a cego, Nem pra rico dou esmoladas.</p> 	
<p>Ninguém viu o que eu vi hoje, Debaixo de um alectrím, Duas pombinhas cantando Viva o Senhor do Bonfim.</p>	<p>Ai que saudades que eu tenho Daquela amiga que eu tinha. A minha rede era dela, A rede dela era minha.</p> 
<p>Minha mãe brigou comigo Porque namorei meu bem, Mas, quando ela era solteira, Namorou meu pai também.</p> 	<p>O tempo pediu ao tempo, Que desse mais tempo ao tempo. O tempo disse pro tempo: Com tempo tudo tem tempo.</p> 
<p>Água de cana é cachaça, Concha pequena é colher, Língua de velha é desgraça, Bicho bonito é mulher.</p> 	<p><small>2. O mesmo que mentiras.</small></p>









Fonte: Azevedo (2008, p. 92-93).

ANEXO Q: POEMAS “TECENDO A MANHÃ” E “O RELÓGIO”

<p>Tecendo a manhã</p> <p>Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo Que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos Que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, Para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.</p> <p>E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, Se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão. (MELO NETO, 1999, p. 345).</p>	<p>O relógio</p> <p>Ao redor da vida do homem há certas caixas de vidro, dentro das quais, como em jaula, se ouve palpitar um bicho.</p> <p>Se são jaulas não é certo; mais perto estão das gaiolas ao menos, pelo tamanho e quadradiço de forma [...]. (MELO NETO, 1999, 68).</p>
--	---

Fonte: MELO NETO (1999).

ANEXO R: QUADRINHAS REFERENTES À REGIÃO NORTE, PRESENTES NA OBRA *CULTURA DA TERRA*

<p style="text-align: center;">QUADRAS POPULARES</p> <p>O tatu tem unha dura, Pra esfuracar o chão, O amor também tem unha, Pra arranhar o coração.</p>  <p>Quanta laranja miúda, Quanta florzinha no chão, Quanto sangue derramado, Por causa dessa paixão.</p>  <p>Garraão tem fundo chato, Botija não tem pescoço, Caranguejo anda pra trás, Banana não tem caroço.</p>  <p>Tenho cá por dentro um bicho, Que me rói constante o peito. Quanto mais afago o bicho, Mais o bicho faz efeito.</p> <p>Te mandei um passarinho, Patuá miri pupé, Pintadinho de amarelo, Iporanga ne inaué.</p>   <p>Jacaré é bicho brabo, Jacaré sabe nadar, Jacaré comprou cadeira, Não tem bunda pra sentar.</p>  <p style="text-align: left;">120</p>	<p>Lá por trás daquela serra Tem um pé de melancia, A menina que eu gostava Me abraçou como eu queria.</p>  <p>La-lá um passo pra lá, Li-li um passo pra aqui, Dancemos todos em roda, Tecendo o tipiti².</p>  <p>O tatu foi lá na roça, Toda a roça me comeu, Plante roça quem quiser, Que tatu quero ser eu.</p>  <p>Oriza, cipó-catinga, Pipirioca, vindicá! O banho de São João, Perfumando, tira o azar.</p>  <p>O sapo é bicho nojento, De noite, tarde ou manhã, Mas eu queria ser sapo, Se você fosse uma rã.</p>  <p>As folhas da bananeira Mexem com o sopro do vento. Estes teus olhos, menina, Mexem com meu pensamento.</p> <p style="text-align: left;">121</p> <p><small>1. Oriza, cipó-catinga, pipirioca e vindicá são ervas e plantas medicinais. 2. Como tocando de palha.</small></p>
--	--

Fonte: Azevedo (2008, p. 120-121).

ANEXO S: POEMAS “O PÃO DE CADA DIA”, E “QUANDO A VERDADE FOR FLAMA”

<p>O pão de cada dia Thiago de Mello</p> <p>Que o pão encontre na boca o abraço de uma canção construída no trabalho. Não a fome fatigada de um suor que corre em vão. Que o pão do dia não chegue sabendo a travo de luta e a troféu de humilhação. Que seja a bênção da flor festivamente colhida por quem deu ajuda ao chão. Mais do que flor, seja fruto que maduro se oferece, sempre ao alcance da mão. Da minha e da tua mão.</p>	<p>Quando a verdade for flama Thiago de Mello</p> <p>As colunas da injustiça sei que só vão desabar quando o meu povo, sabendo que existe, souber achar dentro da vida o caminho que leva à libertação. Vai tardar, mas saberá que esse caminho começa na dor que acende uma estrela no centro da servidão. De quem já sabe, o dever (luz repartida) é dizer. Quando a verdade for flama nos olhos da multidão, o que em nós hoje é palavra no povo vai ser ação.</p>
--	---

Fonte: Site <http://notaterapia.com.br/2018/02/26/os-10-melhores-poemas-de-thiago-de-mello/>